

ANÁLISIS DEL DESARROLLO DISCIPLINAR DEL TRABAJO SOCIAL: APROXIMACIÓN CRÍTICA BASADA EN EVIDENCIA

*ANALYSIS OF THE DISCIPLINARY DEVELOPMENT OF SOCIAL WORK: A CRITICAL
APPROACH BASED ON EVIDENCE*

Fecha recepción: septiembre 2017 / fecha aceptación: noviembre 2017

Ana Luz Durán Báez* y Virginia Latorre Astaburuaga**

Resumen

El Trabajo Social avanza a una construcción disciplinar propia, lo que ha significado aceptar la responsabilidad científica y de formación, haciendo frente al vacío epistemológico y logrando incorporar la articulación de la experiencia y de las concepciones teóricas de manera tal que logren superar aquellas que han perpetuando la falsa dicotomía entre teoría-práctica.

Se identifican los vacíos y fortalezas de la formación universitaria, sobre los que se sustentan lineamientos para el desarrollo de la disciplina del Trabajo Social.

Palabras claves: Trabajo Social, disciplina, fenomenología, realidad cotidiana, currículo.

Abstract

Social Work advances to its own disciplinary construction, which has meant accepting scientific responsibility and training, addressing the epistemological vacuum and managing to incorporate the articulation of experience and theoretical conceptions in a way that they can overcome those that have perpetuated the false dichotomy between theory and practice.

Identify the gaps and strengths of university education, on which guidelines for the development of the discipline of Social Work are supported.

Keywords: Social work, discipline, phenomenology, everyday reality, curriculum.

Presentación

Los currículos se juzgan por su contenido explícito que da cuenta de la aproximación a los discursos que lo sustentan. Los currículos y los contenidos requieren de una adecuada consistencia que se traduce en los contenidos abordados en

*Centro de Investigación para la Educación Superior. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad San Sebastián. Doctora en Derecho, Universidad Autónoma de Madrid y Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e investigadora. Dirección: Bellavista, 7, Recoleta, CP: 8420524. Santiago, CHILE. Email: analuzduranbaez@gmail.com

** Fundación Emma. Magister en Bioética, Universidad de Chile. Trabajadora Social y Licenciada en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e investigadora. Dirección: Francisco Bulnes Correa 2137, Las Condes, CP: 7600832. Santiago, CHILE. Email: vlatorrea@gmail.com

los planes de estudio. Si entre el currículum y el contenido se identifican inconsistencias se hace necesario recurrir a los denominados currículos implícitos y nulos. Los primeros consideran todos aquellos contenidos que se persiguen, que se enseñan y que se aprenden sin estar abiertamente explicitados (De Sousa Santos, 2006) y los segundos están conformados por aquello que no se enseña, lo que puede ser incluso más importante que lo que se enseña, porque la ausencia identifica algunos aspectos que pueden ser relevantes para la formación y no están integrados.

La discusión entre lo implícito y lo explícito sitúa el debate en términos de la formación académica y profesional en la enseñanza del Trabajo Social en Chile. Con el fin de identificar estos aspectos se realiza un análisis de contenido de los perfiles de egreso de todas las carreras de Trabajo Social disponibles y ofertadas por las Universidades chilenas. Ellos que dan cuenta de los avances que se han generado en la construcción disciplinar hacia lógicas de superación de las disociaciones reproducidas durante décadas entre práctica y teoría, sujeto y objeto.

En total se revisaron 27 perfiles de egreso correspondientes a las carreras de Trabajo Social impartidas en las universidades chilenas tanto públicas como privadas, cotejándolas luego con los respectivos planes de estudio. El resultado muestra que las carreras han tenido un desarrollo disímil en términos de su contribución al desarrollo de una disciplina propia del Trabajo Social, lo que es especialmente relevante desde la perspectiva de la ausencia. El desarrollo de un cuerpo teórico propio que orienta el desarrollo profesional está avanzando en coherencia con otras disciplinas, transitando de la integración solo en la dimensión práctica del desarrollo de la disciplina del Trabajo Social.

El desarrollo del estudio del trabajo social

El tránsito desde el servicio y la asistencia social tradicional hacia el trabajo social disciplinar ha sido largo y complejo, respondiendo a la necesidad de una identidad distinta de otras disciplinas de las Ciencias Sociales. Estas por décadas nutrieron teóricamente el quehacer del asistente social, quien aplicaba las metodologías, técnicas e instrumentos que derivaban del conocimiento generado por la Sociología, Psicología, Antropología Social, entre otras, con predominancia del paradigma positivista sobre el que se sostienen las dicotomías sujeto-objeto y teoría y práctica.

Desde el siglo XX la emergencia de nuevas propuestas del trabajo social a nivel internacional, que se orienta a realidades denominadas emergentes -lo que sumado a la sistematización constante de las experiencias enriquecidas con una reflexión crítica y la necesidad derivada de generar nuevas formas de investigación que dieran más luces para guiar una práctica más compleja- fue haciendo imperativa la pregunta sobre el comportamiento del Trabajo Social como disciplina. Su propia relación con la

epistemología en el entendido delo constitutivo como inter y transdisciplinario, se construye en una disciplina que se ha elaborado y seguirá haciéndolo con otras disciplinas, manteniendo la flexibilidad necesaria para integrar paradigmas que faciliten la comprensión de la realidad desde la reflexión acción. El sujeto y el contexto micro-macro son aprehendidos como un todo, una unidad que se expresa en el espacio de lo cotidiano y de sus fenómenos. El para qué del Trabajo Social no está solo definido por lo que las ciencias y otras disciplinas indiquen, sino que en la búsqueda del cambio y la transformación fundamentado en principios de la ética como la justicia y la equidad, el para qué se vuelve más íntimo y propio, compartido, pero propio.

De acuerdo con Denise Najmanovich (2001) se ha abandonado la discusión en términos de sustancias, esencias o estructuras para acceder a la fluidez y variabilidad de la experiencia actual que comprende la productividad, actividad, circulación y creatividad. Desde luego, las múltiples perspectivas dan cuenta de la diversidad y del cambio. Se trata entonces de pasar de un único mundo compuesto por elementos y relaciones fijadas por las leyes de la lógica clásica a emergencias que co-evolucionan en una dinámica creativa. En este sentido, las concepciones interactivas se caracterizan por dinámicas multidimensionales y complejas, cuyas nociones clave están referidas a los vínculos, a las dinámicas no lineales, a la emergencia, a las tensiones, flujos, circulaciones, escenarios, espacios de posibilidad, y de subjetividad; dinámicas que le son propias al trabajo social.

Renunciar a la idea de un método único que nos conduzca siempre a la verdad, y que la garantice, no implica que estemos dispuestos a desistir de la utilización de instrumentos, técnicas y procedimientos. Sólo implica que no antepondremos el método a la experiencia, que no creemos que haya un solo camino adecuado para pensar, explorar e inventar. La posibilidad de renunciar al método abre las dimensiones de los significados sobre la base de nuevas maneras de pensar (Torres, 2002).

Los modelos integracionales entre las corrientes polares que han predominado en el trabajo social y que se caracterizan por el control social o la transformación (Lusk, Carlson y Valverde, 1989). La articulación entre la persona, asociado al control social, y el ambiente, que estaría asociado a la transformación dentro de un modelo que permita maximizar el potencial de desarrollo individual como el cambio implica que no necesariamente son excluyentes. Se enlazan conceptualmente las fuerzas sociales con los problemas colectivos e individuales (Mayoh y Onwuegbuzie, 2015).

Las reflexiones expuestas orientan a una intencionalidad hacia la construcción de una disciplina con un sólido cuerpo teórico co-construido inter y transdisciplinariamente, con una praxis particular que permite abordar la realidad en su complejidad, en la que para efectos de la intervención es útil la separación analítica de los distintos niveles (micro, meso y macro) y los beneficiarios de ésta (individuo, grupo, organización, comunidad), pero que para efectos de la reflexión y de la comprensión todos

los niveles están profundamente interrelacionados, constituyendo una unidad en donde la conciencia sobre esa interdependencia y las posibilidades de transformación dependen de la autonomía y empoderamiento de los sujetos en tanto partícipes de un mundo cotidiano más amplio, siendo parte de distintos contextos y fenómenos que pueden ser aprehendidos por éste. El trabajador social es uno más en la acción, superando la dicotomía sujeto-objeto, pero a la vez aporta con la reflexión sobre la acción, sistematizando para así abrir nuevas preguntas para la investigación y nuevas propuestas para la intervención.

Contribuir al fortalecimiento de la disciplina del Trabajo social depende en un primer nivel de la formación y educación de los alumnos de pregrado. Los objetivos definidos para su egreso y la metodología trazada son elementos claves. Los perfiles de egreso, en consecuencia, son propuestos por los cuerpos académicos considerando los propósitos institucionales, la integridad de la formación y la vinculación con el medio en que se insertarán los futuros profesionales. Son ellos los que dan cuenta de la cualidad de los profesionales que se pretenden formar y si éstos son consistentes o no con el discurso disciplinar y transformador.

En el ámbito de la formación universitaria, que contempla la función de formación asociada a la investigación sobre la propia práctica docente y la investigación disciplinar, se constituye el espacio para la generación de conocimiento y a partir de ella, la configuración de una epistemología propia.

La formación del Trabajo Social

El currículum es una categoría compleja (Hermida, 2014), en la medida prescribe y que proscribire y su acceso es viable en la medida que demos cuenta de una teoría del currículum (Kemmis, 1998), teoría que es en realidad meta teoría, porque implica una reflexión sistemática sobre la teoría, que se relaciona con la práctica en el campo curricular, logrando una efectiva relación entre educación y sociedad. Hasta mediados de siglo XX los estudios curriculares en el campo de la didáctica se orientaron a un análisis que hoy podemos calificar como tradicional, centrado en los contenidos, tareas y evaluaciones. Esta mirada tecnocrática, que aún sigue vigente, tuvo sin embargo que ceder parte de su terreno a una nueva agenda, en la que ingresaron los estudios vinculados a creencias, discursos, prácticas, en síntesis, a una mirada del currículum como praxis o como proceso curricular. Se constituye en un objeto de estudio que ha permitido análisis que superan la dimensión técnica, permitiendo el reconocimiento de los procesos de formación, que no se limitan a un aspecto técnico o instrumental, siendo atravesado por varias dimensiones, o en palabras de Sacristán (1998) subsistemas que dan estructura y caracterizan a cada currículum y que dan cuenta de la diversidad de aspectos que se entrecruzan y que reclaman la atenta mirada del investigador a la hora de buscar respuestas a interrogantes que interpelen los procesos curriculares.

El currículum contiene la formación que se dará a un egresado de la carrera definido en el perfil de egreso y que tiene una consistencia con los trayectos de formación de carácter fundamental, disciplinar, profesionalizante y práctica que se concreta en un perfil de egreso específico que define al profesional que cada casa estudio pretende formar.

Esta cuestión nos acerca al problema de lo prescriptivo en el campo curricular en base a tres categorías: currículum explícito, currículum implícito y currículum nulo (Eisner, 1979; De Sousa Santos, 2006; Parra, 2001). El primero hace referencia a los contenidos enunciados en los documentos curriculares que se conoce como currículum prescripto o escrito. El currículum implícito u oculto comprende aquellos contenidos que se persiguen, que se enseñan y que se aprenden sin estar abiertamente explicitados. Finalmente, el currículum nulo está formado por aquello que no se enseña (Hermida, 2014), que se relaciona con los procesos intelectuales que se dejan de lado y los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito.

De esta forma, es posible que ciertos contenidos y procesos cognitivos e incluso ciertas dimensiones de lo humano sean relegados, olvidados o anulados, lo que puede ser explicado por ciertas lógicas o dinámicas históricas, culturales y políticas, lo que indica que ningún currículum es neutro.

Desde la ciencia se define o se dan por sentados ciertas premisas o contenidos que se establecen como verdaderamente "científicos" sobre los cuáles se estructuran un conjunto de políticas de investigación y docencia. Los procesos que se legitiman de esta manera dan los lineamientos de lo que se entiende como científico, siendo reconocidos por la academia. La disciplina del Trabajo Social ha estado inserta en un proceso de avance sostenido para consolidar una construcción disciplinar (Cazzaniga, 2007; Lyons, 2017; Parker, 2017; Pessolano, 2013; Matus, 1998; Toledo, 2004; Torres, 2002). Este es un paso sustantivo en términos de la orientación disciplinar en términos de superar las tendencias que se orientan prioritariamente en la práctica y que logren desde ella avanzar en la investigación y generación de un cuerpo de ideas propio.

La construcción disciplinar parte de la propia praxis que es su espacio de origen natural que junto a la incorporación de influencias de otras disciplinas permite la generación de ideas, contenidos, experiencias, sistematizaciones propias que dan cuenta de una disciplina que aborda la dimensión social desde lo macro a lo micro, desde la implementación al diseño, del análisis de la estabilidad y el cambio y desde la política pública hasta el caso social (Vernon, Vakalahi, Pierce, Pittman-Munke y Adkins, 2009; Vilar y Riberas, 2017).

Un ámbito privilegiado para la construcción disciplinar son los espacios universitarios de formación donde es posible integrar y visibilizar lo que estamos enseñando

y comprender qué aspectos o dimensiones son necesarias de avanzar para la construcción disciplinar desde lo tradicional hasta lo actual (Vourlekis, 2017; Sieber, 1973; Sanaei, Mosalanejad y Rahamanian, 2016)

La manera de abordarlo puede ser desde la producción de la ausencia a la recuperación de la experiencia en la formación en Trabajo Social. Abordar desde las ausencias una sociología que evidencia que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. (De Sousa Santos, 2006). La posibilidad de incorporar o excluir determinados aspectos implica avanzar en un análisis crítico de los aspectos fundantes que tiene que contemplar la formación y la transformación.

Es necesario conocer la influencia del positivismo en la estructuración de los planes de estudio, la aparente división entre la teoría y la práctica está siendo superada entendiéndose en todas las carreras profesionales que es necesaria la adecuada formación teórica y práctica de manera integrada en los distintos niveles de formación y no solo al finalizar el proceso formativo.

La ampliación de cobertura en la educación superior y el aumento de carreras y alumnos

En Chile, la ampliación de la cobertura y del incremento de los programas en la educación superior.

A nivel del sistema de educación superior Chile enfrenta uno de los desafíos más importantes que es la desigualdad en el acceso a estudios superiores de alta calidad unido a un sistema de financiamiento que limita las oportunidades de los sectores más vulnerables, en virtud de la financiación privada de las instituciones de educación superior en Chile. Asumiendo como uno de los desafíos clave “dar a las políticas un enfoque basado en la calidad y no en la cantidad, en los resultados del aprendizaje y no en el número de estudiantes” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo [OCDE], 2013, p.11). Esto es parte de un análisis más complejo que ha sido propuesto por la OCDE que ha planteado posibles escenarios para el desarrollo del sistema de educación superior para los países que la integran, los que contemplan las redes de trabajo abiertas, la orientación hacia las comunidades y la nueva responsabilidad pública (OCDE, 2014).

El sistema de educación superior se ha desarrollado a partir de tres procesos que se entrecruzan:

1. Etapa 1 de la reforma de 1967 a 1990: es el período de desarrollo y consolidación institucional, con universidades selectivas, en que el profesor es el trasmisor del

conocimiento. Se consolida un sistema de provisión mixto, en que se permite la creación de universidades privadas en 1980 que en su primera década de existencia se consolidan y son supervisadas por las denominadas universidades tradicionales del Consejo de Rectores.

2. Etapa 2 entre 1990 y 2011, de la masificación a la transformación social. Las universidades no solo acogieron a nuevos contingentes de estudiantes, sino que ampliaban sus horizontes bajo la premisa gubernamental de la equidad. Los jóvenes meritorios podían acceder a la educación superior con la promesa de la movilidad social. Se movió el sistema de una universidad de elite a una universidad y a un sistema de masas.

Este proceso no fue acompañado de estándares que ordenaran y estructuraran las exigencias y demandas al sistema educativo superior.

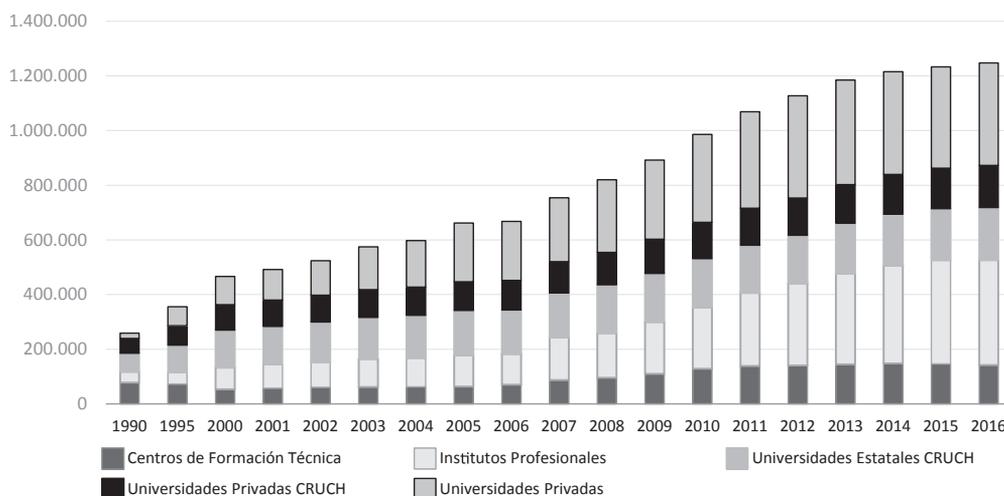
3. Etapa 3 entre 2011 y la actualidad, de regulación, complejización institucional e internacionalización. En este período se han fortalecido los mecanismos de aseguramiento de la calidad y se han establecido regulaciones a la gobernanza institucional que limita y controla aspectos de la gestión. Las universidades han progresivamente avanzado en la complejización a través principalmente de la investigación disciplinar, destacando 11 universidades chilenas dentro de las 50 mejores de América Latina (Times Higher Education, 2017). Además, las universidades han establecido paulatinamente redes de colaboración académica más allá de la movilidad estudiantil y académica y han avanzado en la internacionalización curricular.

De esta forma y como resultados de estos procesos ha aumentado el número de estudiantes en educación superior, estos nuevos contingentes que han ingresado a este nivel formativo ha implicado que las instituciones formadoras, tanto docentes como complejas, han comenzado a preocuparse de la enseñanza y más aún del aprendizaje (Lavados, Durán, González y Espinoza, 2016). Se ha abierto un amplio espectro de investigaciones que apuntan a mejorar la efectividad educativa, sin embargo, no es claro que los estudios sean realmente utilizados para introducir innovaciones y lograr desempeños académicos adecuados (Bates, 2002; Behrstock, Drill, y Miller, 2009; Biesta, 2007; Boyer, 1997).

Sin embargo, al interior de las instituciones no es tan fácil vincular los resultados de las investigaciones con cambios en las prácticas pedagógicas y la efectividad educativa. Esto tiene que ver con variables del sistema de educación superior, de las instituciones y de los propios académicos que en distintos tiempos y con diversos énfasis se orientan a la efectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Conrad, Johnson y Gupta, 2007; Cooper, Levin y Campbell, 2009).

El sistema en su conjunto ha crecido en el número estudiantes, de esta forma a fines de los años 90 el sistema contaba con 250.000 estudiantes en este nivel formativo, los que se incrementaron a más de un millón 250 mil estudiantes el año 2017, como se observa en el gráfico n° 1.

Gráfico N°1: Aumento en la cobertura en Educación Superior por tipo de provisión



Fuente: Ministerio de Educación, Servicio de Información de la Educación Superior (SIES), 2017

El sistema¹ estaba constituido por ocho universidades autónomas que cumplían funciones de docencia, investigación y extensión. A partir de 1981 se permite la participación privada en la educación superior, a través de los DFL n° 5 y 6 que establecen las normas de creación de los institutos profesionales y los centros de formación técnica y de las universidades privadas que adoptan la modalidad de corporaciones sin fines de lucro. Adicionalmente, se introducen cambios en el modelo de financiamiento estatal a las universidades y se instala un modelo de tres tercios: constituidos por el aporte fiscal directo, aporte fiscal indirecto y un sistema de crédito fiscal universitario.

De esta forma, se transita desde las ocho universidades existentes en 1980 a 302 instituciones de educación superior en 1990 que se dividen en: 161 centros de formación técnica, 81 institutos profesionales y 60 universidades, de las cuales 25 pertenecen al CRUCH y 35 son privadas no tradicionales (SIES, 2012). En marzo de 1990 se promulga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que establece las directrices del sistema de educación superior y crea el Consejo Superior de Educación.

¹ A través del Decreto Ley n° 3.541 se establece que en el transcurso de un año el Presidente de la República cuenta con la facultad para establecer una nueva estructura y régimen jurídico y estatutario de las universidades existentes a la fecha. El mismo año de 1980, se fija por Decreto con Fuerza de Ley n° 1 se define las normas que regulan el funcionamiento de las universidades y a través del DFL n° 2 se establece un programa de reestructuración en un plazo de 90 días de las universidades y en el DFL n°3 se establece el régimen de remuneraciones.

Este nuevo marco normativo, modifica sustantivamente la configuración de la institucionalidad pública y privada del sistema y sentó las bases para una creciente expansión en términos del aumento de la cobertura. En sólo una década de implementación de estos cambios se constata un aumento desde 249.482 estudiantes en 1990 a 1.127.200 en 2012 (SIES, 2012) que cursan estudios superiores. Así, como una progresiva disminución en la cantidad de entidades, especialmente en la formación técnica ofertada a través de institutos profesionales y centros de formación técnica (SIES, 2013)².

En el mismo período existe un mayor número de estudiantes que optan por la formación universitaria, pero en el año 2012 se produce un punto de inflexión, ingresando más alumnos a cursar carreras técnicas por sobre las universitarias. En 2012 un 47,5% del total de estudiantes ingresó a la universidad y un 52,5% optó por estudiar en un instituto profesional o centro de formación técnica (SIES, 2013).

En cuanto al acceso (cobertura por deciles de ingreso) ha aumentado considerablemente desde el año 1990. Para ese año la cobertura neta era de un 14,3% para todos los deciles de ingreso y en el año 2011 alcanzó a un 45,9% existiendo una brecha de 60 puntos entre el primer y el décimo decil de ingresos (Encuesta de Caracterización Socioeconómica [Casen], 2006, 2009 y 2011). Uno de los efectos positivos ha sido el aumento del nivel de instrucción, de esta forma un 87% de las personas que tienen entre 25 y 24 años, han alcanzado al menos la educación secundaria superior por encima del promedio de la OCDE del 82% para éste grupo de edad.

El aumento general de la cobertura ha implicado que nuevos contingentes de estudiantes han ingresado a la educación superior, se ha ampliado la matrícula, se han abierto nuevas carreras, siendo Trabajo Social o Servicio Social una de las carreras que ha sido parte de este proceso, aumentando su número de estudiantes y programas ofertados.

El aumento en la oferta de carreras de Trabajo Social.

La expansión de la matrícula a nivel del sistema de educación superior ha sido consistente con los procesos que ha vivido la carrera de Trabajo Social. El sistema de educación superior contaba el año 1990 con 258.790 estudiantes de los cuáles 141.010 cursaban estudios en universidades, cifra que ha aumentado progresivamente, constatándose que el año 2016 el número de estudiantes en educación superior ha aumentado a 1.247.135, de los cuáles 720.748 alumnos cursan estudios en universidades (SIES, 2017).

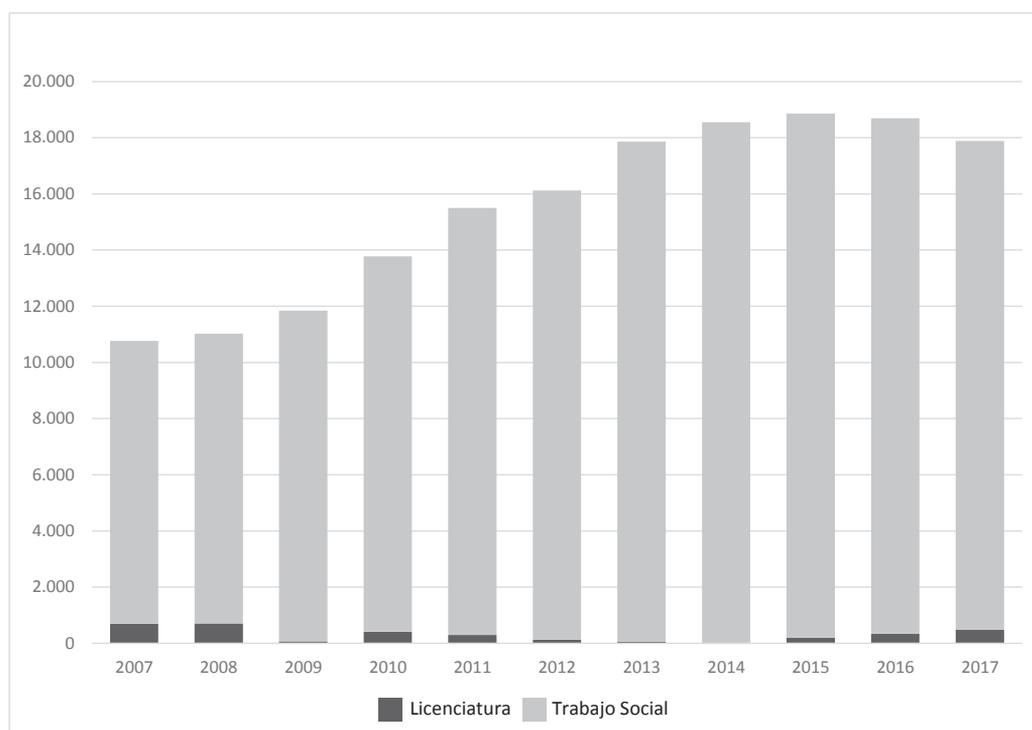
Este aumento del número de programas y estudiantes induce a una amplia y pertinente reflexión sobre la formación de los trabajadores sociales y sobre la necesaria actualización de las nuevas tendencias del desarrollo social, de los problemas sociales,

² En el capítulo sobre la educación superior en cifras, se detalla cada uno de estos datos.

de la complejidad social y su incorporación en la formación universitaria. El trabajo social ha avanzado limitadamente en el desarrollo de una disciplina propia, pero ha logrado incorporar el aporte de las otras disciplinas y corrientes epistemológicas, lo que ha constituido su principal base de desarrollo.

La ampliación de cobertura en el sistema de educación superior ha incidido en el incremento del número de programas de trabajo social ofrecidos y el número de estudiantes interesados en esta formación. Como se observa en el gráfico n°2 el número de estudiantes de Trabajo Social aumentó de 10.075 alumnos en 2007 a un máximo de 18.658 estudiantes en 2015, disminuyendo levemente a partir de ese año, manteniéndose la tendencia a partir de ese momento. Si bien, no se puede hablar de una tendencia a la baja sistemática dado que solo se ha evidenciado en los dos últimos años, esta situación contrasta con el sistema en general que ha aumentado de manera progresiva. Los programas de licenciatura se han mantenido con cifras fluctuantes a lo largo de los años, teniendo su mayor número de alumnos el año 2008 con 702 alumnos y la menor cantidad fue el año 2014 con solo 18 alumnos. Estos programas ofrecen la posibilidad de obtener el grado de licenciado para continuar estudios de postgrado, por lo tanto, debiese tender a disminuir en la medida que los programas de formación actuales comprenden la licenciatura.

Gráfico N°2: Evolución en el número de alumnos de licenciatura y Trabajo Social



Fuentes: SIES, Mineduc, 2017.

Por otra parte, los distintos programas tienen diversos perfiles de egresos, pero comparten aspectos nucleares. La formación debiese considerar la expansión de propuestas innovadoras, la incorporación de nuevas líneas de formación, investigación en áreas sociales propias del trabajo social y la práctica integrada. Sin embargo, la generación de conocimiento asociada a la formación académica en el espacio universitario –que es la fuente primaria que promueve la investigación y el desarrollo disciplinar– no ha sido enfatizado en la formación y se ha privilegiado la implementación de políticas públicas, la atención social y la gestión, dejando en un segundo lugar la investigación disciplinar.

El sistema de aseguramiento de la calidad y la carrera de Trabajo Social

Los procesos de acreditación y la incorporación de Chile a la OECD han favorecido la sistematización de información que da cuenta de la evolución del sistema. Lo que sumado a los procesos de aseguramiento de la calidad han puesto la mirada no solo en el crecimiento de la cobertura del sistema, sino que en algunos indicadores que son relevantes para el país como la tasa de deserción y el tiempo que demoran los estudiantes en concluir sus estudios. La tasa de titulación oportuna en Chile indica que los estudiantes se llegan a demorar un 30% (SIES, 2015) más del tiempo que la duración ideal de la carrera para obtener su título. Además, las tasas de deserción son un elemento a considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque los estudiantes no solo desertan por razones económicas. De acuerdo a las estimaciones del Ministerio de Educación (SIES, 2014), al analizar el sistema de Educación Superior en su conjunto (cohorte 2008 a 2012) se constata que la retención al 1er año fluctúa en torno al 70%, siendo para la cohorte 2012 de 68,7%. Esto quiere decir que del total de alumnos que ingresó el año 2012 a pregrado desertó el 31,3% al cabo de su primer año de estudios. Por lo tanto, casi 3 de cada 10 estudiantes dejan su carrera principalmente por motivos vocacionales, económicos u otros.

El sistema ha impulsado la acreditación de instituciones y de carreras para garantizar la calidad de la formación. De los 27 programas de formación en Trabajo Social a nivel universitario 24 se encuentran acreditados por agencias acreditadoras entre 7 y 3 años de acreditación, de acuerdo a lo que se indica en el siguiente cuadro.

Cuadro n° 1: acreditación de carreras de trabajo social por número de años y agencia a 2017

Institución	Años	Agencia
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE	7	AGENCIA ACREDITADORA DE CHILE A&C
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO	7	AGENCIA ACREDITACIÓN
UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO	6	AGENCIA AKREDITA QA
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO	6	AGENCIA ACREDITACIÓN
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN	6	AGENCIA QUALITAS
UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA	6	AGENCIA QUALITAS
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO	6	AGENCIA ACREDITACIÓN
UNIVERSIDAD ADVENTISTA DE CHILE	5	AGENCIA ACREDITACIÓN
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO	5	AGENCIA QUALITAS
UNIVERSIDAD ANDRÉS BELLO	5	AGENCIA ACREDITADORA DE CHILE A&C
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE	5	AGENCIA AESPIGAR
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN	5	AGENCIA ACREDITADORA DE CHILE A&C
UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ	5	AGENCIA ACREDITADORA DE CHILE A&C
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE	5	AGENCIA ACREDITACIÓN
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO	5	AGENCIA ACREDITADORA DE CHILE A&C
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE CHILE INACAP	5	AGENCIA ACREDITADORA DE CHILE A&C
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA	5	AGENCIA AKREDITA QA
UNIVERSIDAD ARTURO PRAT	4	AGENCIA AKREDITA QA
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS	4	AGENCIA ACREDITADORA DE CHILE A&C
UNIVERSIDAD MIGUEL DE CERVANTES	4	AGENCIA AESPIGAR
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS	4	AGENCIA ACREDITACIÓN
UNIVERSIDAD DE LAS AMÉRICAS	3	AGENCIA AESPIGAR
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ	3	AGENCIA ACREDITACIÓN
UNIVERSIDAD SAN SEBASTIÁN	3	AGENCIA QUALITAS
INSTITUTO PROFESIONAL AIEP	-	No acreditada
INSTITUTO PROFESIONAL VALLE CENTRAL	-	No acreditada
UNIVERSIDAD BOLIVARIANA	-	No acreditada
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL MAULE	-	No acreditada
UNIVERSIDAD DE MAGALLANES	-	No acreditada

Fuente: Comisión Nacional de Acreditación de Chile, 2017.

Algunas consideraciones previas al análisis

El Trabajo Social requiere de una intencionalidad para la construcción de una disciplina con un sólido cuerpo teórico co-construido inter y transdisciplinariamente, con una praxis particular que permite abordar la realidad en su complejidad. Para efectos de la intervención es útil la separación analítica de los distintos niveles (micro, meso y macro) y los sujetos de atención de ésta (individuo, grupo, organización, comunidad), pero que para efectos de la reflexión y de la comprensión todos los niveles están profundamente interrelacionados. Se constituye una unidad en donde la conciencia sobre esa interdependencia y las posibilidades de transformación dependen de la autonomía y empoderamiento de los sujetos en tanto partícipes de un mundo cotidiano más amplio, siendo parte de distintos contextos y fenómenos que pueden ser aprehendidos por éste. El trabajador social es uno más en la acción, superando la dicotomía sujeto-objeto, pero a la vez aporta con la reflexión sobre la acción, sistematizando para así abrir nuevas preguntas para la investigación y nuevas propuestas para la intervención.

Contribuir al fortalecimiento de la disciplina del Trabajo social depende en un primer nivel de la formación y educación de los alumnos de pregrado. Los objetivos definidos para su egreso y la metodología trazada son elementos claves. Son los perfiles de egreso y los planes de estudio, en consecuencia, definidos por los docentes de cada escuela de Trabajo Social los que dan cuenta de la cualidad de los profesionales que se pretenden formar y la consistencia que tienen éstos con las mallas curriculares.

En Chile, la ampliación de la cobertura y del incremento de los programas en la educación superior ha derivado en la urgencia de una reflexión sobre la formación de los trabajadores sociales y de la necesaria actualización de las nuevas tendencias del desarrollo social, de los problemas sociales, de la complejidad social y su incorporación en la formación universitaria. Si bien, podríamos pensar que con dicha ampliación se fortalece la disciplina, la evidencia puede demostrar lo contrario, por cuanto la diversidad de planes de estudio que se despliegan sin previamente haber incorporado los elementos básicos acordados para el desarrollo disciplinar puede derivar en una inconsistencia interna del Trabajo Social. Esta inconsistencia no se refiere a los distintos sellos y énfasis que puede otorgar cada universidad en el marco de la libertad de enseñanza, si no que hace referencia a formas irreconocibles de una misma profesión tanto para los usuarios como para las organizaciones e instituciones que integran los trabajadores sociales. Esto sin duda, podría indicarse como un obstáculo importante y difícil de salvar para el desarrollo no sólo del Trabajo Social, sino para el de cualquier disciplina.

Ahora bien, si los distintos programas con perfiles de egresos diferentes compartieran aspectos nucleares debieran contribuir al fortalecimiento del desarrollo de la disciplina, fomentando la solidez de un cuerpo teórico transdisciplinar que favorezca la expansión de propuestas innovadoras, incorporando nuevas líneas de intervención

e investigación del trabajo social, el desarrollo de una práctica integrada en distintos niveles y la reflexión crítica como constitutivo de la evaluación de la realidad sobre la que se va a intervenir.

Metodología para el análisis

Se seleccionó para el logro de los objetivos de la investigación como método el análisis del discurso que se identifica dentro de los métodos cualitativos y es reconocido como parte del giro paradigmático del cual el Trabajo Social ha estado y está siendo partícipe, lo que implica un cambio epistémico radical en la mirada científica. La dicotomía mente/mundo es reemplazada por la dualidad discurso/mundo (Ibáñez, 2003). En esta visión, el lenguaje no se considera solamente un vehículo para expresar y reflejar nuestras ideas, sino un factor que participa y tiene injerencia en la constitución de la realidad social (Santander, 2011, p.209).

El analista del discurso asume que el contenido manifiesto de un texto puede en ciertas circunstancias ser un dato engañoso. En ese sentido, hay que aceptar la relatividad del dato discursivo (Santander, 2007). Además, se debe distinguir entre la intención de quien escribe un discurso y de la acción del mismo. No siempre lo que está expresado en un texto está completo de intención, solo es así en los casos en que el sujeto es plenamente consciente de lo que dice o deja de decir (Santander, 2011).

Se parte del supuesto que los discursos expresados en los perfiles de egreso consideran la presencia de un sujeto racional consciente de todo lo que imprime, dado que son parte de los cuerpos docentes de las universidades. Los resultados del presente análisis, en consecuencia, tienen un componente de relatividad importante y la intencionalidad no se juzga, solo lo explicitado. Incluso en lo manifiesto se puede reconocer un grado de relativismo, por cuanto el lenguaje significa comprensión de la realidad. Es recurrente observar, por ejemplo, que en el Trabajo Social se utilizan indistintamente los conceptos de cambio y transformación, mejorar y cambiar, lo que es un problema a la hora del análisis crítico del discurso, por lo que es fundamental aceptar que no es ciencia en el sentido clásico y que es una forma de aproximación válida a las preguntas y problematizaciones que se hacen sobre la realidad.

Ahora bien, la aceptación de la relatividad del dato discursivo no significa desistir de la rigurosidad. La correcta definición del problema y de la pregunta que moviliza el análisis es clave (Santander, 2011). De esa pregunta se debe generar un objetivo o hipótesis sobre la que se va a trabajar. Según Santander, es distinto desarrollar un análisis, estudio o investigación sobre un objetivo que sobre una hipótesis, dado que esta última significa comprobación de un postulado, en cambio, el objetivo implica el logro de éste sin "atadura", lo que permite mayor flexibilidad, procediendo empíricamente desde una pregunta y desde ahí se construye guiado por un objetivo adecuadamente formulado. Esto es lo que se reconoce como proceder inductivo.

Se ha tomado en consideración que uno de los principales avances en las ciencias sociales ha sido la incorporación de análisis cuantitativo sobre una base cualitativa, porque permite ampliar los alcances explicativos de los resultados (Sieber: 1973; Jick: 1979; Borgatti y Everett, 1992). Si bien el trabajo es fundamentalmente cualitativo, se utilizan fuentes secundarias cuantitativas para analizar y verificar determinadas tendencias y al final se generan análisis cuantitativos sobre información cualitativa.

En consecuencia, la metodología se basa en el análisis de contenido a través de un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos contenidos en fuentes de discurso del Trabajo Social, categorizando algunas de las expresiones que se buscan distinguir y cuantificándolas para facilitar el análisis de los resultados. De esta forma, se ha seleccionado como fuente del discurso los perfiles de egreso descritos en las páginas oficiales de las escuelas de Trabajo Social universitarias.

Análisis de los perfiles de egreso en base a los ejes de desarrollo disciplinar e intervención

La profesión ha venido librando una verdadera batalla, que se ha dado en llamar la construcción disciplinar (Cazzaniga, 2007) que implica jerarquizar la profesión en términos de permitir la co-evolución de lógicas empiristas con lógicas que rescaten la intersubjetividad y superen la dicotomía sujeto-objeto. Lo que favorece la construcción y aplicación de métodos mixtos “de implementar políticas académicas que favorezcan la formación y la producción en investigación, así como los esfuerzos por avanzar en formación de grado universitaria y no terciaria” (Hermida, 2014, p. 336).

El Trabajo Social en Chile, a través de la Academia, ha sido protagonista de este proceso, viéndose estresado por la rápida proliferación de muchas universidades en un corto plazo de tiempo y una gran disparidad entre las oportunidades que cada una ofrece a las escuelas de Trabajo Social en cuanto a posibilidades de investigación y de espacios para la reflexión crítica. Esto deriva en desigualdades en relación a los aportes al desarrollo disciplinar, lo que se debe problematizar con el fin de generar conciencia, identificar los elementos causantes de la diferencia y así contribuir al cambio. Si se considera el desarrollo disciplinar en su conjunto, la situación actual contempla universidades que tributan de mayor manera frente a otras que lo hacen de manera acotada. Este avance anómalo genera freno al desarrollo de una disciplina propia y restringe la posibilidad de posicionar el Trabajo Social a nivel Latinoamericano y mundial.

La pregunta a responder es: ¿está avanzando el Trabajo Social para generar una epistemología disciplinar propia y complementaria a otras disciplinas de las Ciencias Sociales de manera consistente desde las distintas universidades?

El Trabajo Social es una disciplina toda vez que implica una rigurosidad en el enfrentamiento de su objeto y posee un estatus teórico de conocimientos científicos que le

dan especificidad como profesión unidisciplinar. La asistencia a un renacimiento epistemológico está dada por una fructífera reflexión en torno al binomio sujeto-objeto, por la redefinición de sus principios y bases filosóficas de sustento, por su praxis transformadora, y que como disciplina de la acción y del conocimiento a pesar de auxiliarse de otras teorías, desarrolla un proceso de conceptualización propio, orientado a intervenir problemáticas sociales. “En la senda de la transdisciplina, es una profesión que aborda su objeto de conocimiento y acción como una entidad compleja, no exclusivista y posible de transitar en ella, acompañada por otras disciplinas” (Torres, 2002, p.36).

Se han considerado algunos elementos que identifican al Trabajo Social como disciplina y se han integrado otros elementos que sostienen una propuesta de intervención que permita robustecer la reflexión y conceptualización propia. Una intervención que definitivamente ubique en un lugar post tecnocrático y disponga en el espacio de la acción transformadora del Trabajo Social.

El análisis se estructura en base a dos ejes: a) desarrollo disciplinar que signifique una especificidad epistemológica, entendido como el desarrollo de una identidad con conceptualizaciones, conocimientos y cuerpo teórico propio y transdisciplinar, en el que el Trabajo Social hace un aporte concreto e identificado, capaz de reconocer su praxis y epistemología, anclado en un compromiso ético transformador con los principios de la equidad y justicia social b) intervención transformadora que contribuya a la acción-reflexión-acción, lo que exige rigurosidad en el enfrentamiento del objeto, a través de la intervención, con miras a generar propuestas innovadoras para la solución de los problemas sociales, la reflexión crítica con énfasis en la participación del diseño, evaluación, investigación y sistematización de las experiencias. La incorporación de la participación en el diseño y evaluación de programas de todo nivel, incluyendo políticas públicas y sociales, y la superación del tratamiento del individuo, de la comunidad y de la institucionalidad responsable de las políticas macro como entes independientes, a través de prácticas integradas con los cursos teóricos e instancias de reflexión.

Los dos ejes de análisis se aplicaron a los discursos contenidos en los perfiles de egreso de las escuelas de Trabajo Social³ de las universidades chilenas, entendiendo que es el espacio privilegiado para la investigación y la configuración de una epistemología propia que sustente el desarrollo disciplinar del Trabajo Social.

³ La Ley Orgánica Constitucional de Educación en su título tercero, artículo 31, establece que “El grado de Licenciado es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que compendia todos los aspectos esenciales de un área de conocimiento o de una disciplina determinada”. En tanto, “El título profesional es el que se otorga a un egresado de un instituto profesional o de una universidad que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional” (Toledo, 2004, p.12).

Cuadro N° 2: estructura de análisis

Eje (variable)	Indicadores
Desarrollo disciplinar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuerpo teórico sólido y diverso que incorpore los aportes del Trabajo Social a las teorías de las Ciencias Sociales, incorporando elementos de la transdisciplina. 2. Reconocimiento de su praxis y relación con la epistemología 3. Flexibilidad en la formación metodológica para hacerla útil a la realidad compleja e intersubjetiva 4. Compromiso ético con los principios del cambio y la transformación de justicia, igualdad, equidad, diversidad, centrados en la persona humana
Intervención con finalidad transformadora (rigurosidad en el enfrentamiento del problema)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión crítica, aprehendiendo la complejidad de la realidad a la que se enfrenta 2. Superación de las divisiones clásicas de niveles de intervención, teoría y práctica, sujeto y objeto 3. Énfasis en la generación de propuestas innovadoras y de conocimiento a través de la praxis, con la investigación y sistematización 4. Diseño y evaluación de proyectos, programas, políticas sociales y públicas

Todo indica que conformar una disciplina es un objetivo compartido, lo que requiere de una voluntad clara manifestada y un plan de acción que favorezca su cumplimiento. En este caso, los perfiles de egreso vienen a expresar la voluntad y los planes de estudio la acción docente concreta coherente con esa intención manifestada.

A partir del discurso contenido en los perfiles de egreso se busca dar cuenta de los avances que se han generado en la construcción disciplinar hacia lógicas de superación de las disociaciones reproducidas durante décadas entre práctica y teoría, sujeto y objeto. En total se revisaron 27⁴ perfiles de egreso correspondientes a las carreras de Trabajo Social impartidas en las universidades chilenas, tanto públicas como privadas, cotejándolas luego con los respectivos currículos. El resultado de este análisis comparativo y crítico conduce a identificar aquellos elementos que están presentes en la formación, por ende, también de los ausentes, en forma implícita o nula (Hermida, 2014), con el fin de contribuir al diseño de una propuesta de contenidos a ser incorporados en los procesos de formación tendientes al desarrollo de la disciplina o fortalecimiento de ésta.

Para cada uno de los ejes de análisis (desarrollo disciplinar e intervención transformadora) se seleccionaron cuatro indicadores que dan cuenta de la consistencia

⁴ En total hay 28 escuelas de Trabajo Social universitarias a lo largo del país. Una de ellas no presenta la información oficial requerida para el análisis por lo que se realizó con 27 universidades.

posiciones que representan los discursos con prevalencia de un lenguaje del Trabajo Social tradicional, y las que representan los discursos con una impronta transformadora en cuanto a la formación de trabajadores sociales críticos y partícipes de una construcción disciplinar distinguible de otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

Se evidencia disparidad en los procesos de cambio del Trabajo Social hacia el desarrollo disciplinar. Los primeros pasos están dados en cuanto a consolidación de la profesión como exclusivamente universitaria, pero se requiere aunar los esfuerzos para desarrollar una propuesta de formación y programática compartida en lo neural para que la docencia del Trabajo Social pueda avanzar más allá del reconocimiento profesional. La re-semantización no se reduce a inaugurar un nombre diferente (de asistente social a trabajador social)

Propiamente, consiste en la asignación de un nuevo sentido a la profesión. Esto no significa dejar de lado lo que se venía haciendo, pero implica -necesariamente- situarlo en otro contexto, donde el quehacer adquiere una intencionalidad que antes no estaba presente y contribuye a la construcción de una identidad renovada. (Toledo, 2004, p.11)

Parte importante de esa identidad renovada está contenida en los ocho indicadores cuya presencia o ausencia define en, al menos, el discurso explícito si hay una intención de hacer valer la re-semantización.

Donde se observa disparidad también es en los puntajes asociados a uno y otro eje de la misma unidad académica, ejemplo de esto, son las dos universidades que tienen un puntaje 1 en el eje de disciplina y un 3 en el de intervención. Esto podría significar inconsistencia interna en los programas, con claridad en relación a una intervención crítica, reflexiva e integradora, pero con ciertas ambigüedades sobre la especificidad científica necesaria para la relación particular epistemológica. En la mayoría de los casos el foco está puesto en la intervención con innovaciones que incorporan la sistematización, la articulación y las dimensiones macro y micro de la praxis. Destacan las innovaciones en la dimensión práctica que supera en algunos casos la división clásica que hace más enriquecedora la práctica y amplía los campos de acción, recogiendo el dinamismo de la realidad y los nuevos desafíos del Trabajo Social. Sigue siendo también una tendencia la mantención de la perspectiva tradicional que divide la intervención en familia, grupo y comunidad y en algunas redes y entorno social.

En lo disciplinar, se constata que las otras disciplinas aportan al Trabajo Social desde la psicología, sociología, derecho, economía y ciencia política. En algunos casos se ve un tránsito hacia el concepto de "fundamentos del trabajo social" y en otras se evidencia una epistemología del trabajo social como cuerpo teórico propio. En algunos casos destaca la formación metodológica tanto en investigación, como en intervención. Se privilegian en algunos casos los análisis cualitativos y cuantitativos que se articulan con sistematizaciones o con metodologías de la investigación.

En relación a la rigurosidad con la que se enfrenta el objeto de estudio y de intervención, se observa una tendencia importante a mantener la dicotomía entre el trabajador social y el objeto. A su vez, se constata en varias universidades la apertura hacia un objeto complejo que amerita la comprensión particular del trabajador social que se hace parte en la acción, desde una perspectiva crítica y reflexiva, con la necesidad de sistematizar no sólo como práctica metodológica exigible, si no con la finalidad de generar las propias preguntas de investigación, independientes de las que ya se han dado desde la psicología, la antropología social o la sociología, que deriven en propuestas innovadoras distintas con el sello del compromiso ético del Trabajo Social en relación al empoderamiento, la justicia, la igualdad, y la transformación. Algunas escuelas de Trabajo Social mantienen cierta ambivalencia en las formas de enfrentar el objeto, lo que podría responder a una errada comprensión sobre la co-evolución, en cuanto integración de lo que ya se estaba haciendo con lo emergente. La integración implica generación de algo nuevo como puede ser el nacimiento epistemológico.

Llama profundamente la atención que sólo dos universidades obtuvieran el mayor puntaje en cada variable de estudio, puesto que cada uno de los indicadores de dichas variables fueron extraídos de discursos del Trabajo Social nacional e internacionalmente conocidos y acogidos por todos, contenidos en escritos, libros y publicaciones de revistas de Trabajo Social y científicas ampliamente reconocidas. Además, cabe destacar que nueve universidades tienen más de tres indicadores de cada variable, ubicándose en el cuadrante B, superior derecho, que las posiciona en un lugar de aporte a la disciplina y consistencia interna importante de rescatar.

Fundamental es el análisis de las universidades que se encuentran en una posición intermedia, cuadrantes A y D, que concentran a diez de ellas. Son ellas las que presentan mayor inconsistencia entre los dos ejes, demostrando avances claros en uno versus el otro. En ellas se manifiesta una voluntad clara de cambio, pero aún con algunas deficiencias en relación a la conformación de un cuerpo coherente que otorgue mayor energía para participar de los procesos disciplinares más avanzados. Esto es muy prometedor, ya que es claramente un espacio de desarrollo y expansión para la disciplina del Trabajo Social.

Si bien, se constata cierta desigualdad en los avances hacia el objetivo compartido, hay un grupo importante de universidades que pueden guiar a otras y éstas ya llevan camino avanzado. Cabe destacar que ninguna universidad obtuvo puntaje 0 en ninguno de los dos ejes de análisis.

A modo de Conclusión

El Trabajo Social en Chile ha avanzado en una construcción disciplinar propia a partir de la evolución de lógicas empiristas y de aquellas que surgen desde la intesubjetividad, superando la dicotomía sujeto-objeto. Sin embargo, este avance ha sido

heterogéneo, siendo liderado por algunas universidades, cuyos cuerpos académicos han logrado plasmar en sus perfiles de egreso y proyectos educativos los cambios necesarios dando a la investigación disciplinar un rol preponderante, lo que va asociado a publicaciones, difusión y desarrollo científico.

Asimismo, la expansión del sistema de educación superior en su conjunto y en particular del incremento en el número de instituciones y alumnos que cursan estudios de Trabajo Social, ha contribuido a acrecentar la disparidad con la que cada una de ellas aporta al desarrollo disciplinar.

Frente a esta disparidad, el desafío se traduce en la asistencia a un renacimiento epistemológico sustentado en una reflexión en torno al binomio sujeto-objeto, en la redefinición de sus principios y bases filosóficas de sustento, en su praxis transformadora, y en una disciplina de la acción y del conocimiento que desarrolla un proceso de conceptualización propio, orientado a intervenir en las problemáticas sociales.

Este estudio formuló indicadores estructurados en base a una matriz de análisis con dos ejes, uno vertical que representa el desarrollo disciplinar, epistemológico y ético del Trabajo Social, y otro horizontal que representa la intervención con finalidad transformadora, sistemática, reflexiva, crítica e innovadora. El análisis permitió constatar que el 67% de las Escuelas de Trabajo Social oscila en las posiciones que representan los discursos con prevalencia de un lenguaje tradicional, y un 33% representan los discursos con una impronta transformadora en cuanto a la formación de trabajadores sociales críticos y partícipes de una construcción disciplinar distinguible de otras disciplinas de las Ciencias Sociales.

En conclusión, en términos generales se constata una aceptación de una propuesta programática del Trabajo Social como disciplina, haciendo viable y cercana una epistemología del Trabajo Social acompañada de una intervención reflexiva, crítica y rigurosa que permita dar respuestas a la complejidad comprendida de la realidad sobre la que se actúa y se es parte, y en la que el sujeto, su contexto inmediato y mediato se integran en un todo.

El desarrollo disciplinar del Trabajo Social se ha instalado en algunas de las instancias formadoras de manera explícita y conversa coherentemente con otras disciplinas. Si bien en algún momento se podría haber cuestionado la necesidad de desarrollar una disciplina propia y que era suficiente la construcción práctica y el ejercicio de la profesión, como el espacio privilegiado para la integración de la disciplina, hoy es posible constatar que ese tránsito está en proceso y avanzando de manera incremental. La práctica no es solo el espacio de integración, sino que proviene de la formación en una base epistemológica propia que le da sentido y coherencia al ejercicio profesional.

Referencias bibliográficas

- Bates, R. (2002). The impact of educational research: alternative methodologies and conclusions. *Research Papers in Education*, 17, 403-408.
- Behrstock, E., Drill, K., y Miller, S. (2009). *Is the Supply in Demand? Exploring How, When and Why Teachers Use Research*. Naperville, IL: Learning Point Associates.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(3), 295-301.
- Borgatti, S., y Everett, M. (1992). Notions of position in social network analysis. *Sociological Methodology*, 22, 1-35.
- Boyer, E. (1997). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the professoriate*. New York: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Cazzaniga, S. (2007). *Hilos y Nudos. La formación, la intervención y lo político en el trabajo social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Conrad, C. F., Johnson, J., y Gupta, D. M. (2007). Teaching-for-learning (TFL): A model for faculty to advance student learning. *Innovative Higher Education*, 32(3), 153-165.
- Cooper, A., Levin, B. y Campbell, C. (2009). The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. *Journal of Educational Change*, 10(2), 159-171.
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. (encuentros en Buenos Aires), Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>
- Eisner, E.W. (1979/1996). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan.
- Hermida, M. (2014). El currículum que prescribe y que proscribire. Por una didáctica de las ausencias en Trabajo Social. *Revista de Educación*, Universidad Nacional Mar del Plata, 5(7), 327-346.
- Ibáñez, T. (2003). El giro lingüístico. En L. Íñiguez (Ed.), *Análisis del Discurso. Manual para las ciencias sociales* (21-42). Barcelona: Editorial UOC.

- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, (24), 602-611.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Lavados, H., González, L., Espinoza, O y Durán, A. (2016). Categorización de las universidades para la generación de políticas de educación superior efectivas. *Revista de Estudios Sociales*, CPU, (124), 135-160.
- Lusk, M., Carlson, L., y Valverde, L. (1989). Un modelo de Práctica integrada en Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social*, 13 (32), 17-33.
- Lyons, K. (2017). *Reflecting on social work-discipline and profession*. London: Routledge.
- Matus, T. (1998). Modernidad, globalización y exclusión social: Desafíos de una intervención social de fin de siglo. En Molina (cord.), *Actas del XVI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. La Globalización y su Impacto en el Trabajo Social hacia el Siglo XXI*. [en línea]. Consultado el 10 de agosto de 2012 de < <http://www.ts.ucr.ac.cr/eventos/slets-16-po.htm> >
- Mayoh, J. y Onwuegbuzie, A. (2015). Toward a conceptualization of mixed methods phenomenological research. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 91-107.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Estadísticas del número de matriculados en educación superior*. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-recientes>
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia Thinking. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, (14), 106-111.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2013). *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile 2013*. París: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2014). *Society at a glance. Social Indicators*. París: OCDE.
- Parra, G. (2001). *Antimodernidad y Trabajo Social. Orígenes y expansión del Trabajo Social Argentino*. Buenos Aires: Espacio.
- Parker, J. (2017). *Social work practice: Assessment, planning, intervention and review*. Londres: Learning Matters.

- Pessolano, D. (2013). Teorías comparadas para (re)pensar los fundamentos teóricos y filosóficos de la intervención en trabajo social. la corriente crítica brasilera y saulkarsz. *Trabajo Social*, (15), 143-163. Recuperada en: <https://search.proquest.com/docview/1677212668?accountid=26111>
- Sacristán, G. J. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Sanaei, M., Mosalanejad, L., y Rahmanian, S. (2016). Untold Aspects of Accountability in Curriculum: Social Accountability from the Experiences of Providers and Receivers in the Health System. *International Journal of Nursing Education (INT J NURS EDUC)*, 8(2): 163-168.
- Santander, P. (2007). ACD y análisis de los medios. En: P. Santander, (ed). *Discurso y crítica social*. (pp. 27-43). Santiago, Chile: E.O.C. Editorial.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio* 41, 207-224.
- Sieber, S. (1973). The Integration of Fieldwork and Survey Methods. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1335-1359. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2776390>.
- Times Higher Education. (2017). *International Rankings*. Recuperado de <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings>
- Toledo, U. (2004). ¿Una epistemología del Trabajo Social?, *Cinta de Moebio*, (21), 200-214. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102105>>ISSN
- Torres, C. (2002). Trabajo social como habitante de la complejidad: una reflexión epistemológica. *Revista de Trabajo Social* (Universidad Nacional de Colombia), 4, 31-40.
- Vernon, R., Vakalahi, H., Pierce, D., Pittman-Munke, P., y Adkins, L. F. (2009). Distance education programs in social work: Current and emerging trends. *Journal of Social Work Education*, 45(2), 263-276.
- Vilar M. y Riberas, G. (2017). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(52). Doi: 10.14507/epaa.25.2651
- Vourlekis, B. (Ed.). (2017). *Social work case management*. Londres: Routledge.