

Formación de grado en el contexto pospandemia: perspectivas y desafíos para el desarrollo de las prácticas preprofesionales en Trabajo Social

Undergraduate training in the pospandemic context: perspectives and challenges for the development of pre-professional practices in Social Work

Mónica BRUN
Alejandro MARIATTI
Cecilia RODRÍGUEZ SILVA

Palabras clave: Trabajo Social; formación profesional; práctica preprofesional

Keywords: Social Work; vocational training; pre-professional practice

Resumen

Al equipo docente del Proyecto Integral Protección Social, Instituciones y Práctica Profesional del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales le interesa reflexionar sobre una serie de preocupaciones vinculadas a la formación y a la evaluación de grado, que se vieron complejizados a partir de 2020 en virtud de dos acontecimientos: el cambio de gobierno y los impactos de la pandemia causada por el covid-19. A comienzos de 2022 y en un contexto de relativo control sanitario de la enfermedad covid-19, el Proyecto Integral retoma en su totalidad las actividades presenciales en aula, así como en la asistencia de los y las estudiantes a los centros de inserción preprofesional. Se pueden mencionar al menos dos elementos a los que el equipo docente se enfrenta en este contexto de pospandemia: *i*) la integración de un estudiantado que transitó dos años previos de formación mayoritariamente de carácter virtual, o sea, sin haber tenido ninguna experiencia presencial en facultad y *ii*) la situación a la que se deben enfrentar en los centros de práctica en donde se evidencian no solamente las consecuencias sociales de la pandemia, sino también los impactos causados por el grave retroceso en el sistema de protección social. Se busca reflexionar sobre cómo estos aspectos coyunturales, que se encuentran inmersos en una crisis que es estructural (Mészáros, 2011), impactan en el ejercicio preprofesional, analizando los desafíos que nos coloca para la valoración de saberes y competencias propios de la formación en Trabajo Social.

Abstract

The educational team of the Comprehensive Social Protection, Institutions and Professional Practice Project of the Department of Social Work of the Faculty of Social Sciences, is interested in reflecting on a series of concerns related to training and degree evaluation, which became more complex from the year 2020 on by virtue of two events: the change of government and the impacts of the pandemic caused by covid-19. At the beginning of the year 2022 and in a context of relative sanitary control of the covid-19 disease, the Comprehensive Project resumes in its entirety the face-to-face activities in the classroom, as well as in the assistance of the students to the pre-professional insertion centers. At least two elements can be mentioned that the educational team faces in this post-pandemic context: i) the integration of a student body that went through two previous years of mostly virtual training, that is, without having had any face-to-face experience in faculty, and, ii) the situation they must face in practice centers where not only the social consequences of the pandemic are evident, but also the impacts caused by the serious setback in the social protection system. To reflect on how these conjunctural aspects that are immersed in a crisis that is structural (Mészáros, 2011), impact on the pre-professional practice, analyzing the challenges that it places in front of us for the assessment of knowledge and competences of training in Social Work.

Datos de los autores

Alejandro MARIATTI

Doctor en Ciencias Sociales - Udelar

Docente del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales - Udelar

Correo electrónico: alejandromariatti@gmail.com

Cecilia RODRÍGUEZ SILVA

Maestranda en Infancia y Políticas Públicas, Facultad de Psicología - Udelar

Docente del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales - Udelar

Correo electrónico: mariacecilia.rodriguez@cienciassociales.edu.uy

Mónica BRUN

Doctora en Trabajo Social - Universidad del Estado Río de Janeiro, Brasil

Docente del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales - Udelar

Correo electrónico: monica.brun@cienciassociales.edu.uy

Introducción

Los autores de este artículo forman parte del equipo docente del curso Proyecto Integral Protección Social, Instituciones y Práctica Profesional, el cual integra la malla curricular de la Licenciatura de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Uruguay.

El texto reflexiona sobre una serie de preocupaciones vinculadas a la formación y a la evaluación de las y los estudiantes de grado que estudian Trabajo Social en esta carrera. El objetivo del presente trabajo es compartir reflexiones considerando el contexto de pandemia y pospandemia, como nuevos desafíos para la formación profesional que pretende integrar enseñanza, extensión e investigación.

En marzo de 2020, ante la pandemia por covid-19, se declara la emergencia sanitaria que introdujo nuevas y profundas transformaciones en todas las dimensiones de la vida social. En el mismo año, asume la presidencia el Partido Nacional (como integrante más votado de una coalición de partidos de derecha y centro derecha), produciendo un giro político que ponía fin al ciclo de los denominados «gobiernos progresistas» en Uruguay (2005-2020). Si es posible constatar que la política de ajuste del actual gobierno agudizó algunas expresiones de la cuestión social (Danani, 2021), es necesario que el Trabajo Social (profesión cuyo campo de intervención se constituye por la atención a múltiples manifestaciones de la llamada 'cuestión social' en distintos contextos sociohistóricos) sea capaz de dialogar con este nuevo contexto de regresión social caracterizado por la profundización de desigualdades ya existentes.

Una vez superada la pandemia ya a comienzos de 2022 y en un contexto de relativo control sanitario de la enfermedad por covid-19, el Proyecto Integral retomó en su totalidad las actividades presenciales en aula, así como en la asistencia de los y las estudiantes a los centros de inserción preprofesional, que en este caso refieren al campo de la asistencia social en el marco del primer nivel de atención en salud (policlínicas barriales, emergencia de hospitales y un área de salud mental, internación y rehabilitación).

Con el objetivo de contribuir para la construcción de nuevas estrategias de enfrentamiento de los nuevos desafíos a la formación en el espacio de las prácticas preprofesionales, se realizan algunas consideraciones sobre los proyectos integrales, presentando los desafíos y estrategias implementadas por el equipo docente durante estos años de pandemia y pospandemia.

Luego, se expone de manera sucinta y sin la pretensión de agotar temáticas tan complejas y amplias, algunos de los aspectos coyunturales y estructurales que producen cambios en las demandas colocadas al Trabajo Social así como en el ejercicio y la formación profesional. Se toma como presupuesto la idea de que si bien es cierto que los efectos del período de emergencia sanitaria por la pandemia traen la necesidad de repensar los procesos de formación profesional, la práctica preprofesional continúa imponiendo su centralidad e importancia para el desarrollo

de competencias y habilidades para incorporar las competencias necesarias para el ejercicio profesional. Entre ellos, el fortalecimiento de los principios fundamentales del referencial ético-político materializado en el Código de Ética Profesional del Servicio Social o Trabajo Social en el Uruguay, aprobado el 19 de abril de 2001.⁴

Para cerrar la discusión, se presentan algunas de las principales preocupaciones que han ido dando lugar a reflexiones, aunque todavía iniciales, sobre la actualidad del ejercicio preprofesional, destacando problemas que se han agudizado, imponiendo nuevos desafíos a las y los profesionales que participan en los procesos formativos atravesados por la irrupción y la experiencia de la educación virtual.

Consideraciones acerca de la propuesta de los proyectos integrales y los desafíos enfrentados en 2020

Para comprender la compleja relación entre el proyecto de formación profesional de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República y las nuevas demandas que emergen de la agudización de la cuestión social,⁵ con la profundización de sus expresiones en una coyuntura de grave regresión social y profundización de la desigualdad social, es necesario en un primer momento situar brevemente el Plan de Estudios aprobado en 2009 así como la propuesta de los proyectos integrales, destacando la importancia y centralidad de la práctica preprofesional en la formación profesional.

La formación profesional de trabajadores sociales en la Udelar se realiza a través de una Licenciatura con duración de cuatro años, durante la cual «se busca desarrollar todos los componentes necesarios para formar un profesional informado, crítico y propositivo» (Mariatti et al., 2021, p. 403), capaz de implementar estrategias y acciones profesionales que combinen las dimensiones interventiva e investigativa inherentes a la profesión, así como articular las herramientas teórico-metodológicas y técnico-operativas aprehendidas a lo largo de la carrera relacionándolas con un referencial ético-político cristalizado en el Código de Ética Profesional del año 2001.

En el interior de la estructura modular determinada por el Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Sociales, la realización de la práctica preprofesional compone el Módulo Fundamentos teórico-metodológicos del Trabajo Social. Según el documento en cuestión, el proceso de la experiencia preprofesional debe desarrollarse

4 <https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica.pdf>

5 Es necesario resaltar que no existe un significado único sobre la cuestión social y que esta noción es tensionada por diversas perspectivas teóricas y por proyectos societales distintos. Por eso nos parece importante señalar que cuando nos refiramos a la cuestión social, estaremos haciéndolo basados en la perspectiva expresada por Iamamoto y Carvalho (2008), para quienes la cuestión social se refiere al conjunto de expresiones de las desigualdades sociales generadas por las contradicciones intrínsecas e indisolubles al capitalismo, considerando como contradicción fundamental el conflicto entre capital y trabajo, basado en la explotación del último por el primero.

a través de la inclusión de las y los estudiantes en equipos docentes responsables de un proyecto que articula enseñanza, investigación y extensión. Cada proyecto debe asegurar un funcionamiento mínimo de dos años que es el tiempo requerido para la práctica preprofesional (Plan de Estudios, 2009, p. 45).

Como se indica en el Plan de Estudios, los proyectos integrales⁶ suponen dos actividades curriculares de carácter anual y que se imparten en el quinto y sexto semestres (Proyecto Integral I) y séptimo y octavo semestres (Proyecto Integral II). La propuesta curricular debe habilitar al estudiante la posibilidad de abordar diferentes dimensiones del Trabajo Social y la capacidad de planificar y desarrollar estrategias metodológicas, como, por ejemplo, la intervención con familias y grupos, instituciones, organizaciones, etc. A su vez, el o la estudiante debe elaborar y desarrollar una propuesta de investigación, de modo que desarrolle habilidades en otra de las dimensiones de la profesión.

El objetivo general de la asignatura es promover procesos de aprendizaje integrales que permitan que los y las estudiantes se apropien de los contenidos fundamentales del curso, que les permitan diseñar una intervención profesional que incorpore los fundamentos teórico metodológicos y técnico operativos del Trabajo Social así como la dimensión ético política inherente a toda práctica profesional. Por lo tanto, durante este período las y los estudiantes deben involucrarse en un proceso teórico-práctico compuesto por clases en las que se trabajan los aspectos teóricos, por espacios de acompañamiento de los procesos de inserción preprofesional, por la asistencia a las instituciones donde realizan estos procesos —que en nuestro caso se insertan en el campo de la salud (policlínicas del Primer Nivel de Atención, hospitales y un área de salud mental, internación y rehabilitación)— y por el taller de investigación. Este proceso implica que el o la estudiante logre analizar y problematizar la realidad en la que se inserta, desarrollando una actitud crítica y reflexiva acerca de los procesos en los que participa directa o indirectamente, culminando en la definición de una propuesta de intervención que implementará en el espacio concreto de su ejercicio preprofesional. Se espera que en su proceso de aprendizaje, el o la estudiante pueda ir apropiándose de las distintas dimensiones que componen a la profesión así como la inserción institucional de esta, adquiriendo, de manera paulatina, mayores niveles de autonomía.

Las reflexiones aquí presentadas refieren a la experiencia del equipo docente del Proyecto Integral Protección Social, Instituciones y práctica profesional, que busca llevar adelante una propuesta pedagógica enmarcada en lo que José Paulo Netto llamó «intención de ruptura» (2005), esto es, se intenta construir «un espacio constituido por autores diversos, que nuclea profesionales con distintas perspectivas y que no pueden tampoco rotularse como una generación. En tal sentido,

⁶ En el año 2022, la asignatura Proyectos Integrales ofreció al estudiantado un total de cinco opciones con propuestas y equipos docentes diferentes, manteniendo contenidos mínimos comunes.

la intención de ruptura es lo que los une, destacándose el pluralismo unido por la rigurosidad» (Programa del Proyecto Integral Protección Social, Instituciones y Práctica Profesional, 2020).

En un artículo sobre los cambios en las modalidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje en virtud de la pandemia y sus impactos sobre la presencialidad (2020), una de las principales dificultades que destacan los autores —equipo docente del Proyecto Integral mencionado— refiere a la imposibilidad de asistencia presencial a los centros de práctica. Entre las estrategias implementadas⁷ para sostener los procesos educativos en tiempos de aislamiento social, tiene destaque el uso de plataformas de tecnologías de la información, notoriamente, en este caso, a través del uso de la plataforma Entorno Virtual de Aprendizaje de la Udelar (EVA) y la plataforma Zoom.⁸

En el segundo semestre de 2021, se retoma la presencialidad aunque todavía con algunas restricciones y con base en el seguimiento estricto de protocolos, tanto en el espacio de la Universidad, como en los centros de práctica. Se mantuvo, aunque en menor escala, el uso de las plataformas virtuales EVA y Zoom. 2022 comienza con la retomada de la presencialidad prácticamente en su totalidad. La imposibilidad de asistencia presencial deja de ser un problema real; no obstante, los impactos sobre los distintos espacios sociales implicados en el proceso formativo se han sentido duramente, imponiendo nuevos desafíos a nivel pedagógico y académico.

Retomar las actividades presenciales fue un gran desafío y requirió esfuerzo de docentes y estudiantes, entre otras cosas, porque este reencuentro era acompañado de un proceso de regresión social y ajuste en el marco de la protección social y el impacto que tuvo en los centros de práctica.

Demandas al Trabajo Social: cuestión social y campo profesional en el contexto pospandemia

Uno de los desafíos que el equipo docente debe enfrentar en este contexto pospandemia tiene que ver con la situación en los centros de práctica. Allí se evidencian no solamente las consecuencias sociales de la pandemia, sino también los impactos causados por el grave retroceso en el sistema de protección social, en un contexto general de profundización de la crisis del capital y de ascensión de un nuevo gobierno de derecha en Uruguay.

7 Para conocer más sobre la experiencia y las estrategias implementadas por el equipo docente en cuestión durante el año 2020 y parte del 2021, ver Mariatti et al., 2021.

8 Una importante observación se hace necesaria. Aunque el desarrollo y crecimiento de estas plataformas de comunicación virtual hayan sido centrales para la continuidad de los procesos educativos, «la amalgama fue virtud y creación de los docentes, seres humanos que acompañaron este dormido proceso tecnológico, que emergió de golpe en 2020» (Mariatti, et al., 2021, p. 407).

En un cuadro de regresión social, se identifica una tendencia a la aceleración y ampliación de algunos procesos que ya venían complejizando las demandas colocadas al Trabajo Social, con consecuencias significativas en el trabajo profesional, en la formación, en general, y en la experiencia preprofesional, en particular. Uno de esos procesos tiene que ver con el mercado de trabajo, en el cual se identifican dos elementos que merecen destaque. Por un lado, la ampliación del requerimiento de otros profesionales —en algunos casos llamados genéricamente «operadores sociales»— para actuar en el campo de lo social «gestionando la política social con herramientas técnico operativas similares a las implementadas históricamente por el Trabajo Social» (Mariatti, 2021, p. 405). Por otro lado, tiene también destaque el proceso de desprofesionalización, que consiste en la sustitución progresiva de determinadas funciones atribuidas históricamente al Trabajo Social por herramientas informáticas para la selección de beneficiarios de programas sociales, bajo la perspectiva de una «intervención orientada en términos de impacto o resultados esperados, en detrimento de los aspectos procesuales de la intervención» (Mariatti et al., 2021, p. 405).

Estos procesos forman parte de un movimiento amplio de reconfiguración de los espacios socioocupacionales y de cambios en las condiciones de trabajo de las y los trabajadores sociales bajo una nueva conformación del mundo del trabajo que representa la profundización de la (des)socialización humana generada por la lógica del capital que convierte «a la competencia y a la búsqueda de la productividad en un proceso destructivo que genera una inmensa precarización del trabajo y un aumento monumental del ejército industrial de reserva» (Antunes, 2005, p. 2).

En términos coyunturales, la ascensión de un nuevo gobierno en Uruguay a partir de marzo de 2020, que significa el retorno de la derecha al Poder Ejecutivo, en un contexto de exponenciación de la ofensiva deshumanizante del capital, dibuja un escenario dramático. En lo que refiere a la política social, procesos de desmantelamiento y «ajustes» han tenido lugar de manera acelerada, como, por ejemplo, el cierre o desmantelamiento de programas y servicios sociales vinculados al Ministerio de Desarrollo Social (Mides), además de los cortes presupuestales en el ámbito de la salud, educación y asistencia social previstos en la ley de Presupuesto Nacional 2020-2024 (Baraibar et al., 2020) en nombre de la privilegiada «salud fiscal». En las palabras de Adela Claramunt,

en un año apenas, este nuevo gobierno ha demostrado lo sencillo que es desmontar, destruir, buena parte del andamiaje de protección social y de los avances en la efectivización de derechos humanos y sociales para las grandes mayorías de la población. (2021, p. 77)

Es importante destacar que la desprotección no es novedad en América; al contrario, es uno de los elementos constitutivos del desarrollo capitalista en las formaciones socioeconómicas de capitalismo dependiente (Fernandes, 2009). No obstante, los procesos que pueden ser comprendidos como contrarreformas

(Coutinho, 2012) en el ámbito de la política social se han combinado perversamente con los desdoblamientos sociales y económicos de la crisis sanitaria, profundizando la precarización de la vida.

Compartimos la convicción de que estamos inmersos en una crisis estructural del capital tal cual lo expresa István Mészáros, uno de los filósofos imprescindibles para comprender la actualidad y sus desafíos (2011). La crisis del capital incide sobre la cuestión social, alterando, agudizando y redimensionando sus expresiones así como las formas para su enfrentamiento, entre las cuales están la política social y mecanismos de control, represión y criminalización. La ampliación exponencial de la desigualdad social por el crecimiento de la concentración de riqueza y en razón de los procesos de precarización de la fuerza de trabajo son aspectos propios del contexto de crisis estructural del capital, que se agravan con la pandemia.

Más allá de que haya atingido con mayor intensidad a la clase-que-vive-del-trabajo (Antunes, 2005) —sea por la ausencia de condiciones objetivas para poder adoptar medidas reales de aislamiento y seguir protocolos sanitarios recomendados, generando mayor exposición y menor posibilidad de prevención de la enfermedad, sea por los precarios y desfinanciados sistemas de salud pública especialmente en países de la periferia capitalista (aunque no únicamente)— los impactos de las medidas restrictivas sobre las condiciones de vida de las clases más empobrecidas no pueden ser ignorados. El flagelo del hambre y de la malnutrición —que, según datos de las Naciones Unidas, ha aumentado 150 millones de personas desde el brote de la pandemia por coronavirus— es una de las manifestaciones más nefastas de la naturalizada barbarización de la vida social (Netto, 2012), propia de una sociedad que agotó sus posibilidades civilizatorias y que, al contrario, se caracteriza por emprender un sistema que intelectuales como el filósofo camerunés Achille Mbembe denominaron ‘necropolítica’.⁹

En el entendido de que

el trabajo asalariado de las y los trabajadores sociales no es inmune a la dinámica de los procesos económicos, políticos y sociales contemporáneos, por lo que se modifican las condiciones y relaciones sociales en que su accionar se lleva adelante, modificándose de esta manera las condiciones objetivas y subjetivas de la práctica profesional. (Claramunt, 2021, p. 83)

Es necesario reflexionar acerca de las repercusiones de las condiciones coyunturales y determinantes estructurales sobre las prácticas preprofesionales que imponen nuevos desafíos y problemas en el ámbito de la formación profesional.

⁹ Para Mbembe (2011), que piensa desde la experiencia del colonialismo y el neocolonialismo en África, la necropolítica se refiere no solamente al derecho que ejerce el Estado, sus agencias y los poderes económicos de decidir quiénes deben vivir y quiénes deben morir, sino específicamente a la organización de la muerte y el terror como política.

El trabajo social como profesión surge como parte de las respuestas a las formas específicas en las que se manifiesta la cuestión social en el contexto del capitalismo monopolista (Braverman, 1987; Netto, 1997).¹⁰ Es decir, solamente en la «intercorrência do conjunto de processos econômicos, sócio-políticos e teórico-culturais [...] se instaura o espaço histórico-social que possibilita a emergência do Serviço Social como profissão» (Netto, 2005, p. 69). La comprensión de las determinaciones sociohistóricas del trabajo social, su significado social y, por lo tanto, el lugar que ocupa en la división sociotécnica del trabajo posibilita no caer en la trampa del mesianismo (Iamamoto, 2000), que concibe al trabajo social desde una visión heroica en perjuicio de un análisis histórico-social, reforzando perspectivas basadas en subjetividades y sobredimensionando las voluntades e intenciones ético-políticas y profesionales de sus agentes.

Por otro lado, si bien el profesional de trabajo social es requerido para participar en los procesos de reproducción de las relaciones sociales a través de su acción interventiva sobre las expresiones de la cuestión social, no debemos caer en el equívoco de buscar comprenderlo únicamente a partir de sus determinaciones «exógenas»; es necesario también considerar en el análisis otro eje que tiene que ver con aspectos de carácter subjetivo o «endógenos»,¹¹ que dicen respecto a la «realidade vivida e representada na e pela consciência de seus agentes profissionais» (Iamamoto y Carvalho, 2008, p. 73), que se expresa a través del discurso teórico-ideológico acerca del propio ejercicio profesional.¹² Considerar en el análisis del trabajo social también el campo de lo posible, enfrentando el mito de la perennidad del capitalismo por medio de mecanismos de desnaturalización de la vida social, es necesario para no caer en una visión fatalista acerca de su accionar y de la realidad sobre la cual interviene.

La formación profesional, desde luego, debe buscar pautarse sobre el carácter contradictorio del trabajo social a través del desarrollo de contenidos de estos dos ejes de comprensión de la profesión y de las mediaciones entre ellos, articulando componentes teórico-metodológicos, ético-políticos y técnico-operativos. En ese sentido, el potencial formativo de la experiencia preprofesional está también en las posibilidades que esta contiene para la construcción de una síntesis de los múltiples conocimientos aprehendidos a lo largo de la formación (Ortiz, 2015).

10 Como etapa madura y consolidada del orden burgués, el capitalismo monopolista emerge a fines del siglo XIX ante la necesidad de aumentar el lucro de los capitalistas por la absorción y control de los mercados (a nivel nacional e internacional) a través de la organización monopólica de la economía. Esta forma de organización implicó un cambio significativo en la dinámica de la acumulación capitalista y, por consiguiente, la introducción de transformaciones también en las dimensiones política y social (Braverman, 1987).

11 Una aclaración se hace necesaria: nos referimos a esos términos —*exógeno* y *endógeno*— a partir del uso de comillas con el objetivo de señalar que no existen factores endógenos por un lado y exógenos por otro. En realidad, estos dos conjuntos de determinantes se relacionan dialécticamente.

12 Estos discursos se materializan, por ejemplo, en documentos como el Código de Ética Profesional y el Plan de Estudios.

Sin embargo, es importante resaltar que la síntesis no se produce como resultado del movimiento del pensamiento. Según Henri Lefebvre (1999), la síntesis es «la solución práctica a los problemas planteados por la vida, a los conflictos y contradicciones nacidos de la práctica y experimentados prácticamente» (p. 74). Por lo tanto, la síntesis no es ideal ni abstracta; al contrario, es concreta, contiene sentido histórico y práctico. La dimensión de la praxis es central en los movimientos sucesivos de aproximación a la realidad, y, por lo tanto, en la construcción y consolidación de los contenidos que integran el conocimiento que atraviesa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el encuentro con la realidad concreta y en la forma como se presenta en la dimensión de la vida cotidiana se vuelve posible reconocer las contradicciones y las tensiones que se producen o reproducen en los espacios sociocupacionales, así como la identificación de las tensiones entre los objetivos, propósitos y valores de las instituciones y aquellos del proyecto ético político profesional y, además, las formas a través de las cuales se relacionan los diversos actores sociales que intervienen sobre el mismo objeto de intervención. Si el diálogo crítico que se establece con la realidad social pone en movimiento la posibilidad de profundizar sobre los conocimientos adquiridos acerca de la cuestión social y la política social, por consiguiente, permite redimensionar los límites sobre el accionar del trabajo social así como el alcance de su intervención. Al mismo tiempo, y es importante no perder esto de vista, la dimensión de la vida cotidiana es punto de partida para la construcción de estrategias de intervención creativas, efectivas y calificadas, con base en las posibilidades que esta dimensión contiene para la creación de lo nuevo en medio a un cotidiano marcado por el elemento de lo repetitivo.

En suma, la capacidad de reconocer y valorar consciente y críticamente tanto los límites como las posibilidades del ejercicio profesional no se desarrolla sin la experiencia preprofesional, sin la vivencia y la confrontación del conocimiento aprehendido con lo real en su movimiento, complejidad y contradicción. Por lo tanto, la experiencia preprofesional no es solamente una instancia de contacto con el «mundo profesional», sino que mediante la práctica es posible construir procesos de cuestionamiento y renovación del conocimiento sobre los procesos sociales, orientados por la conjugación de la tríada universalidad, particularidad y singularidad. Así, no se trata simplemente de «poner en práctica», operacionalizar o aplicar el saber previamente acumulado. La experiencia preprofesional es también instancia de construcción y reconstrucción de saberes.

Por esa razón, las y los docentes y profesionales que participan en los procesos de práctica preprofesional deben fomentar en el estudiantado una permanente actitud reflexiva sobre la realidad, alejando el inmediatez y la improvisación de las intervenciones a partir de la adopción de una postura crítica ante el propio conocimiento, lo que implica reconocer la «relatividade histórica dos limites da aproximação do nosso conhecimento» (Lênin, 1982, p. 103), y con respecto a la propia actuación.

Es evidente, por los aspectos generales que hemos buscado sintetizar, que la complejidad y las dificultades que carga la experiencia preprofesional no derivan directamente de las condiciones adversas colocadas por la emergencia sanitaria o, únicamente, del contexto actual de regresión y desmonte social. En realidad, estos aspectos son inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje y al proceso formativo en términos generales. Sin embargo, en este marco histórico es necesario repensar estos procesos especialmente en lo que refiere a la práctica preprofesional de trabajadores y trabajadoras sociales en formación. Si el ser humano es el único animal capaz de proyectar idealmente el resultado de lo que pretende realizar —y, para eso, transforma la naturaleza con el sentido de atender a sus necesidades, transformándose en el mismo proceso y construyéndose como ser social— también es cierto que, en su «actuar teleológico» debe confrontarse con las llamadas «causalidades puestas» que imponen obstáculos posibles o no de ultrapasar. Así, es necesario ejercitar la capacidad de repensar, establecer nuevas estrategias y acciones, evaluar lo recorrido, lo realizado, reorganizar y actualizar la ruta, a partir de la autocrítica, del conocimiento de las propias limitaciones así como de las limitaciones estructurales y que estas reflexiones tengan impacto en la formación profesional.

Formación profesional y la experiencia de las prácticas preprofesionales en un contexto pospandemia: dificultades y desafíos

Antes de exponer las consideraciones en torno a las prácticas preprofesionales en el actual contexto, es necesario hacer algunas observaciones. Por un lado, destacamos que lo que aquí vamos a presentar son más preocupaciones que reflexiones consolidadas acerca de lo que parecen ser tendencias de agravamiento de las dificultades ya puestas a la educación y, específicamente, a los procesos que conforman las experiencias preprofesionales de un estudiantado que ha cursado dos de los cuatro años de la Licenciatura en Trabajo Social en modalidad predominantemente virtual. Además, entendemos que los desdoblamientos de la pandemia sobre la sociabilidad y sobre los procesos educativos, todavía no se han desarrollado plenamente, aunque ya se puedan identificar algunos impactos. Más específicamente nos interesa traer algunos aportes para pensar los efectos de la adopción de la virtualidad, o sea, de la suspensión de la presencialidad en los procesos formativos que se expresan en el ámbito de la práctica preprofesional.

Entre las dificultades y desafíos relacionados al desarrollo de competencias y habilidades para el ejercicio de las atribuciones profesionales está la integración de un estudiantado que transitó dos años previos de formación mayoritariamente de carácter virtual, o sea, sin haber tenido ninguna experiencia presencial en facultad, limitando la posibilidad de habitar la universidad (Leopold, 2021), con impactos

significativos en la capacidad de establecer vínculos, que se han expresado en las dificultades de relacionamiento y comunicación entre los grupos de estudiantes y de estos con otros sujetos que actúan o intervienen en los centros de práctica.

Nuevamente destacamos que no se trata de dificultades puestas por el período de pandemia, sino de un movimiento de agudización de esas dificultades que «vienen otorgando dispersión, simultaneidad y superficialidad a las múltiples formas de experimentar la existencia» (Leopold, 2021, p. 334).

El fenómeno de la compresión espaciotemporal de que nos habla el geógrafo estadounidense David Harvey (1992) al tratar de la transición a la acumulación flexible es hoy, en el capitalismo pospandémico, fácilmente perceptible en todos los ámbitos de la vida. Si bien la aceleración de la velocidad es parte de la dinámica capitalista¹³ —así como la mundialización que reduce las distancias espaciales— en la actualidad esta realidad se ha exacerbado por las tantas revoluciones tecnológicas, marcadamente la expansión de las tecnologías de la información, su penetración y colonización de la vida cotidiana. Otro aspecto destacado por Leopold tiene que ver con el hecho de que vivimos en la «era de la información» (Castells, 1998) en la cual el exceso de información produce «una sensación de vértigo social que se irradia sobre todos y todas en la vida social al tiempo que resulta disminuida la capacidad de los sujetos para encontrar significado a los mensajes que se reciben» (Leopold, 2021, p. 335).

La compresión espaciotemporal y el exceso de información atraviesan todos los poros de la vida social, afectando la cultura, las relaciones interpersonales, la educación, las formas de pensar y de sentir. En un mundo en que el estímulo a la cultura de lo desechable, el culto a lo efímero, a lo fugaz y la obsolescencia constituyen importantes mecanismos de extracción de (más) ganancia, en los procesos educativos se ven debilitadas las prácticas dialógicas, el intercambio, la acción reflexiva, el debate, y se reproduce, cada vez más, la atención fragmentada y frágil, dañando —aunque no de manera irreversible— la dimensión colectiva de los procesos de construcción de conocimiento, de aprendizaje y enseñanza.

En ese sentido, nos parece importante resaltar la centralidad de la dimensión colectiva en el ámbito del primer nivel de atención de la salud, en donde están situados algunos de los centros de práctica vinculados al proyecto integral Protección Social, Instituciones y Práctica Profesional. La propuesta de la asignatura se fundamenta en la necesidad de contribuir a la formación de profesionales capacitados para trabajar en favor de la consolidación de un modelo de atención basado en la determinación biopsicosocial de la salud —en oposición a un modelo biomédico— que requiere dinámicas de trabajo interdisciplinarias orientadas al fortalecimiento de las comunidades a través de su participación. Por lo tanto, el

13 La teoría del valor-trabajo, espina dorsal en el universo teórico de Marx en su explicación de la lógica del capital, refiere, *grosso modo*, a la determinación del valor de una mercancía por el tiempo socialmente necesario para su producción, por lo cual el objetivo del capitalista es siempre reducir ese tiempo.

trabajo comunitario y en territorio, las actividades y dinámicas grupales, la coordinación interinstitucional y la articulación entre los distintos actores en el territorio son aspectos esenciales de la promoción de la salud y atestan el carácter necesariamente colectivo del primer nivel de atención de la salud en un modelo basado en la estrategia de Atención Primaria de la Salud.

De esa forma, aunque estemos en tiempos pospandémicos —en el sentido de que no existe más la exigencia de aislamiento social— y en el presente año los grupos de las y los estudiantes hayan tenido la posibilidad de realizar su práctica preprofesional de manera presencial, entendemos que los dos años cursados de manera mayoritariamente virtual, así como las dificultades de la transición a una dinámica universitaria pospandemia han producido efectos negativos en la capacidad de establecer vínculos y trabajar en equipo, en las relaciones interpersonales de carácter profesional, en las habilidades comunicacionales y en las prácticas dialógicas y de intercambio.

Otro efecto de la invasión de la virtualidad en los procesos educativos y en las formas de sociabilidad tiene que ver con la presencia «en el imaginario [de] aquella vieja conflictiva relación entre lo que parece entenderse, muchas veces, como dos universos distantes» (Grassi, 2007, p. 27): entre el campo profesional y la universidad, entre formación profesional y mercado profesional, reforzando y, al mismo tiempo, reforzado por la supuesta dicotomía entre teoría y práctica.

La recurrente afirmación de que lo aprendido en la universidad está muy distante de los requerimientos en el campo profesional tiene que ver con la aparente fisura entre teoría y práctica que, en realidad, trasciende el espacio de formación profesional universitaria y el propio Trabajo Social. Tiene que ver con la racionalidad instrumental que se extiende a todas las dimensiones de la existencia humana en tiempos neoliberales, estructurando y organizando las relaciones sociales (Laval y Dardot, 2015).

El tránsito por la carrera por medio de la virtualidad en dos de los cuatro años de formación ha reforzado la vieja máxima de que «en la práctica, la teoría es otra». Este refrán es repetido por el estudiantado que, al no percibir de inmediato —esto es, sin la identificación de mediaciones— la relación entre lo aprendido en los primeros años y la actuación en los campos de práctica preprofesional, requieren modelos de intervención, pautas de instrumentos técnico operativos (Guerra, 1995), recetas prontas para una actuación competente.

En ese sentido, se fortalece —en un mundo impregnado por la virtualidad— una visión pragmática del rol del trabajo social y de la propia formación profesional. La ansiedad generada por la aceleración de la velocidad de distintos procesos sociales produce la necesidad de una acción orientada por la productividad para la obtención de resultados inmediatos. De esa forma, el quehacer profesional es percibido de manera tecnicista, resultando en (más) frustración y angustia en un momento crucial de la formación profesional, ya que la teoría no puede materializarse en modelos, pautas o guías de intervención. La realidad no está dada de

la forma como se presenta y los contenidos teóricos aprehendidos no «saltan a la vista» en los primeros momentos de inserción en los centros de práctica. Aunque de la teoría no sea posible extraer procedimientos técnico operativos de actuación, el referencial teórico es condición para la elección y utilización de los instrumentos y herramientas más adecuados (Santos, 2006).

Es curioso que cuando el estudiantado se para con la posibilidad de realizar una intervención o cuando directamente se les sugiere la utilización de determinados instrumentos, suelen alejarse del conocimiento ya aprehendido y realizan las actividades de manera desarticulada, como si no contaran con referencial teórico previo desde el cual proyectar y orientar su acción. Eso significa que no solamente se ve deteriorada la esfera de la creatividad —esencial para una actuación profesional competente y capaz de enfrentar los obstáculos que la realidad impone y que se expresan de distintas maneras en el cotidiano profesional—, sino que también parecen profundizar las dificultades relacionadas a la asimilación de los contenidos de carácter teórico-metodológico y a su articulación con lo concreto-real.

De esa forma, se vuelve imprescindible considerar estas (y otras) cuestiones para reflexionar sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje buscando reforzar la idea-guía para una actuación profesional consistente, comprometida y calificada: el «cómo hacer» implica el «por qué» hacer y el «para qué» hacer. Si bien la profesión tiene carácter interventivo, la finalidad y el sentido de la intervención están dadas por el conocimiento de la realidad.

Consideraciones finales

Ante este complejo y adverso contexto, presentado aquí de manera sucinta, surgen nuevas y desafiantes preocupaciones acerca de la formación en Trabajo Social que deben dar lugar a reflexiones y estudios sobre los cambios en el campo profesional para pensar en nuevas estrategias para responder a viejas y nuevas demandas. Este trabajo buscó sintetizar algunas de estas reflexiones surgidas a partir de la experiencia recién iniciada de las prácticas preprofesionales en la transición a una dinámica pospandemia.

El escenario que se intentó dibujar se completa con la situación crítica que enfrenta la Universidad de la República en la actualidad, uno de los focos de la política de «ajustes» del gobierno, que se expresa particularmente por la nula disponibilidad presupuestal para la universidad en la última Rendición de Cuentas presentada al Parlamento por el Poder Ejecutivo. Sin embargo, sería equivocado atribuir los procesos contemporáneos de precarización de la Universidad únicamente a los recortes efectuados en los últimos dos años, pues la configuración global del «mundo del trabajo» también alcanza a las y los trabajadores y trabajadoras de la docencia universitaria.

Así, a la falta de campos de práctica, que se agrava con el fenómeno de la desprofesionalización, a la insuficiencia de trabajadores y trabajadoras sociales en los espacios de inserción preprofesional y a sus condiciones de trabajo (cargas horarias irrisorias y bajos salarios, conduciendo a una ampliación del multiempleo lo que afecta duramente el acompañamiento y la supervisión de campo de las prácticas preprofesionales), se suman las difíciles condiciones de trabajo del personal docente vinculado a los proyectos integrales, que debe enfrentar el deterioro de la relación entre cantidad de docentes y cantidad de estudiantes en medio a una pérdida del salario real que alcanzó, en este año, el 7,96 %, según datos de la Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR). Además, actualmente los cargos docentes grados 1 y 2, que representan más del 60 % del cuerpo docente de la Universidad, cuentan con cargas horarias y salarios muy bajos y escasas posibilidades de crecimiento en la carrera docente universitaria.

Lo que guía las reflexiones aquí compartidas es la defensa de la práctica preprofesional como elemento central de la formación de trabajadores y trabajadoras sociales capaces de analizar críticamente la realidad en sus distintos niveles para pensar, elaborar y ejecutar estrategias de intervención orientadas a la radicalización democrática. En ese sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe guiarse, por un lado, por el horizonte de la lucha contra lo que el imprescindible educador humanista Paulo Freire llamó «educación bancaria» (1987).

Por otro lado, se pretende presentar estas reflexiones teóricas, a partir de una reflexión aplicada a una realidad concreta. No es posible enseñar en el vacío, porque uno no puede aprender sobre la nada. Al mismo tiempo, busca superar la «elementitis» (Furman, 2016), que significa estudiar con muchísimo detalle sobre las partes y funciones, pero sin terminar de entender cómo trabajan juntas y cómo se refleja ese funcionamiento integrado de una totalidad. Es decir, la enseñanza de conocimientos fragmentados que nunca termina de tener un sentido completo, como si fueran las partes de un rompecabezas que nunca se juntan y que las y los estudiantes deberían descubrir más adelante, como proceso naturalizado, fetichizado como bautismo burocrático.

El abordaje que parte de versiones completas y auténticas, aunque simplificadas, es fundamental en el aprendizaje transformador, pues está cargado de posibilidades humanas, porque desde el vamos le permite al estudiante desempeñarse en un campo real, sin perder nunca de vista el porqué de cada acción en términos ético-políticos, de cada movimiento, del sentido general de lo que estaba haciendo. En trabajo social, con su permanente vinculación con la cuestión social, por ejemplo, la intención es tratar de establecer en aula no solo la apropiación de conocimiento, sino la apropiación del ejercicio reflexivo en sí mismo, como experiencia del aprendizaje, como una capacidad de ir más allá (es decir, de la acción misma de conocer), reflexionando sobre el propio proceso de pensamiento. Esto permite saber el nivel de llegada del curso a las y los estudiantes; implica comprender sobre cómo pensamos, sobre cómo conocemos y sobre cómo aprendemos y

también saber regular ese proceso para poder hacerlo mejor. Pero, sobre todo, un sujeto educativo situado en las posibilidades de un ejercicio a partir de vivencias y experiencias propias y referencias concretas y aplicadas, le permita ser protagonista de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo: ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Herramienta.
- Baraibar, X., González, C., Leopold, S., Paulo, L. (2020). La gestión de la pobreza en pandemia: preámbulo de la nueva modalidad de acceso a la protección social. En Serpaj Uruguay, *Derechos Humanos en el Uruguay. Informe 2020* (pp. 206-219). Serpaj.
- Braverman, H. (1987). *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. LTC.
- Castells, M. (1998). *La Era de la Información: economía, sociedad y cultura. Vol. 1: La sociedad Red*. Alianza.
- Claramunt, A. (2021). En tiempos de fortalecimiento del neoliberalismo y de la pandemia que restringe nuestras resistencias: reflexiones acerca del predominio de la inseguridad e incertidumbre en nuestras condiciones de trabajo. *XIII Congreso Nacional de Trabajo Social. La reglamentación es ley: desafíos y perspectivas del Trabajo Social en el Uruguay de hoy* (pp. 75-91). Montevideo. Linardi y Risso.
https://socialsciences.uottawa.ca/international-development-global-studies/sites/socialsciences.uottawa.ca/international-development-global-studies/files/interior_congreso_may02_0.pdf
- Código de Ética de Trabajo Social en Uruguay. <https://www.adasu.org/prod/1/46/Codigo.de.Etica..pdf>
- Coutinho, C. N. (2012). A Época Neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma? *Revista Novos Rumos, Marília*, 1(49), 117-126. <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2012.v49n1.2383>
- Danani, C. (2021). No todo es pandemia: políticas sociales, instituciones y prácticas profesionales en América Latina. La urgencia de revisar viejas deudas. *XIII Congreso Nacional de Trabajo Social. La reglamentación es ley: desafíos y perspectivas del Trabajo Social en el Uruguay de hoy* (pp. 39-49). Montevideo. Linardi y Risso.
https://socialsciences.uottawa.ca/international-development-global-studies/sites/socialsciences.uottawa.ca/international-development-global-studies/files/interior_congreso_may02_0.pdf
- Fernandes, F. (2009). *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Global.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Furman, M. (2016). *Educar mentes curiosas: la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia*. Santillana.
- Guerra, Y. (1995). *A instrumentalidade do Serviço Social*. Cortez.
- Grassi, E. (2007). Problemas de realismo y teoricismo en la investigación social y en el Trabajo Social. *Revista Katálysis*, 10, número especial.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna*. Loyola.
- Iamamoto, M. (2000). *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. Cortez.
- Iamamoto M. y Carvalho, R. de. (2008). *Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica*. Cortez.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.
- Lefebvre, H. (1999). *El materialismo dialéctico*. Ediciones Elaleph.com.
http://www.infoamerica.org/documentos.pdf/el_materialismo_dialéctico.pfd

- Leopold, S. (2021). Conversaciones en la virtualidad. Consideraciones acerca de la formación de los trabajadores sociales en la universidad pública uruguaya. *XIII Congreso Nacional de Trabajo Social. La reglamentación es ley: desafíos y perspectivas del Trabajo Social en el Uruguay de hoy* (pp. 333-340). Montevideo. Linardi y Riso. https://socialsciences.uottawa.ca/international-development-global-studies/sites/socialsciences.uottawa.ca/international-development-global-studies/files/interior_congreso_may02_0.pdf
- Lénin, V. I. (1982). *Materialismo e empiriocriticismo: notas críticas sobre una filosofía*. Edições Avante.
- Mariatti, A., Tommasino, A., Sapriza, C., Bentura, C., Ortega, E. y Beltrán, M.J. (2021). Reflexiones sobre la formación en Trabajo Social: la experiencia en 2020. *XIII Congreso Nacional de Trabajo Social. La reglamentación es ley: desafíos y perspectivas del Trabajo Social en el Uruguay de hoy* (pp. 402-411). Montevideo. https://socialsciences.uottawa.ca/international-development-global-studies/sites/socialsciences.uottawa.ca/international-development-global-studies/files/interior_congreso_may02_0.pdf
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica y sobre el gobierno privado indirecto*. Melusina.
- Mészáros, I. (2011). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Boitempo.
- Ortiz, F. G. (2015). Projeto profissional, formação e estágio supervisionado em serviço social. En V. Forti y Y. Guerra (orgs.). *Projeto ético-político do serviço social: contribuições à sua crítica* (pp. 181-198). Papel Social.
- Netto, J. P. (1997). *Capitalismo monopolista y servicio social*. Cortez.
- Netto, J. P. (2005). *Ditadura e Serviço Social: uma análise do serviço social no Brasil pós-64*. Cortez.
- Netto, J. P. (2012). Crise do capital e consequências societárias. *Serviço Social e Sociedade*, 111. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300002>
- Plan de Estudios (2009). Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. <https://cienciassociales.edu.uy/plan-de-estudios-2009/>
- Programa del Proyecto Integral Protección Social, Instituciones y Práctica Profesional (2020). Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República. <https://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2020/01/PI-II-Proteccion-social-Instituciones-y-Practica-Profesional-con-resolucion.pdf>
- dos Santos, C. M. (2006). *Os instrumentos e técnicas: mitos e dilemas na formação profissional do assistente social no Brasil* [Tesis de doctorado]. Escola de Trabajo Social, Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ).