

M 54695

K 3129

M

G137e

2005

C.1



**EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN
PROFESIONAL DE LA ESCUELA
DE TRABAJO SOCIAL DE LA
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
1945-2005**

Seminario de título para optar al Grado Académico de Licenciado en Servicio Social y al Título Profesional de Asistente Social.

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL
BIBLIOTECA

Institución patrocinante:
Universidad de Valparaíso
Dirección de Gestión de la Calidad.

Profesora Guía: Sra. Patricia Castañeda Meneses
Seminarista: Macarena Gaivizzo Hennigs.



REF.: INFORMA CALIFICACIÓN SEMINARIO DE
TÍTULO ALUMNOS QUE SE INDICAN.

VALPARAISO, 07 de Marzo del 2006.

SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesora Guía, cumplo con informar a Ud. la calificación que he asignado al Seminario de Título denominado: **“EVOLUCION HISTORICA DE LA FORMACION PROFESIONAL DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAISO 1945-2005”**, cursado durante el año académico 2005 por las alumnas de la Escuela de Trabajo Social Srta. **Macarena Gaivizzo Hennigs**, incluyendo la sistematización de dicho seminario en el respectivo informe final.

En la evaluación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento del Plan de Estudios vigente, he tenido en consideración los siguientes aspectos: importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional; aspectos metodológicos; amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada; régimen formal de citas; carácter de la redacción y calidad de vocabulario técnico utilizado.

El rescate de la memoria colectiva es una empresa que reviste grandes dificultades, en la medida que las vivencias personales se entrelazan con los hechos históricos, produciendo una simultaneidad de testimonios, en donde cada uno contribuye en forma simultánea a configurar una verdad individual y una verdad oficial. En el caso del Seminario de Título que se informa, está compleja tarea se ha dificultado aún más, en atención a que el periodo abordado contempla 60 años de vida universitaria, una extensión cronológica que representó serias dificultades para acceder directamente a los testimonios de los equipos docentes y generaciones de titulados y tituladas - testigos preferenciales de los eventos que se buscó investigar - especialmente en las primeras etapas históricas de la formación. Por ello, la investigación propone como piedra angular del proceso de reflexión, la información proveniente desde los registros oficiales universitarios y avanza en los análisis a partir de un encuadre conceptual y académico provisto desde un marco de referencia pertinente, entrelazándola con los relatos ilustrativos de las vivencias universitarias y profesionales declaradas por el colectivo, evidenciando en algunos pasajes la tensión entre la verdad individual desde la vivencia y la verdad oficial desde los archivos.

Como principal resultado del proceso, puede observarse claramente la coherencia y estabilidad histórica de la formación profesional entregada por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, visibilizando su identidad como centro especializado de formación en Trabajo Social. Asimismo, permite avizorar la dinámica derivada de la ruta histórica, en que se sostiene su acervo formativo.



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



La principal limitación del Seminario de Título se presenta en la resolución del nivel conclusivo del documento, en donde se evidencia la necesidad de mayor desarrollo en la profundidad de las reflexiones finales y de los alcances de la experiencia.

Desarrollada simbólicamente en el marco de la conmemoración de los 60 años de formación en Trabajo Social Universitario de la unidad académica, se valora el resultado obtenido como un aporte relevante para los procesos de Análisis Curricular de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, como así también se reconoce su contribución para la validación de la propuesta conceptual en torno a los Núcleos Históricos de Formación en Trabajo Social, marco de reflexión disciplinaria que ha pasado a constituirse en un referente para el Consorcio de Escuelas de Trabajo Social pertenecientes al Consejo de Rectores en el contexto del Proyecto MECESUP UCM0401 de Innovación Curricular por Competencias. Período 2005-2007.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título, con nota **6,5 (seis como cinco)**.

PATRICIA CASTAÑEDA MENESES
PROFESORA GUIA

AL SEÑOR
ANTONIO PEDRALS G. de C.
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



REF.: INFORMA CALIFICACIÓN SEMINARIO DE
TÍTULO ALUMNOS QUE SE INDICAN.

VALPARAISO, 07 de Marzo del 2006.

SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesora Informante, cumpro con informar a Ud. la calificación que he asignado al Seminario de Título denominado: **“EVOLUCION HISTORICA DE LA FORMACION PROFESIONAL DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAISO 1945-2005”**, cursado durante el año académico 2005 por las alumnas de la Escuela de Trabajo Social Srta. **Macarena Gaivizzo** incluyendo la sistematización de dicho seminario en el respectivo informe final.

En la evaluación, de acuerdo a lo establecido en el Reglamento del Plan de Estudios vigente, he tenido en consideración los siguientes aspectos: importancia, originalidad y aporte del trabajo al campo profesional; aspectos metodológicos; amplitud y suficiencia del desarrollo del tema y de la bibliografía utilizada; régimen formal de citas; carácter de la redacción y calidad de vocabulario técnico utilizado.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título, con nota **5.0 (cinco coma cero)**.


MARTA BUSTOS DIAZ
PROFESORA INFORMANTE

AL SEÑOR
ANTONIO PEDRALS G. de C.
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE

Este seminario de título esta dedicado a mi familia, que me brindo todo su apoyo durante los cinco años de carrera, y aún lo hacen incondicionalmente. Quiero agradecer:

Primero: A mi hijo, que es la persona que me incentiva cada día a ser mas, a luchar por conseguir todo aquello que anhelo, y me motiva cada día con su sonrisa y cariño a perseverar por la vida que quiero para él.

Segundo: A mi madre, por ser la mujer que me brindo todo su amor, apoyo incondicional, y todos los valores que una madre puede inculcarle a un hijo, por despertar cada día para protegerme, por abandonar la felicidad de su vida por compartir los días conmigo, por optar por mi al momento que le toco escoger, gracias mamá por ser la mujer que eres, gracias por darme tu amor incondicional. Mamá ¡Muchas Gracias!

Tercero: A mi padre, por que padre no es el que engendra sino el que cría, el que te enseña de la vida con amor, que te da las herramientas para desenvolverte cuando sales al mundo, el que esta en los hitos importantes de la vida, el que se alegra de tus triunfos y los celebra contigo, y el que con amor limpia tus heridas cuando la vida te golpea. Ese padre que me entrego todo, lo que ahora soy es por sus enseñanzas, por sus consejos, y por guiarme cuando lo he necesitado. Tata ¡Muchas Gracias!

Cuarto: A mi marido, al hombre que me apoyó en los momentos difíciles, el que me ayudo a terminar esta carrera, velando por nuestro hijo mientras yo hacia mis prácticas, el que se desvelo conmigo innumerables veces, el que llevaba conmigo un vientre de embarazo, el que me levantó tantas veces que me derrumbe, el que me instó siempre a seguir adelante, y a superarme. El hombre que amo, y al que dedico este triunfo, que es nuestro triunfo. Mi amor ¡Muchas Gracias!

Quinto: A mi abuela, que me brindó su apoyo cuando mas lo necesite, que vela por mi hijo tal como si fuera yo, que le entrega sus días con alegría, que lo guía en su proceso de crecimiento, y que con amor forja una persona maravillosa, que en el futuro será un hombre que recordara a su bis tanto como a su madre, que enfrentara desafios con muchas de las herramientas que ella le entrega. Nonita ¡Muchas Gracias!

Finalmente, dedico este logro a mi hermanita, que vea en mi un apoyo, que guíe su vida a partir de sus propios anhelos, y que siga adelante por el camino que su corazón le

indique, hermanita, se perseverante, busca tus metas, ansía los logros que la vida te puede entregar, y agradece a Dios las oportunidades que día a día te entrega. Te quiero mucho

No puedo despedirme de mi vida universitaria sin agradecer a todos aquellos pilares que sostuvieron mi formación académica, y entregaron a mi sabiduría todo aquello que algún día aprendieron.

No puedo despedirme de mi vida universitaria sin destacar el apoyo incondicional de quienes creyeron en mi y me apoyaron en los momentos difíciles que me tocó enfrentar durante mis años de universitaria.

Es por ello que agradezco primeramente a la Sra. Patricia Castañeda, por ser la docente de excelencia que es y entregarme no solo conocimientos en cuanto a materias, sino también mostrarme que los esfuerzos trascienden los límites en los cuales se enmarcan, y que cada persona recibe retribuciones en ámbitos que otros no logran ver. También por confiar en mi al momento de trabajar en el seminario de título, por darme todo su apoyo para lograr la meta, y por instarme cada día a ampliar la visión del Trabajo Social, de nuestro Trabajo Social. Profesora ¡Muchas Gracias!

A la Profesora María Antonieta Urquieta, por guiarme en los primeros acercamientos de práctica, por ser una persona cercana y de gran apoyo a la innovación de la escuela.

ÍNDICE

<i>Contenidos:</i>	<i>Páginas:</i>
1.- Abstract -----	1-4
2.- Presentación -----	5-6
3.- Capítulo I: Contextos de Investigación	
➤ Contexto Institucional -----	08 - 13
➤ Contexto Académico -----	14 - 15
4.- Capítulo II: Marco de Referencia	
➤ Currículo y Formación Profesional -----	17 - 39
➤ Formación Profesional Y Trabajo Social en Chile -----	39 - 45
➤ Formación Profesional, Currículo y Trabajo Social -----	45 - 51
5.- Capítulo III: Marco Metodológico	
➤ Enfoque de Investigación -----	53 - 56
➤ Propósitos de Investigación -----	56
➤ Preguntas de Investigación -----	56
➤ Dimensiones del Estudio -----	56
➤ Colectivos de Investigación -----	56
➤ Muestra -----	57
➤ Instrumentos de Recolección De Información -----	57 - 59
➤ Criterios de Rigor -----	59
6.- Capítulo IV: Análisis de la Información	
➤ Primera Etapa -----	61 - 71
➤ Segunda Etapa -----	72 - 103
➤ Tercera Etapa -----	104 - 136
➤ Cuarta y Quinta Etapa -----	137 - 162
7.- Conclusiones -----	163 - 165
8.- Bibliografía -----	166 - 167
9.- Anexos	
➤ Anexo I -----	168

ABSTRACT

TITULO SEMINARIO DE TESIS	EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO. 1945-2005.
INSTITUCION PATROCINANTE	Universidad de Valparaíso. Dirección de Gestión de la Calidad.
PROFESORA GUIA	Patricia Castañeda Meneses.
SEMINARISTA DE TITULO	Macarena Gaivizzo Hennigs
AÑO ACADEMICO	2005

1.- Presentación

El proceso de enseñanza-aprendizaje se configura como un proceso complejo, que abarca todas las áreas que demanda la formación de profesionales, incluyendo la formación teórica y las experiencias prácticas las que en su conjunto y complemento, permiten el egreso de profesionales idóneos acordes a las necesidades sociales y las demandas del mercado laboral. Desde este marco se desarrolla el presente Seminario de Título, cuyo propósito principal se orienta a reconocer los procesos de formación profesional desarrollados por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, en el período comprendido entre los años 1945 y 2005, a fin de analizar las lógicas y dinámicas presentes en la formación, y las implicancias de ella en el ejercicio profesional.

2.- Referentes conceptuales.

Los principales referentes conceptuales dicen relación con el currículo y la formación profesional; Educación Superior y Formación Profesional; Formación Profesional y Currículo; Teorías Curriculares; Modelos Pedagógicos; Formación Profesional y Trabajo Social en Chile; Evolución histórica del Trabajo Social Chileno; Formación Profesional, Currículo y Trabajo Social. Estos antecedentes, permiten la revisión de los principales elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contemplado dentro de la entrega de contenidos en los currículos, y en la formación profesional. Asimismo, se analizan las etapas del Trabajo Social en el

contexto histórico en el cual cada una se desarrolla, y los elementos presentes en la formación de los y las alumnas.

3.- Marco Metodológico

El marco metodológico en el cual se inscribe la investigación, corresponde a un enfoque cualitativo. El propósito de la investigación corresponde al siguiente:

Configurar los núcleos constitutivos de la formación de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso, a través del análisis histórico de su desarrollo curricular y desde la perspectiva de sus colectivos de titulados y tituladas y equipos docentes. Período 1945- 2005.

Las preguntas de investigación que orientaron el proceso fueron las siguientes:

- ¿Cómo ha sido la evolución histórica de la formación de trabajo social de la Universidad de Valparaíso?
- ¿Cuál ha sido la influencia de la formación de trabajo social en el ejercicio profesional?

Las dimensiones en estudio correspondieron a:

- Contenidos teóricos de la formación.
- Contenidos prácticos de la formación.
- Currículo y Formación.
- Currículo y Ejercicio.
- Concepto de currículo: núcleos de formación, currículo oculto o no escrito y currículo nulo o ausente.

4.- Análisis de la Información.

El análisis de la información contempla los núcleos formativos desarrollados por la Universidad en los años de formación de profesionales, y la formación teórica, separada de la formación práctica. A continuación se expone un cuadro explicativo de la configuración del análisis:



El análisis realizado indica que la formación profesional se ha desarrollado en forma estable, a través de núcleos de formación que se han constituido en forma histórica. La evolución de la formación, indica una permanente actualización de las materias contempladas en los planes de estudio, como asimismo un desarrollo disciplinario distintivo en torno a los núcleos de intervención profesional y políticas sociales.

Por otra parte, se descubre en la evolución de la formación de trabajo social, la incorporación de los nuevos elementos de formación, conforme a cada una de las etapas históricas de la profesión. El análisis también se configura en torno al currículo oculto y al currículo nulo que poseen todos los planes de estudio, los que dicen relación con los acontecimientos universitarios que marcan la formación del alumnado y no necesariamente pueden estar vinculados al ámbito académico.

Asimismo, se caracterizan aquellos conocimientos que el alumnado no pudo desarrollar por no estar contemplados en el currículo formal. En este sentido, los principales hallazgos, apuntan a evidenciar la ausencia de materias que los y las tituladas de la carrera de Trabajo Social en cada uno de los currículos, aportando desde del ejercicio profesional, pistas para un nuevo diseño curricular. No obstante lo anterior, todos los titulados y tituladas entrevistadas, coinciden en que la formación recibida por la escuela les ha sido útil y pertinente en su desempeño laboral.

5.- Conclusiones.

Una vez concluido el proceso de investigación, emerge como principal conclusión las características de estabilidad del currículo de formación asociado a núcleos históricos de formación, mientras el currículo oculto y el currículo nulo evidencian una alta variabilidad frente a la contingencia y los contextos sociales, económicos y políticos en que se desarrolla la formación.

PRESENTACIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje se configura como un proceso complejo, que abarca todas las áreas que demanda la formación de profesionales, incluyendo la formación teórica y las experiencias prácticas las que en su conjunto y complemento, permiten el egreso de profesionales idóneos acordes a las necesidades sociales y las demandas del mercado laboral. Desde este marco se desarrolla el presente Seminario de Título, cuyo propósito principal se orienta a reconocer los procesos de formación profesional desarrollados por la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, en el período comprendido entre los años 1945 y 2005, a fin de analizar las lógicas y dinámicas presentes en formación, y las implicancias de ella en el ejercicio profesional.

Para ello, se ha considerado al currículo como la base de análisis, en tanto permite descubrir los elementos que participan de manera directa o indirecta, en los procesos vividos por el alumnado durante su formación profesional. Así entonces, el Seminario de Título, se define desde la lógica investigativa cualitativa y se estructura en cinco capítulos en que se exponen los resultados del proceso realizado.

En el Capítulo I Contextos de la Investigación, se presentan los contextos institucionales correspondientes a la Escuela de Trabajo Social y la Dirección de Gestión de la Calidad, ambas unidades dependientes de la Universidad de Valparaíso, que otorgaron el marco institucional al proceso de Seminario de Título.

En el Capítulo II Marco de Referencia, se exponen los principales referentes teóricos y conceptuales que otorgan el sustrato de reflexión y análisis a la experiencia.

En el Capítulo III Marco Metodológico, se exponen las principales decisiones y fundamentos metodológicos en que se enmarca el proceso de investigación realizado.

En el Capítulo IV Análisis de la Información, se exponen los principales procesos de análisis y reflexión realizados en torno a la información obtenida.

Finalmente, en el Capítulo V Conclusiones, se presentan las principales síntesis obtenidas del proceso realizado.

CAPITULO I
CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN



CAPITULO I

CONTEXTOS DE INVESTIGACIÓN

I. Contexto Institucional: Dirección de Gestión de Calidad, Universidad de Valparaíso.

La Universidad de Valparaíso, se concibe como una institución de giro educacional, formadora de personas con capacidades profesionales y técnicas, con profundos valores éticos, consecuentes con la nueva sociedad¹.

Dicha Institución es preferentemente académica, de carácter público, vinculada al bien común y comprometida con el desarrollo, tanto nacional como regional y que se encarga de cultivar en un nivel superior la docencia, la investigación, la extensión académica y científica, la creación artística y la difusión de la cultura².

La actividad académica de la Universidad de Valparaíso se desarrolla a través de nueve Facultades, las que a su vez, se dividen organizacionalmente en Escuelas e Institutos, los que imparten un total de 36 carreras de pregrado y un programa de Bachillerato.

En este sentido, la Universidad de Valparaíso, se ha comprometido con su desarrollo institucional, incorporando dentro de sus lineamientos el aseguramiento de la calidad en los programas de pre y postgrado que imparte y de gestión institucional.

¹ Universidad de Valparaíso. Oficina de Autoevaluación Institucional. Documento de Circulación Interna. 2003.

² Universidad de Valparaíso. Op. Cit. N° 1.

De esta forma, el año 2004 se crea la *Dirección de Gestión de la Calidad (DIRCAL)*, la que tiene por misión: "Implantar en la Universidad de Valparaíso, Procesos de Mejoramiento Continuo de la Calidad, en todos los niveles y ámbitos, con el propósito de aumentar la pertinencia, la eficacia y la eficiencia del quehacer institucional en el cumplimiento de su Misión."³

Esta misión institucional, se materializa a través de los siguientes objetivos⁴:

- Estimular el establecimiento de procesos de Autoevaluación en todos los ámbitos y niveles de la Universidad, académicos, administrativos y servicios de apoyo.
- Facilitar los procesos de Acreditación Institucional de la Universidad y de las carreras de Pregrado y Postgrado, manteniéndolas a través del tiempo.
- Construir indicadores que faciliten las evaluaciones, análisis y mediciones de los procesos evaluativos y el diseño de proyectos orientados a la mejora.
- Promover la formulación de proyectos de mejora tendientes al aseguramiento de la calidad y al fortalecimiento institucional, que atraigan recursos externos y sustenten la actualización permanente de la institución.
- Promover una filosofía de la calidad al interior de la Universidad.
- Diseñar e implementar estrategias educativas orientadas a la formación de las personas.
- Promover estudios e investigaciones que faciliten el aprendizaje organizacional, generen nuevo conocimiento y sustenten el proceso de cambio institucional.

³ Universidad de Valparaíso. Dirección de Gestión de Calidad. Documento de Circulación Interna. 2004.

⁴ Universidad de Valparaíso. Op. Cit. N° 3.

De esta forma, la DIRCAL cumple su Misión en base a tres procesos⁵:

- a) *Procesos de impulso, asesoría y seguimiento de procesos evaluativos.*

- b) *Procesos de sustento informativo, construcción de indicadores, asesoría y seguimiento de planes y proyectos.*

- c) *Procesos de impulso del aprendizaje organizacional, excelencia en la gestión institucional, fomento de la cultura evaluativo, formación y difusión de la calidad.*

Para el efectivo cumplimiento de las labores que derivan de sus cometidos, la DIRCAL, cuenta con la siguiente estructura organizacional, la que cumple las siguientes funciones⁶:

- **Dirección:** Ejerce distintas funciones, las que ejerce de acuerdo a:
 - *En relación a su superior:* Principalmente le corresponde asesorar al Rector en el área de la calidad.

 - *En relación a los comités de calidad institucional, comité de evaluación de postgrado y comité de evaluación de pregrado:* Proponer políticas de calidad a las instancias correspondientes para su aprobación, las acciones correspondientes para su implantación en el marco de esas políticas; Desarrollar y proponer indicadores que permitan medir y evaluar el cumplimiento de las políticas de calidad institucional en los distintos niveles.

 - *En relación a la DIRCAL:* Centralmente le corresponde planificar, organizar y dirigir la DIRCAL y adoptar las decisiones necesarias para el ejercicio de sus atribuciones para el logro de los objetivos estratégicos de la Universidad, entre otros.

⁵ Universidad de Valparaíso. Op. Cit. N° 3.

⁶ Universidad de Valparaíso. Op. Cit. N° 3.

- *En relación a otros órganos de la Universidad:* Requerir los planes de desarrollo y velar por su coherencia, congruencia y cumplimiento, de acuerdo a las políticas institucionales de calidad; Instruir a los coordinadores de Autoevaluación acerca de las estrategias y acciones necesarias para impulsar las políticas de calidad en la Universidad de Valparaíso, entre otras.

- *En relación a organismos externos en el área de la calidad:* Representar a la Universidad en temas de calidad y/o cuando el Rector lo solicite. Específicamente ante la CNAP.

- **Unidad de Procesos de Evaluación:** Su tarea es promover el mejoramiento continuo y la acreditación.

- **Unidad de Seguimiento de Planes, Proyectos y construcción de Indicadores:** Su tarea es situar los procesos académicos y administrativos de la Universidad en los mayores grados de pertinencia social, eficiencia y eficacia para el logro del mejoramiento continuo.

- **Unidad de Estudios y Aprendizaje Organizacional:** Su tarea se relaciona con ofrecer en forma sistemática los sustentos informativos y cognitivos, orientados a generar y potenciar la mentalidad del cambio, necesaria en la comunidad universitaria para facilitar a la institución, enfrentar los nuevos desafíos de la gestión de excelencia. Ejerce funciones de Educación y Socialización; Estudios e Investigación; Información y Difusión.

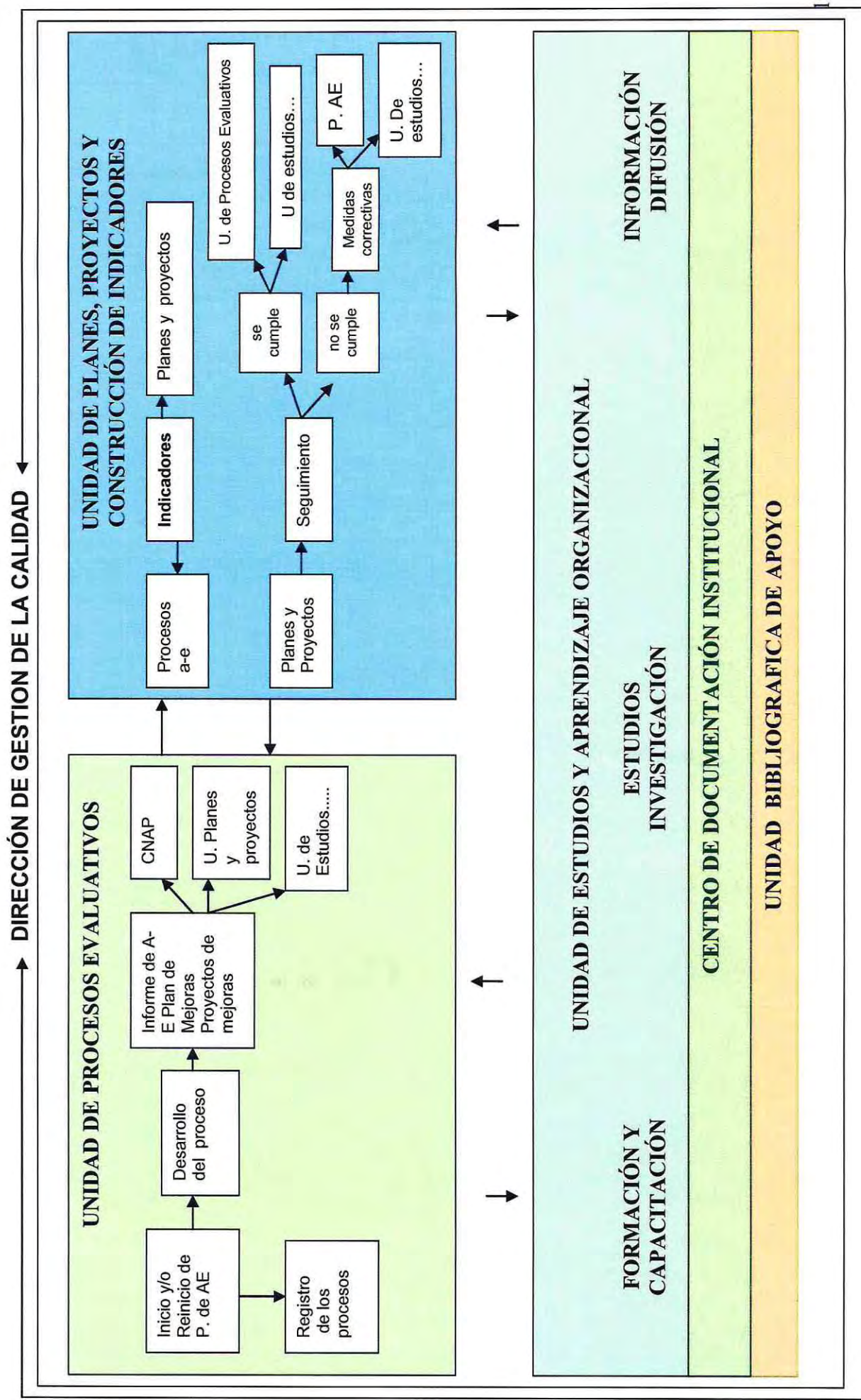
Además considera:

- **Unidad de Apoyo Bibliográfico y Centro de Documentación Institucional:** Constituirá un soporte actualizado y especializado para las actividades de calidad y gestión institucional. Será la memoria histórica de la organización en el ámbito de la calidad y desarrollo institucional.

- **Secretaría Administrativa:** Tendrá como tareas: Ejecución de labores de computación, en apoyo a todas las unidades de gestión de la DIRCAL, de

control de asuntos pendientes y organización de archivos, de sistema de control del curso de la documentación general, entre otras funciones administrativas generales.

A modo de clarificar la estructura organizacional de la DIRCAL, se adjunta el siguiente organigrama:



II. Contexto Académico.

2.1 Reseña Histórica de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.

La Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso fue fundada el 28 de septiembre de 1945, constituyéndose como la primera escuela formadora de Asistentes Sociales con rango universitario de Chile, gracias al decreto N° 0999 que avala su creación y que, a su vez, determina su dependencia académica a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Chile⁷.

“La dirección de la escuela, en ese entonces, estuvo a cargo de la Asistente Social y Pedagoga en Francés Sra. Luz Olguín de Sepúlveda, quien para desarrollar sus funciones contó con una jefe de Práctica, una secretaria y un cuerpo docente formado por profesores universitarios, Asistentes Sociales y otros profesionales”⁸. En sus inicios, la carrera tenía una duración de tres años, siendo requisitos exigidos para ingresar: Bachillerato o Sexto año de Humanidades, salud compatible con el desempeño de la profesión y acreditar antecedentes morales irreprochables⁹.

Se debe considerar que, debido a la fecha de su fundación, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, obtiene la sexta antigüedad a nivel nacional y se posesiona como una de las ocho Escuelas Fundacionales de la Profesión en Chile, que lideraron la formación profesional hasta el año 1981¹⁰.

⁷ Castañeda, Patricia y Salamé, Ana María. Competencias Profesionales de los/as Asistentes Sociales titulados/as en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso: Tradición y Transformación. Informe de Investigación. Competencias Profesionales, Conceptos y Visiones en Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo Social N° 4. 2003.

⁸ Figueroa Silva, Angélica. “Evolución del Servicio Social Profesional en Chile durante el período comprendido entre los años 1925 y 1975”. Memoria de prueba para optar al título de Asistente Social. Universidad de Chile – Sede Valparaíso. 1976.

⁹ Figueroa Silva, Angélica, 1976.

¹⁰ Castañeda, Patricia y Salamé, Ana María, 2003

De igual manera, “es también la primera Escuela a nivel regional, exclusividad que mantendrá hasta el año 1956, año de fundación de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Valparaíso. Desde ese año, ambas casas de Estudios Superiores compartirán, colaborativamente, el espacio regional en el desarrollo de sus actividades académicas y en la inserción laboral de sus profesionales”¹¹.

Con motivo de la reforma que afectó al ámbito universitario en 1981, la Universidad de Chile – Sede Valparaíso pasa a constituirse en la Universidad de Valparaíso, la que funciona de manera autónoma.

El funcionamiento ininterrumpido de la Escuela de Trabajo Social, durante los años transcurridos a partir de su fundación, ha permitido la formación de un número importante de Asistentes Sociales, los que han logrado desempeñarse profesionalmente en contextos tanto regionales como nacionales.

En las décadas anteriores a 1981, el número de titulados/as de la Escuela de Trabajo Social alcanzan un total de 590. Esta cifra se ve ampliamente acrecentada a partir de la creación de la Universidad de Valparaíso, donde el número de Asistentes Sociales formados/as en dicha Escuela también sufre un incremento a través del paso de los años.

¹¹ Castañeda, Patricia y Salamé, Ana María, 2003

CAPITULO II
MARCO DE REFERENCIA



CAPITULO II

MARCO DE REFERENCIA

2.1.- Currículo y Formación profesional.

A.- Educación Superior y Formación Profesional.

La incorporación a la nueva economía y la adaptación o inserción a un mercado de trabajo que se transforma a gran velocidad no se podrá desarrollar por parte de un o una profesional si solo se plantea el objetivo de adquirir un conjunto de conocimientos y destrezas a través de un sistema de formación reglada de tipo medio o superior y de su formación continua.¹

A partir de lo anterior, cabe señalar que por mucho que se valore la importancia de la formación dirigida a la adquisición de conocimientos técnicos – científicos y culturales, hay una serie de competencias claves que se asocian más a unas conductas y actitudes de las personas. Estas competencias son transversales porque afectan a muchos sectores de actividad, a muchos lugares de trabajo y, lo que es más relevante, están muy en sincronía con las nuevas necesidades y nuevas situaciones laborales.

Así, entonces, los requerimientos de nuevas competencias profesionales, demandada por un campo ocupacional competitivo, cambiante e imprevisible, han reorientado la forma de concebir el cambio curricular de la formación profesional, en un mundo basado en el conocimiento y la tecnología. La cultura del cambio y el mejoramiento continuo empieza a permear el sistema universitario y los compromisos con la innovación se reflejan en las nuevas propuestas de políticas educacionales, en la identificación de factores que facilitan este proceso, los que abarcan marcos de referencia tanto semánticos como pragmáticos.

¹ Castañeda P. y Salamé A. M. (2003) Competencias Profesionales: Conceptos y visiones en Trabajo Social. Pág. 5.

Por lo anterior, renace con fuerza el cuestionamiento al paradigma academicista, fuertemente enraizado en la educación superior, centrado más en el producto que en los procesos. Emergen como alternativas, concepciones curriculares más abiertas, interactivas e interaccionistas, en donde la preparación para el trabajo autónomo, el aprendizaje de competencias de orden superior, la adaptación a situaciones emergentes, el desarrollo del espíritu emprendedor y la capacidad creativa, la diversificación en las formas y fuentes de aprendizaje, surgen como demanda de una docencia innovativa.²

➤ Nuevas Modalidades de la Docencia Universitaria.³

Se propone una concepción curricular Integrada, abierta y flexible del currículo, basado en aportes de las ciencias sistémicas y ciencias cognitivas, cuyos campos interdisciplinarios proporcionan principios, fundamentos, características para replantear el conocimiento pedagógico respecto al aprendizaje el replanteamiento sobre la concepción de la inteligencia humana entre otras.

Los aportes de las investigaciones en estos campos incentivan para replantear las concepciones de aprendizaje y enseñanza dentro del nuevo esquema educativo. De este modo se concibe el *aprendizaje* como un *proceso socialmente mediado*, basado en el conocimiento (qué, cómo), que exige compromiso activo, motivación, esfuerzo, implicación para lograr como resultado un cambio en la comprensión, ampliar las capacidades humanas y percibir relaciones significativas, entre la nueva información y el conocimiento previo del alumno.

Según la escuela constructivista, el aprendizaje es un proceso autorregulado de resolución de conflictos cognitivos, que aparecen al enfrentarse el estudiante a problemas y experiencias concretas. El estudiante tiene que construir tanto sus conocimientos e ideas sobre el mundo, como sus propios instrumentos de conocer.

² Políticas públicas demandas sociales y gestión del conocimiento (2003) Centro de Desarrollo Universitario- CINDA.

³ Políticas públicas demandas sociales y gestión del conocimiento (2003) Centro de Desarrollo Universitario- CINDA.

A lo largo de su desarrollo, va pasando por una serie de estados que son formas distintas de interacciones con la realidad.

El constructivismo ayuda a entender qué es lo que sucede en el interior del sujeto cuando trata de formar nuevos conocimientos. Es útil para explicar los efectos que tienen las prácticas educativas, pero no puede prescribir de ninguna manera lo que debe hacerse. Por ello son valiosos los aportes de Piaget, Ausubel, Carretero, Coll, entre otros y recientemente se configura con gran fuerza la corriente del constructivismo sociocultural (Vigotsky, Wertch, Brunner, Rogoff, Cole) que enfatiza que el desarrollo cognitivo y afectivo de cada individuo es inseparable de los procesos sociales, que progresivamente este interioriza. Cada individuo construye sus esquemas de representación y actuación, a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad cultural. Cole (1985) llega a afirmar que en la zona de desarrollo próximo de cada sujeto, la cultura y la cognición se crean mutuamente. Este será el espacio privilegiado de la experiencia educativa.

Otro concepto a replantear es la *enseñanza* y en la concepción curricular propuesta, esta se oriente a guiar, conducir y mediar el aprendizaje, a partir del conocimiento de las características, necesidades e intereses del aprendiz, para poder diseñar el currículo. En este proceso la enseñanza trasciende el espacio concreto de las aulas y de lo que se hace en ellas. En *la etapa previa*, fase de preparación, el docente debe "pensar por adelantado" como va diseñar o planificar su docencia, acorde al perfil profesional de quienes se están formando, para qué propósitos, con qué recursos, cómo organizará los contenidos, estrategias a emplear, entre sus principales requerimientos.

La siguiente fase o *etapa interactiva*, implica el desarrollo de la intervención didáctica. El o la docente debe compartir y discutir con sus alumnos y alumnas, los conceptos o ideas claves más representativos de la estructura de la disciplina elegida. Su rol de comunicación es insustituible.

Los ambientes de aprendizaje constituyen otro rasgo esencial para mejorar la función docente y otorgan gran importancia a las condiciones ambientales en que se desarrolla la interacción didáctica. Los espacios físicos, el mobiliario, disposición de recursos, ambiente de trabajo, entre otros factores influyen en el nivel de compromiso de los y las estudiantes y en el grado de satisfacción de alumnado y equipo docente. Ahora bien, si se quiere desarrollar un estilo de aprendizaje más autónomo, mediante metodologías participativas, debería existir un equilibrio entre los elementos, el espacio, los recursos, la estética y las interacciones afectivas y simbólicas de esos espacios.

En la *etapa postactiva*, son necesarios los mecanismos de revisión del proceso, los sistemas de evaluación utilizados, la certificación de las habilidades alcanzadas, las estrategias de coordinación con otros docentes, para poder establecer la retroalimentación posterior y proponer orientaciones y nuevas sugerencias y nuevas orientaciones para el logro de los objetivos planteados.

➤ Reorientaciones en los Planes de Estudio.⁴

Las nuevas propuestas de planes de estudio deben propiciar el diálogo de los saberes, ya que los problemas sociales y naturales a los que se quiere dar respuesta están siempre multirreferenciados y no pueden resolverse desde una sola perspectiva teórica. Antes de crear nuevas asignaturas desvinculadas y descontextualizadas, se debería pensar en fortalecer el carácter interdisciplinario de las que existen y estimular al profesorado a realizar proyectos conjuntos que articulan en la práctica, esta necesaria integración. Se debe cautelar la tendencia a poner límites a los conocimientos científicos y técnicos, logrando una correcta integración con los conocimientos humanísticos y sociales, creando un entorno de aprendizaje más interdisciplinario.

⁴ Políticas públicas demandas sociales y gestión del conocimiento (2003) Centro de Desarrollo Universitario- CINDA.

El enfoque interdisciplinario, constituye también una metodología de trabajo, cuyo propósito es permitir que los y las estudiantes puedan aumentar la transferencia del aprendizaje, desarrollar capacidades de: análisis, la crítica reflexiva, indagación, enfrentar desafíos, adaptarse a situaciones nuevas, resolver problemas, entender el mundo en su globalidad apoyar la auto interrogación y la curiosidad. Su aplicación en el proceso formativo, requiere de una organización flexible de la institución formadora, de horarios flexibles, de docentes con autonomía curricular, con dominios de los contenidos, de variedad de estrategias de enseñanza y capaces de conformar grupos de trabajo colaborativo.⁵

Existen variados argumentos a favor de la interdisciplinariedad, así como también temores y falta de voluntad para asumirla. Se está frente a un gran desafío: la unificación del saber, para acabar con la excesiva fragmentación y estimular un pensamiento complejo. Hoy mas que nunca se necesita plantear el diálogo entre las ciencias, la filosofía, la teología, los actores del mundo económico, que conduzcan a aportaciones significativas, el construir puentes, cruzar fronteras disciplinarias, a fin de comprender mejor la articulación entre las implicancias de la investigación científica y obtener luces, en la búsqueda de sentido sobre los problemas que hoy enfrenta la humanidad.

Lo planteado anteriormente motiva a buscar nuevas formas de organizar los contenidos, tales como: resolución de problemas, tópicos, ideas, conceptos, módulos, por períodos históricos, entre otras decisiones. Se requiere descubrir los nexos entre las disciplinas y detectar que estructuras conceptuales, destrezas, procedimientos, valores, son mas interdependientes y como se pueden coordinar y cuándo es factible hacerlo.

⁵ Políticas publicas demandas sociales y gestión del conocimiento (2003) Centro de Desarrollo Universitario- CINDA.

Las innovaciones planteadas reorientan los cambios en lo metodológico. La metodología didáctica debe responder a las características de la disciplina que se trate y al estilo que se emplee para abordar los contenidos, de acuerdo a los estilos de dependencia- independencia; impulsivo-reflexivo u otros posibles. Las cualidades comunicativas del profesorado son imprescindibles y condicionan el clima de interrelaciones de la clase. La implicación, la motivación y las expectativas del estudiantado son determinantes en el éxito que se logre en esta fase. Los estudiantes deben ser expuestos además a experiencias “fuertes”, que los obliguen a romper la rutina y a proponer respuestas originales y novedosas. El aporte que puedan brindar las nuevas tecnologías y diversos tipos de recursos, constituye un valor agregado importante.

Es innegable que la docencia universitaria debe asumir las demandas y desafíos que se le plantean en este nuevo escenario, donde la valoración de su función es una tarea prioritaria. El profesorado se comprometerá con la docencia y la realizará con calidad, cuando la perciba y la valore con sentido de proyecto formativo, como un reto de investigación, creación y reflexión crítica a sus propias prácticas y al momento de integrar la auto evaluación, como herramienta básica para mejorar y conducir procesos innovadores.

La función docente debe ser entendida como un proceso que genera aprendizaje desde la perspectiva de compartir el conocimiento y que debe centrarse en provocar la reconstrucción de la cultura intuitiva y experiencial de cada estudiante, que supone conocerla, respetarla y estimular su utilización y su contraste, para que ante la evidencia de sus lagunas, el estudiante se incentive, no a rechazarla, sino a reconstruirla críticamente. Esta orientación o facilitación de la construcción de conocimientos incluye otorgar mayor libertad de expresión a los estudiantes, mayores posibilidades de interactividad entre los estudiantes entre sí y entre estos y el profesor. Implica además, ofrecer preguntas creativas, situaciones desafiantes y provocadoras de pensamiento, incentivarlos a reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento e implementar variados procedimientos evaluativos.⁶

⁶ Políticas públicas demandas sociales y gestión del conocimiento, Centro de Desarrollo Universitario- CINDA , octubre 2003

B.- Formación Profesional y Currículo.

El proceso de formación para el trabajo, es un proceso complejo. En él está involucrada la totalidad de la persona, sus capacidades cognitivas, su emocionalidad sus habilidades para relacionarse con los demás, y también la relación que tiene consigo mismo. Abordar la complejidad de este proceso exige hacer distinciones conceptuales que permitan plantear una forma de intencionar su desarrollo.⁷

El concepto currículo tiene diferentes definiciones y existe cierta polisemia en cuanto a su significado. La complejidad del concepto de currículo ha sido ampliamente tratado por diversos autores que han intentado afrontar distintas conceptualizaciones. En consecuencia, se debe hablar de las diferentes conceptualizaciones del currículo, considerando las corrientes teóricas que conforman y cubren el espacio de reflexión curricular.⁸

De esta manera, currículo y sus derivados: investigación curricular, diseño curricular, desarrollo curricular, se utilizan con significados diferentes. Etimológicamente "currículum" es un término latino aceptado por la Real Academia junto a currícula (plural) y currículo (ablativo) aunque este último puede usarse también en plural (currículos). Su uso es reciente en el vocabulario didáctico castellano. Su generalización se puede decir que se ha llevado a cabo a lo largo de la década de los 80. el término currículum ha tenido numerosas acepciones y en la actualidad no se ha logrado una definición unánime. La interpretación es que el propio desarrollo del concepto y ámbito curricular, densamente dinámico, no es reductible a una única formulación. A pesar de ello, es útil, clarificar definiciones para sistematizar los conceptos.

⁷ www.monografias.com/trabajos14/administ-procesos/administ-procesos.shtm#PROCE, visitada el 03/06/2005.

⁸ Didáctica en el siglo XXI, ejes en el aprendizaje y la enseñanza de calidad (2005) María Luisa Sevillano García, Mc.Graw Hill, 2005 Madrid. Págs. 119- 125.

Rodríguez Diéguez (1985:21) pone de manifiesto la polisemia del término currículum, citando numerosos autores que han empleado y trabajado este ámbito, y constatando que subyace a la mayoría de las acepciones la "idea de planificación, en cuanto previsión anticipada", opción racional que adelanta y clarifica la riqueza de las decisiones que han de caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La polisemia con la que se ha empleado este término, implica desde un "diseño global de metas educativas, hasta la totalidad de los acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en el sistema".⁹

A continuación se mencionaran algunas definiciones de currículo postuladas por diferentes autores:¹⁰

- Eigenmann (1981 p. 78) considera al currículum como un documento que proporciona al profesor la base para planificar su enseñanza, contiene enunciados acerca de su uso, implica objetivos a conseguir a los que se subordinan los de contenidos de enseñanza estructurados y lo que implica su continua evaluación y mejora.
- Nassif (1980 p.324), es aún mas explícito y habla de conjunto de experiencias educativas programadas por la escuela, en función de sus objetivos y vividas por el alumno bajo la responsabilidad del maestro. El currículum no recoge las experiencias no planificadas en función de unos objetivos, las experiencias informales y asistemáticas.
- Stenhouse (1984), un currículum es, una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Stenhouse plantea la necesidad de vincular teoría y práctica en el desarrollo del currículum, pensamientos recogidos también por Eigenman (1981), M. Galton and Moon (1983), Eisner y otros. Estos autores consideran que la solución de problemas debe centrarse en el análisis de la práctica. Será así el currículum un elemento vivo y dinamizador de los procesos en el aula y

⁹ Didáctica en el siglo XXI, ejes en el aprendizaje y la enseñanza de calidad (2005) María Luisa Sevillano García, Mc.Graw Hill. Madrid; Págs. 120 - 122.

¹⁰ Didáctica en el siglo XXI, ejes en el aprendizaje y la enseñanza de calidad, (2005) María Luisa Sevillano García, Mc.Graw Hill Madrid.

fuentes de críticas y ricas interacciones profesor-alumno y viceversa. Cuando hablamos de currículo, básicamente estamos aludiendo a un conjunto de relaciones y prácticas que remite a aquello que sucede o pasa en el aula. Este conjunto de prácticas y relaciones pueden ser acotadas desde diversas perspectivas que tienen que ver tanto por la posición teórica adoptada por quien define el término, como con las condiciones concretas en las que opera la escuela en un momento histórico y social determinado. El currículum, pues, se concibe como una constelación de intenciones, contenidos, formas y materiales que se desarrollan en un marco institucional.

- Para De la Torre (1993) el currículo es el conjunto de conocimientos reflexivo-aplicativos que permiten comprender, guiar y mejorar la acción formativa.
- D'Hainault (1985 p. 27) dedica en su obra un extenso capítulo al estudio de la construcción de los currículos, definiendo el mismo: "como un plan de acción pedagógica mucho más extensa que un programa de enseñanza", comprendido por: programas de diferentes materias, definición de las finalidades de la educación, especificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, contenidos a asimilar, indicaciones precisas sobre el modo en que la enseñanza o el alumnado será evaluado.

El mismo autor considera que la elaboración del currículum se lleva a cabo en tres fases:

- Análisis de los fines y puesta a punto de los objetivos.
 - Investigación de métodos y medios de enseñanza e instrumentos más adecuados.
 - Puesta a punto de métodos y determinación de medios de evaluación.
-
- De Landsheere (1986 p.284), afirma que el término currículum se sustituye en el vocabulario pedagógico francés por "programa escolar", mientras que en inglés la evolución semántica de dicha palabra va encaminada hacia la noción de experiencia para el desarrollo del alumnado. La bibliografía surgida en los últimos años sobre currículo lleva a agrupar dicha literatura en torno a tres ámbitos: el currículo como objeto de estudio, el currículo como plan de acción y el currículo como praxis.

Haciendo un breve resumen y síntesis están presentes los siguientes conceptos clave:¹¹

En torno al concepto de currículum, se detecta su carácter polisémico. Comenzó significando un plan de estudio y se ha ido considerando como especificación de los resultados que se pretenden, es decir, como una explicitación de los objetivos de aprendizaje, como conjunto de experiencias de aprendizaje e incluso las experiencias que se producen fuera del ámbito escolar y las no planificadas por la escuela. A esto hay que añadir el llamado “currículo oculto” o no escrito y el “nulo o ausente”, que hacen definir el currículum como “lo que los alumnos y alumnas tiene la oportunidad de aprender a través tanto del currículum explícito como del oculto, y lo que no tienen oportunidad por no aparecer en el currículum.

En la actualidad se está produciendo un cambio en la conceptualización del currículum en el sentido de una preocupación por la práctica. En el conjunto de definiciones se verifica una evolución que partiendo de las primeras acepciones ligadas a un conjunto de contenidos, previamente seleccionados, con vistas a conseguir un título, nivel, sigue presentándose organizado – programa – en un documento escrito. En las últimas décadas, no obstante, esta concepción queda más abierta al asumirse el currículum más como proceso que como producto, tanto en su confección como desarrollo y evaluación.

Una situación intermedia concreta dichos contenidos en clave de metas a alcanzar (objetivos) por parte del alumnado.

Se descubre implícitamente en todas ellas un sentido de previsión. Su mirada está puesta en una actuación futura, preocupado por que se consigan las finalidades o simplemente por que se realicen determinadas actividades. Como tal han de guiar y orientar la acción del profesorado.

¹¹ Didáctica en el siglo XXI, ejes en el aprendizaje y la enseñanza de calidad, María Luisa Sevillano García, Mc.Graw Hill, 2005 Madrid

Su evolución permite la incorporación de otros elementos diferentes a los contenidos propios de un conjunto de experiencias. No solo se entiende el currículum como el conjunto de conocimientos que hay que adquirir, sino que incluye otros ámbitos comportamentales (procedimientos, actitudes) que han de propiciarse en la institución escolar.

Se observa también que las primeras definiciones tienen más incidencia en el programa, en cambio las últimas enfatizan el escenario o contexto escolar, con todos los factores que en el mismo concurren. Los conceptos de enseñanza y aprendizaje suelen ser prioritarios en las definiciones anteriores a los 70, mientras que posteriormente se insiste más en el análisis crítico-cultural de la escuela.

Todas las definiciones responden al paradigma predominante en cada época en la que emergen, incluso podemos decir que quedan contaminadas por la propia ideología imperante del momento.

A continuación se mencionan diferentes acepciones del concepto de currículum, desde una perspectiva más ideológica para abarcar los diferentes ámbitos que contempla el desarrollo del currículum:

El currículum se manifiesta como **tradición acumulativa** de conocimiento organizado. El currículum se considera como organización de asignaturas en los planes de estudio derivados de la tradición intelectual.¹²

Así mismo, el currículum se manifiesta como **experiencia cultural** y social. Lo que importa aquí son los elementos culturales de la sociedad, no reproduciéndolos, sino asumiéndolos y vivificándolos. Incorpora todos aquellos elementos que hacen de la sociedad algo más que un agregado de individuos.

¹² Didáctica en el siglo XXI, ejes en el aprendizaje y la enseñanza de calidad, María Luisa Sevillano García, Mc.Graw Hill, 2005 Madrid

El currículum como experiencia, que lo concibe como totalidad de experiencias que el estudiante tiene bajo la tutela de la escuela. Se reconoce el aprendizaje del alumno fuera del contexto escolar, del ambiente total de la escuela (**currículo oculto**). Se valora, pues, la realidad de la escuela.

El currículum como plan de instrucción, que lo entiende como un plan de acción, como un documento escrito, compuesto de cuatro elementos: un bosquejo de contenido cultural que ha de ser enseñado, una declaración de las metas u objetivos específicos, una declaración de los propósitos para la creación del currículum y las formas en las que ha de ser utilizado y, más raramente, un esquema de valoración.

El currículum como sistema tecnológico de producción, concepción basada en la eficacia, centrada en los fines y en la valoración de los productos obtenidos, medidos cuantitativamente.

➤ **Elementos que respaldan la creación de los currículos.**

Teorías Curriculares:

Los planteamientos curriculares actuales tienen como referente inexcusable el trabajo de Carr y Kemmis (1988). Dichos autores formulan tres teorías curriculares: la técnica, la práctica y la crítica, cuyos enunciados fundamentales son los siguientes:¹³

1. La teoría técnica, científicista, burocrática, considera la escuela como un instrumento de reproducción social y cultural, por lo que hay que establecer un modelo de acción controlable y controlado. Obedece a un planteamiento burocrático cuyos principios rectores son la eficacia y la eficiencia.

¹³ www.campus-oie.org/revista/delossectores/670RAMIREZ.pdf

2. La teoría práctica, humanística y racionalista de la acción. Se basa en un punto de vista liberal de la sociedad en donde los sujetos tienen capacidad para tomar decisiones y actúan de acuerdo con sus conciencias y sus mejores juicios.

3. La teoría crítica, dialéctica, emancipadora. En esta teoría hay un requisito claro de participación democrática. Se trata de que todos los implicados en el proceso educativo tomen decisiones.

A partir de estos antecedentes, se produce el encuentro con otros términos que juegan un papel importante dentro del desarrollo del currículo en los ambientes universitarios. Como se menciona anteriormente, los procesos de avance tecnológico pasan a formar parte crucial del proceso de enseñanza que implica todo currículo, ya que sus contenidos serán entregados a los alumnos y alumnas que en un futuro se desempeñaran como profesionales en el ámbito laboral y social. Es por dicha razón que se revisa como las teorías antes mencionadas se articulan con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con este planteamiento y teniendo en cuenta el uso de medios y recursos tecnológicos que se ha de realizar de forma integrada en un determinado currículum, se han identificado diferentes funciones y usos atribuidos a los medios y a la interacción que ellos ejercen con los principales agentes educativos (Cebrián De la Serna, 1991; Bautista, 1989, 1994; Moreno, 1996; Ramírez, 1996).

Desde una perspectiva técnica, según Cebrián De la Serna (1991), la actuación docente utiliza los medios disponibles y los procesos metodológicos preestablecidos para la consecución de unos objetivos pedagógicos prescritos. La práctica en el uso de los medios, deriva exclusivamente de las teorías y el papel del equipo docente es visto como el de técnicos que "utilizan otros instrumentos en una cadena instrumental que separa conceptualmente y une operativamente la intervención práctica con las teorías básicas, la investigación y la técnica con la acción docente". El profesorado debe ser formado de manera tal que el dominio de los medios va unido a otras destrezas y habilidades, guiadas siempre por una referencia al perfil del buen docente.

Desde una perspectiva práctica, los medios son usados como instrumentos que interpretan y explican la realidad, en un intento de llegar a la comprensión. Aquí los medios son, según el citado autor "canales por los cuales los procesos de enseñanza-aprendizaje son reconstruidos significativamente, en un intento de representación –interna y externa- en el profesorado y el alumnado de su realidad". El equipo docente pretende llegar al conocimiento de los procesos simbólicos y culturales que provocan la utilización de estos medios tecnológicos en el aula. Intenta responder a las cuestiones de cómo se elabora la información en los distintos medios y qué influencia pueden ejercer éstos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica se pretende ofrecer a los individuos los medios y recursos necesarios para concienciarse de qué forma sus planteamientos e intereses en la vida, sus acciones, entre otros aspectos, están determinados por condiciones sociales, ideológicas que pueden ser reveladas y eliminadas. Con esta perspectiva se fomenta una actitud reflexiva sobre temas como qué tipo de educación con medios tecnológicos se quiere, qué papel tendrá la educación en una futura sociedad tecnológica y de qué forma inciden las condiciones sociales, culturales y políticas dominantes en la introducción y el uso de las nuevas tecnologías.

Bautista (1994) y Moreno (1996), por ejemplo, dan un nombre concreto al uso de los medios derivado de cada una de las perspectivas curriculares señaladas: un uso de los medios transmisor-reproductor (perspectiva técnica), práctico-situacional (perspectiva práctica), o crítico (perspectiva crítica).¹⁴

Un uso de los medios transmisor-reproductor orientado por la teoría curricular técnica, está caracterizado por la linealidad en el diseño, la escasa adecuación a la realidad y el papel reproductor y ejecutor del profesorado de las orientaciones que le llegan dadas (Moreno, 1996). Dichas orientaciones son generalmente elaboradas para un prototipo de alumno-a, en contextos que poco tiene que ver con el suyo y respondiendo a necesidades que no se le han planteado.

¹⁴ www.campus-oie.org/revista/delossectores/670RAMIREZ.pdf

Un uso práctico-situacional, siguiendo al mismo autor, según el modelo curricular práctico prevé el análisis de la realidad para dar significado a todas las situaciones, diseños abiertos que tienen en cuenta esa realidad y utilización recursiva de los medios que permite aprender y utilizar sistemas de representación para desarrollar el pensamiento, solucionar problemas e interpretar y relacionarse con el medio físico, social y cultural.

Por último, la teoría crítica del currículo inspira el uso crítico-transformador, en el que los medios serían utilizados como elementos de análisis y reflexión sobre la práctica con el fin de transformarla y mejorarla.

A propósito de las teorías curriculares, Medina (1994) comenta que "la teoría más sensible a los medios de enseñanza es la tecnológica, pero la que constituye el análisis de sus significados es la interpretativa y la que más propicia su desarrollo y transformación en el centro y aulas puede ser la perspectiva colaborativa, al comprender a todo el profesorado en el diseño y aplicación de los medios más pertinentes con unos alumnos, en los marcos sociales, y al asimilar un determinado campo del saber, con unas actitudes personales y unos procedimientos de análisis de la realidad".

Por tanto, y a la vista de lo expuesto, no se debe concluir que una teoría curricular y, por ende, el uso derivado de los medios y recursos tecnológicos es mejor que otro, ya que cada uno tiene sus virtualidades y limitaciones y, generalmente, la deficiencia de uno se complementa con la magnificencia de otro. Por ejemplo, se puede coincidir en que es mejor utilizar un determinado software educativo que no esté elaborado para un contexto determinado o se presenta en otro idioma que no sea el propio, que no utilizarlo a la espera de poseer o elaborar el ideal.

Como último punto importante en relación al currículo cabe señalar que todos estos implican lineamientos curriculares, los cuales son el fundamento pedagógico, filosófico y epistemológico de las áreas del conocimiento, "Con ellos se pretende atender la necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas."

Dentro del currículo universitario encontramos lo que pedagógicamente denominamos el Plan de Estudios, lo cual es entendido como:¹⁵

- Conjunto ordenado de asignaturas, prácticas, estudios y otras actividades de enseñanza y aprendizaje que determinan el contenido de un programa educativo y que se deben cumplir para obtener, en un centro de educación superior, el título o grado correspondiente. El plan de estudios comprende las reglas y requisitos de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

- Es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo. Debe contener al menos los siguientes aspectos:
 1. La intención e identificación de los contenidos de cada área,
 2. señalando las correspondientes actividades pedagógicas.
 3. La distribución del tiempo del proceso educativo.
 4. Los logros, competencias y conocimientos.
 5. Los criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje y el desarrollo de capacidades.
 6. Planes para estudiantes con dificultades en su aprendizaje.
 7. La metodología aplicable a cada una de las áreas.
 8. Indicadores de desempeño para auto evaluación institucional.

Este concepto es utilizado cuando se habla de asignaturas que se cursan, y se va tomando en cuenta los aspectos mas específicos de los que el currículo implica en esencia. De esta misma manera se van desprendiendo otros conceptos que resultan indispensables de mencionar para comprender el fenómeno que implica el proceso de la educación universitaria.

Pasaremos a revisar en un ámbito pedagógico, aquellos aspectos que serán útiles para articular el proceso de formación.

¹⁵ www.Fulbright.es, definiciones en la web.

El Modelo Pedagógico.¹⁶

La Universidad forma profesionales de pregrado y posgrado íntegros. Para ello, los modelos pedagógicos que asume deben facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje; integrar la teoría, la práctica y la vida de la institución al contexto social; potencializar en el estudiantado la autonomía, la creatividad, las habilidades de pensamiento, la construcción de su propio conocimiento y su compromiso con la sociedad.

Para ser consecuente con su concepción curricular, la Universidad ha adoptado principios de los modelos pedagógicos desarrollista y constructivista que buscan desarrollar las estructuras cognitivas del alumnado, donde el profesorado es guía y orientador, pero es cada estudiante quien construye su propio proceso de conocimiento, lo que se da siempre sobre una base conceptual previa que se reorganiza. Estos modelos están centrados en la evolución del conocimiento y hacen énfasis en que el alumnado ascienda a niveles superiores en su construcción.

El modelo pedagógico desarrollista y constructivista tiene como eje fundamental el aprender haciendo, la experiencia de los alumnos y alumnas les hace progresar continuamente, desarrollarse y evolucionar secuencialmente en las estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. Igualmente la Universidad ha adoptado principios del modelo pedagógico social, que está inspirado en la concepción del currículo como diálogo permanente con la vida, para comprenderla, tener una posición política frente a ella y contribuir a transformarla con criterios de justicia social y equidad. Esta concepción enfatiza en el desarrollo de las capacidades del alumnado en torno a las necesidades de la sociedad; donde la Universidad como institución está llamada a configurarse como un agente de cambio social y a constituirse como un puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común. De ésta forma el currículo se construye desde la problemática cotidiana, los valores sociales y las posiciones políticas, buscando el desarrollo del individuo en la sociedad; en un primer momento para adaptarse a ella, pues ésta cambia constantemente; en un segundo momento, para transformarla, es decir, adaptarse en el presente para tener una visión de futuro e incidir en ella, cambiándola para el bien de todos. El maestro o la maestra es un/a investigador/a, un/a facilitador/a y estimulador/a de experiencias, que a

¹⁶ www.campus-oie.org/revista/delossectores/670RAMIREZ.pdf

través de la ciencia y el conocimiento científico, en un trabajo de cooperación con el alumnado, contribuye a mejorar la calidad de vida de su sociedad.

Así como los modelos pedagógicos se derivan de las concepciones curriculares y de la filosofía de la educación, cada uno de ellos tiene diferentes estrategias y métodos de enseñanza. La Universidad adopta la estrategia de aprendizaje por descubrimiento, la cual hace énfasis básicamente en la posibilidad de que cada estudiante pueda resolver con satisfacción nuevas situaciones y nuevos problemas prácticos y teóricos que se le presenten. Fomenta en él la incorporación de nuevo conocimiento al ya existente, por medio de la asociación para que pueda categorizarlo y darle sentido.¹⁷

Esta estrategia pone énfasis en problemas del campo de conocimiento y de la sociedad, más que en contenidos. Sus objetivos pedagógicos en efecto, son la reflexión, el pensamiento cualitativo, la iniciativa teórica, la creatividad intelectual, y el trabajo científico sistemático sea aplicable a diversas situaciones.

La estrategia por descubrimiento tiene diferentes métodos para operacionalizarse, entre las que se destacan el método de proyectos, método de casos, de problemas y el seminario investigativo, estos métodos son utilizados en la Universidad, para hacer viables los objetivos institucionales.

Acorde con su modelo pedagógico, la evaluación estudiantil en la Universidad tiene por objetivo destacar la forma como se desarrolla el proceso de aprendizaje, más que su resultado final. Es una evaluación que tiene como referente a cada alumno, sus capacidades, potencialidades, su capacidad para resolver problemas, su creatividad y análisis crítico.

¹⁷ www.campus-oie.org/revista/delossectores/670RAMIREZ.pdf

El proceso de evaluación es ante todo formativo. Busca que cada estudiante, con el acompañamiento de profesores/as y compañeros/as, analice los recursos utilizados y los esfuerzos desplegados para el logro de sus metas, para que identifique sus debilidades y fortalezas, así como los posibles caminos a seguir en un proceso de mejoramiento continuo.

La evaluación entendida de esta manera integra las dimensiones cuantitativas y cualitativas; el conocimiento logrado y el proceso seguido; los fines y los medios; el desarrollo personal y el académico.

La planificación es lo que permite unir una determinada teoría pedagógica con la práctica docente. Esto porque no es indiferente preferir un tipo de planificación por sobre otro, sino que se trata de una forma de instalarse ideológicamente frente a la labor pedagógica. Para comprender mejor esta idea, se revisan a continuación los modelos pedagógicos más relevantes de la historia educacional chilena, considerando a qué tipo de planificación está ligado cada uno.

Principales modelos pedagógicos:¹⁸

➤ Modelo academicista:

A partir del siglo XIX, se puede hablar de un proyecto educativo en Chile. Es cierto que durante la Colonia se dieron instancias en las que se impartió un determinado conocimiento, pero no se trataba de una instalación pedagógica consciente, sino simplemente de un conocimiento útil para que se produjera una adecuación cultural que permitiera el manejo de operaciones básicas que permitieran desempeños eficientes en el trabajo. Por el contrario, una vez superada la Colonia, el Chile de la Independencia debe decidir por sí mismo las directrices que guiarán su educación. La corriente de pensamiento que se adopta es la francesa y, más específicamente, la Ilustración. De acuerdo a ello, la razón constituye un concepto fundamental, al igual que la necesidad de "llevar las luces" a todos por igual, en un país con un porcentaje muy bajo de estudiantes. Es en este momento que el modelo pedagógico llamado "Academicista" o "Tradicional" se instala en Chile.

¹⁸ www.campus-oie.org/revista/delossectores/670RAMIREZ.pdf

Este modelo pedagógico se caracteriza por estar centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el alumnado sea capaz de repetir lo dicho por el o la docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento. El énfasis, por lo tanto, estará en la memorización de conceptos y en la selección de un tipo de saber canónico. No se consideran, entonces, los códigos propios del contexto al que pertenece cada estudiante, sino que ellos deben asimilarse a un código considerado como "correcto".

El portador del código es el o la docente que dentro de este modelo pedagógico, sostiene una relación autoritaria con el alumno o alumna (ambos sexos estudiaban por separado y con contenidos diferenciados), ya que impone cierta forma de ver el conocimiento y de ver el mundo. Cada estudiante solamente escucha el monólogo de su profesor/a y se convierte en un 'recipiente' de lo que él o ella transmite.

El tipo de planificación asociado a este modelo es el que muchos docentes conocen como sábana. Se trata de una enumeración de conceptos que los estudiantes deberán aprender en un determinado lapso de tiempo, sin importar cómo ni para qué. Desde este punto de vista, la planificación en "sábana" no permite observar la coherencia de una unidad didáctica a través de la metodología empleada. Por lo tanto, tampoco contempla la posibilidad de evaluar el proceso de aprendizaje, sino solamente el producto de la acumulación sucesiva de aprendizajes.

➤ Modelo conductista:

A principios del siglo XX, la pretensión de expandir el conocimiento "por las diferentes clases de la sociedad" (palabras de Andrés Bello en su discurso inaugural de la Universidad de Chile) no se había logrado. Los estudios que se realizan siguen arrojando como resultado un número muy bajo de alumnos y alumnas, en comparación con la población total en edad escolar. A partir de estos problemas, se generan una serie de iniciativas para modificar el sistema educacional en Chile y para aumentar el nivel de escolaridad.

Las iniciativas que obtienen resultados con más rapidez son las destinadas a aumentar la cantidad de niños y niñas con acceso a educación, cuyo número había crecido significativamente en los años '50 y '60. Sin embargo, el crecimiento cualitativo no sucedió siempre de manera simultánea, ya que no se cautelaba la calidad de la educación que esta gran cantidad de estudiantes estaba recibiendo.

Los problemas surgidos a raíz del aumento en el número de alumnos y alumnas posibilitaron la instalación del conductismo en Chile. Se comenzaron a elaborar materiales didácticos estandarizados, que pretendían evaluar por igual a todos los estudiantes (la P.A.A. en 1967, por ejemplo) y así facilitar la corrección, haciéndola más 'objetiva'. Desde este punto de vista, el conductismo se manifiesta a favor de una mirada que desvincula el saber de la subjetividad, pues cree en la posibilidad de conocimiento 'puro'. Así, los alumnos y alumnas siguen aprendiendo de forma memorística y reiterativa, a lo que se agrega la noción de aprendizaje a través del refuerzo y de la lógica estímulo-respuesta. Cada estudiante debe aprender a responder siempre lo mismo frente a un mismo estímulo. De esta concepción de la educación vienen las preguntas de opción múltiple, los 'verdadero o falso', los 'términos pareados', entre otros estilos.

Dentro de este modelo, no hay cabida para la planificación, pues cada docente no es considerado un sujeto activo y propositivo, sino simplemente un ejecutor de los programas o de los textos de estudio. Basta, entonces, con que tenga el programa a mano y vaya marcando aquellos conceptos que ya revisó y automatizó en los alumnos y alumnas o que planifique en un nivel muy básico, eligiendo los conceptos del programa que trabajará dentro de una unidad.

➤ Modelos constructivista y cognitivo.

Debido a la necesidad de equilibrar la calidad de la educación para la totalidad de alumnos y alumnas del país, se instala en los años 90' la reforma que actualmente estructura nuestro marco curricular. Sus fundamentos pedagógicos están en el modelo constructivista y en el cognitivo.

El primero de ellos supone un énfasis ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, es decir, en los progresos de cada estudiante, más que en los conceptos impartidos por el maestro o maestra. A diferencia del modelo academicista, cuya metodología principal era la clase expositiva, el constructivismo privilegia las actividades realizadas por los alumnos y alumnas, de manera que no se aprende a través del lenguaje abstracto, sino que a través de acciones. Se trata de comprender la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Ello implica problematizar los saberes, abrir los conceptos a la discusión y consensuar con el estudiantado una forma común de comprender una determinada disciplina.

Sin embargo, no se debe confundir este modelo con un rechazo a la clase expositiva, pues siempre es necesario, en algún momento de la unidad, sistematizar el conocimiento adquirido a partir de las actividades realizadas.

Por su parte, el modelo cognitivo se centra en los procesos mentales del alumno o alumna y en su capacidad de avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas, ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto. De esta manera, ya no se habla únicamente de conceptos, sino de capacidades cuya estructura es secuencial. Para trabajar con este modelo, es necesario considerar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes y reconocer cuándo están en condiciones de acceder a una capacidad intelectual superior. Es por eso que los aprendizajes esperados de los programas de estudio parten con habilidades más simples (reconocer, identificar) y terminan con las de mayor dificultad (analizar, interpretar, evaluar). Dentro de este modelo, la relación docente - alumno o alumna se centra en el rol de facilitador del primero, ya que es quien ayudará a cada estudiante a acercarse a los niveles más complejos del conocimiento.

Desde este punto de vista, planificar ya no puede ser simplemente elaborar un listado de contenidos, sino también incluir los aprendizajes que se espera lograr en los alumnos y alumnas, las actividades a través de las cuales cada docente se propone lograr estos aprendizajes y, finalmente, la forma en que evaluará si lo esperado se logró.¹⁹

2.2.- Formación Profesional y Trabajo Social en Chile.²⁰

La formación profesional de Asistentes Sociales en Chile, se inicia en 1925, con la fundación de la primera Escuela de Servicio Social “Dr. Alejandro del Río” – con sede en la ciudad de Santiago – en lo que ha sido considerado el primer centro especializado de formación profesional de Chile y América Latina. A ella, se suman, en 1940, las escuelas de las ciudades de Santiago, Concepción y Temuco, dependientes del Ministerio de Educación. En 1945 se funda la Escuela de Servicio Social de Valparaíso, la primera con rango universitario de Chile, ya que su Decreto de Fundación adscribe a la Universidad de Chile.

En 1956 se funda la Escuela de Servicio Social de la Universidad Católica de Valparaíso y en 1957 la Escuela de Servicio Social de Antofagasta, dependiente de la Universidad de Chile. Ese mismo año se abre la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Concepción, por lo que la Escuela de Servicio Social de Concepción, dependiente de la Universidad de Chile fue suprimiendo paulatinamente sus ingresos, hasta su cierre definitivo en agosto de 1960. Durante la década de 1960 se crean las Escuelas de Servicio Social de La Serena, Talca, Chillán y Osorno dependientes de la Universidad de Chile y la escuela de Arica, dependiente de la Universidad del Norte.

¹⁹ “Cómo han sido educados nuestros educadores”, Pedro Ramírez Peradotto, Universidad de Antofagasta, Chile. (Revista Iberoamericana de Educación).

²⁰ Castañeda P. y Salamé A. M. (2003) Competencias Profesionales: Conceptos y visiones en Trabajo Social.

Este conjunto de escuelas conforma el núcleo histórico de formación profesional en Chile, siendo responsables del desarrollo disciplinario y del resguardo de la calidad de la formación y del ejercicio profesional. Posterior a 1973, las autoridades militares cerrarán las escuelas de servicio social de Arica, La Serena, Chillán y Osorno y las restantes unidades académicas funcionarán con fuertes restricciones.²¹

El escenario variará drásticamente a nivel nacional y regional, a contar de 1981, año en que se implementa en Chile un proceso de modernización educacional -inspirado en un modelo económico de libre mercado - que impulsa la liberalización del Sistema de Educación Superior. Ello se tradujo en la diversificación de la oferta de formación, la que a partir de la autonomía institucional de las sedes regionales de las Universidades Estatales y la constitución de un Sistema de Educación Superior Privado, configura una oferta que alcanza, en la actualidad, a 24 Universidades Tradicionales dependientes de financiamiento estatal y más de 120 Instituciones en el Sistema Privado²².

➤ **Evolución Histórica del Trabajo Social Chileno**

Según las autoras Patricia Castañeda M. y Ana María Salamé C. (1996) la evolución histórica de Trabajo Social puede organizarse a partir de cinco etapas, en que se observa la dinámica de formación y ejercicio profesional que ha atravesado el desarrollo disciplinario en Chile. A continuación se presentan las etapas definidas y las principales características de cada una de ellas.

²¹ Castañeda P. y Salamé A. M. (2003) Competencias Profesionales: Conceptos y visiones en Trabajo Social.

²² Fuente: Ministerio de Educación Pública de Chile, Marzo del 2001.

- *Primera Etapa: De la beneficencia a la profesionalización.*²³

Comprende el período entre 1925 a 1960. Su principal referente lo constituyen principios filosóficos y cristianos de ayuda al necesitado. La formación profesional en este período recoge, en un inicio, la tradición europea y, posteriormente, los aportes de las escuelas norteamericanas. Dado su carácter paramédico y parajurídico, su currículo tiende a preparar profesionales que actúen en el campo médico social y en organismos públicos de asistencia y seguridad social. Las modalidades de intervención de Trabajo Social de esa época se centran en la persona y su familia, con un carácter eminentemente asistencialista. Posteriormente, en 1945 se incorpora el nivel de intervención en Grupo, con la misma impronta asistencialista que caracteriza el período. Las tradiciones de competencias que emergen de estos años son:

- Competencias técnicas en salud pública y legislación social vigentes en esa época;
- Competencias metodológicas en intervención profesional dimensiones Caso Social y Familia y Grupos;
- Competencias participativas desarrolladas en complementariedad y subordinación a las prácticas médicas y jurídicas en las que se inserta; y
- Competencias personales de caridad y ayuda al necesitado, fundadas en los principios cristianos de ayuda al prójimo.

- *Segunda Etapa: del Asistencialismo a la Promoción.*

Abarca el período comprendido entre 1960 a 1973. Los referentes profesionales se trasladan al contexto de los movimientos sociales que, inspirados en principios filosóficos del materialismo dialéctico y materialismo histórico, buscaban provocar profundos cambios en las estructuras vigentes en la época. En este período, a nivel latinoamericano, la profesión se vuelca en una profunda autocrítica, en un proceso denominado Reconceptualización, en el que se cuestiona el rol profesional y, como consecuencia de ello, las metodologías y los niveles de intervención; el carácter asistencialista de las prácticas sociales y, asimismo, las teorías, conceptos y marcos

²³ Castañeda P. y Salamé A.M. (2003) Cuaderno de Trabajo Social N°4, Competencias Profesionales: Conceptos y visiones en Trabajo Social, pags. 19-21

valóricos que sustentan el quehacer profesional. Debido a lo anterior, la formación profesional se ve transformada por la incorporación de asignaturas profesionales, fundamentalmente, de la línea de las Ciencias Sociales e Investigación Social. Los niveles de intervención de Caso Social y Familia y Grupos son cuestionados en su dimensión asistencial y se incorpora como nivel de intervención la Organización y Desarrollo Comunitario, reforzando, complementariamente, con asignaturas profesionales destinadas a fortalecer los campos de acción profesional: vivienda, previsión social, menores en situación irregular, entre otras. Durante este período hay un importante crecimiento de los campos laborales vinculados a áreas municipales, sindicales, poblacionales y rurales. Las tradiciones de competencias que se heredan de este período son:

- Competencias técnicas en Ciencias Sociales, Investigación Social y Planificación Social; Políticas y Programas Sociales de Promoción Social.
 - Competencias metodológicas en intervención profesional dimensiones Caso Social y Familia y Grupos; resignificadas en su operativa metodológica para la realidad latinoamericana agregándose el nivel de Organización y Desarrollo de la Comunidad;
 - Competencias participativas destacando las tareas de Promoción y Educación Social que relacionan de un modo distinto al profesional con los usuarios y adscripción política explícita; y ,
 - Competencias personales de crítica social y compromiso con el pueblo fundadas en los principios filosóficos del materialismo histórico y materialismo dialéctico.
-
- *Tercera Etapa: Trabajo Social y Gobierno Militar.*

Este período se inicia con el Golpe de Estado y se extiende desde Septiembre de 1973 a Marzo de 1990. Se detienen abruptamente los procesos iniciados en la etapa anterior, con el cierre de escuelas, expulsión de profesionales y alumnado y limitaciones en el número de vacantes. Se rediseñan los currículos, incluyendo redefiniciones de los objetivos, objeto y metodologías profesionales, planteando una formación tecnológica, cuya característica central es la desideologización de la práctica social, rescatando como valor la neutralidad en los procesos de intervención. En el ejercicio profesional, se asigna un énfasis paternalista y

asistencialista, priorizando la atención individual en desmedro de la atención grupal y comunitaria. Dado el contexto socio político represivo, el campo profesional sufre una fuerte contracción, disminuyendo el número de cargos y desestimándose nuevas contrataciones. Paralelamente, en el contexto no oficial, se consolida un grupo de profesionales que comienzan a construir un trabajo social ligado al respeto a los derechos humanos, a la promoción de la participación de las personas y al desarrollo de formas democráticas de convivencia, principalmente, a través del fortalecimiento de las organizaciones y de la educación social. Las tradiciones de competencias que se heredan de este período pueden desagregarse en ámbitos oficial y alternativo, según el siguiente detalle:

TRADICIONES/ AMBITOS	TRABAJO SOCIAL OFICIAL	T. SOCIAL ALTERNATIVO
Competencias Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ciencias Sociales en la tradición positivista. ◆ Investigación Social en la tradición positivista. ◆ Estadísticas. ◆ Políticas y Programas Sociales sectoriales y subsidiarios 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ciencias Sociales en la tradición naturalista. ◆ Investigación Social Cualitativa. ◆ Sistematización. ◆ Programas Sociales financiados por la Cooperación Internacional
Competencias Metodológicas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Énfasis en Nivel de Intervención Caso Social y Familia en la tradición asistencialista. ◆ Desarrollo y Aplicación de instrumentos y estándares de medición y focalización de pobreza. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Niveles de Intervención Caso Social y Familia; Grupos y Comunidad en la tradición de Promoción y Educación, a la que se integra Promoción de los Derechos Humanos y Educación Cívica, en el contexto de recuperación de la democracia.
Competencias Participativas	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Implementación de Políticas Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconstitución del tejido social y fortalecimiento de la organización.
Competencias Personales	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Neutralidad valórica en la intervención. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Reconocimiento de la subjetividad y los valores en la intervención.

- *Cuarta Etapa: Continuidad y cambios en busca de una síntesis.*

Período que se inicia con el retorno de la Democracia y que se extiende a nuestros días. La profesión focaliza sus esfuerzos en construir saberes que integren las experiencias de las etapas anteriores, que permitan generar nuevo conocimiento profesional y la resignificación de las metodologías de intervención.

Los temas centrales en este período están enfocados a la Superación de la Pobreza y el aporte profesional en el Desarrollo Económico con Justicia Social que se impulsa desde círculos oficiales. Todo ello plantea la necesidad de revisión de las mallas curriculares. El número de profesionales aumenta significativamente, en atención a la apertura de nuevas escuelas en Universidades Privadas. La inserción laboral se mantiene en las áreas tradicionales y se integran los escenarios generados por los proyectos sociales de Fondos Públicos y Privados, orientados a la Promoción Social.

Las tradiciones de competencias que se construyen en este período son :

- Competencias técnicas: Ciencias Sociales positivista y naturalista e Investigación Social cualitativa y cuantitativa. Políticas y Programas Sociales intersectoriales, focalizados, por medio de fondos públicos concursables y con participación de la sociedad civil.
- Competencias metodológicas: Diseño, Implementación y Evaluación de Proyectos Sociales; Niveles de Intervención de Caso Social y Familia; Grupo y Comunidad consolidados y con opciones de modelos de intervención que buscan adecuarse a las nuevos requerimientos sociales.
- Competencias participativas: Trabajo en Equipos disciplinarios y multidisciplinarios, administración de recursos humanos, capacidad de comunicación y de liderazgo ; y ,
- Competencias personales : Manejo de incertidumbre y toma de decisiones, manejo de la frustración y autocuidado, autoactualización.

- *Quinta Etapa: De la Tradición Profesional a la Transformación de la Profesionalidad*

Corresponde a la fase por la cual atraviesa actualmente el Trabajo Social. Sus principales características están vinculadas a las exigencias derivadas de un mundo globalizado y con transformaciones en curso. Éstas, en el ámbito de la formación de profesionales, se han centrado –inicialmente– en la formación de pregrado a partir de modelos de competencias profesionales insertos en los procesos de innovación curricular, la demanda de procesos de autoevaluación en la formación tanto de pregrado, como de postgrado; en conjunto con un creciente reconocimiento de las condiciones de incertidumbre en la estabilidad laboral y transdisciplinariedad en la inserción profesional²⁴.

2.3.- Formación Profesional, Currículo y Trabajo Social:

Dentro de la entrega de conocimiento por parte de las Universidades a los seres humanos que ingresan a sus establecimientos profesionales para empaparse de las ciencias necesarias para el ejercicio de una determinada profesión, se encuentra aquello que muchos autores denominan Conocimiento profesional, lo cual es definido por Elizalde (1991:57-61) como la experiencia acumulada por las generaciones anteriores a lo largo de su propia historia vital y que es transmitida a las nuevas generaciones. La institucionalización de esta transmisión de experiencias se expresa en los centros educativos y de formación, tradicionalmente custodios, organizadores y transmisores del conocimiento, los que enfrentados a una creciente velocidad y trascendencia en los avances científicos y tecnológicos, han derivado hacia una creciente especialización y disciplinariedad del saber. Se han ido desarrollando así, diversas disciplinas científicas, cada una de ellas con un campo profesional o ámbito de preocupación cada vez más acotado. Cada ámbito del saber- ilustrado⁹, científico y tecnológico- se apoya mutuamente, generando la suma de todos ellos una suerte de espacio del saber.²⁵

²⁴ Castañeda, Patricia y Salamé, Ana María. Competencias Profesionales en Trabajo Social. Cuadernos de Trabajo Social N° 1. 2002.

²⁵ Castañeda, P (2205), Formación Profesional de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso: 60 años de Tradición Universitaria. Revista Universitaria de Trabajo Social N° 2. En prensa.

A partir del párrafo anterior se pueden rescatar lo que ha sido imperante para la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, la importancia de entregar a su alumnado una formación de calidad especializada en los campos de acción profesional, acumulando a través de su avance curricular un conocimiento acabado de las materias que permitirán desarrollar el ejercicio de la profesión. En este marco Castañeda (2005) propone una sistematización de los núcleos de formación que han estado presentes en las rutas curriculares. En su evolución, se identifican los siguientes núcleos de la formación profesional desde la tradición, presentes en su devenir histórico:²⁶

- Metodología de Intervención Profesional.
- Ciencias Sociales.
- Investigación Social.
- Legislación Social.
- Políticas Sociales.

A los núcleos identificados por la autora, en calidad de permanentes, se agregan los núcleos de formación que se incorporan a través de nuevas propuestas curriculares y que asumen un carácter permanente desde su primera inclusión.

NUCLEOS INCORPORADOS PROGRESIVAMENTE A LA FORMACIÓN QUE ADOPTAN carácter PERMANENTE	
NUCLEOS DE FORMACIÓN	CURRICULOS
Metodología de Intervención Profesional. Nivel Grupos.	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorpora en el currículo 1963 • Esta presente en todos los currículos sucesivos hasta el currículo 2003 actualmente vigente.
Metodología de Intervención Profesional. Nivel Organización y Desarrollo de la Comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorpora en el currículo 1967. • Esta presente en todos los currículos sucesivos hasta el currículo 2003 actualmente vigente.
Planificación Social.	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorpora en el currículo 1967. • Esta presente en todos los currículos sucesivos hasta el currículo 2003 actualmente vigente.
Ética Profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorpora en el currículo 1970. • Esta presente en todos los currículos sucesivos hasta el currículo 2003 actualmente vigente.
Sujetos de Intervención. (Juventud, Adulthood Mayor)	<ul style="list-style-type: none"> • Se incorpora en el currículo 1987. • Esta presente en todos los currículos sucesivos hasta el currículo 2003 actualmente vigente.

²⁶ Castañeda, P (2005), Formación Profesional de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso: 60 años de Tradición Universitaria.

Así mismo, la autora identifica núcleos formativos que fueron incluidos en los currículos, pero que frente a nuevas formulaciones desaparecieron o se transformaron en líneas de asignaturas complementarias. Entre los más relevantes pueden mencionarse:

NÚCLEOS FORMATIVOS TRANSITORIOS.	
NÚCLEOS DE FORMACIÓN	CURRÍCULOS
Educación Sanitaria	<ul style="list-style-type: none"> • Presentes en currículos 1954 y 1963. a contar de 1967 comienza a evolucionar a ramos especializados y se mantiene en líneas de asignaturas complementarias de Psicopatología y Salud Pública.
Cooperativismo	<ul style="list-style-type: none"> • Presente en currículos 1967, 1970, 1974 y 1978. No vuelve a ser formulada.
Administración y Economía	<ul style="list-style-type: none"> • Presente en currículo 2000. No vuelve a ser formulada.

Al realizar un análisis comparativo entre las etapas históricas de Trabajo Social chileno propuestas por Castañeda y Salamé (2003:1-10) y los núcleos de formación desarrollados por la unidad académica, se pueden apreciar las siguientes equivalencias:

ETAPA HISTÓRICA (Castañeda y Salamé, 2003)	IDEAS FUERZA ETAPA	CURRÍCULOS UNIDAD ACADÉMICA	NÚCLEOS DE FORMACIÓN
Primera Etapa: De la beneficencia a la profesionalización. 1925-1960.	<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia-lidad. • Perfil profesional paramédico y parajurídico. 	Currículo año 1954.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de Intervención Profesional. Nivel de Caso (1954). • Ciencias Sociales (1954) • Investigación Social (1954) • Legislación Social. (1954) • Políticas Sociales. (1954)
Segunda Etapa: Del Asistencialismo a la promoción. 1960-1973	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción Social. • Reconceptualización. 	Currículos años 1963, 1967 y 1970.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de Intervención Profesional Nivel Grupos. (1963) • Metodología de Intervención Profesional. Nivel Grupos. (1963)

			<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de Intervención Profesional. Nivel Organización y desarrollo de la Comunidad. (1967) • Planificación Social. (1967) • Ética Profesional. (1970)
Tercera Etapa: Trabajo Social y gobierno militar. 1973-1990.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Social Oficial: Tecnología Social. • Trabajo Social Alternativo: Promoción Derechos Humanos y Organización Social en vistas al Retorno a la Democracia 	Currículos años 1974, 1978, 1981, 1987.	<ul style="list-style-type: none"> • Sujetos de Intervención. (1987)

Cuarta Etapa: Continuidad y cambios en busca de una síntesis. 1990-2000	<ul style="list-style-type: none"> • Expansión oferta formativa privada. 	No se formula nuevo currículo.	<ul style="list-style-type: none"> • No se incorporan nuevos núcleos de formación.
QUINTA ETAPA: DE LA TRADICIÓN PROFESIONAL A LA TRANSFORMACIÓN DE LA PROFESIONALIDAD. 2000-	<ul style="list-style-type: none"> • Coexistencia formación pública/privada. • Acreditación • Internacionalización. • Transdisciplinariedad. 	Currículos año 2000 y 2003.	<ul style="list-style-type: none"> • No se incorporan nuevos núcleos de formación.

La confrontación realizada permite apreciar una peculiar evolución de los núcleos formativos en la unidad académica, que sugiere que los mayores aportes de configuración en esta materia han sido generados en los currículos iniciales de 1954, 1963 y 1967. Después de esa fecha, no se observan nuevos aportes durante 20 años, hasta la inclusión del núcleo de formación de sujetos de intervención en 1987. Esta situación puede interpretarse a partir de los siguientes referentes:²⁷

²⁷ Castañeda, P (2205), Formación Profesional de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso: 60 años de Tradición Universitaria.

1. El período 1967-1987 está caracterizado por contextos de crisis. En este periodo la profesión enfrenta escenarios que impulsan transformaciones estructurales (1964-1973) y posteriormente una fuerte represión militar (1963-1990). La estabilidad otorgada por los núcleos formativos de la tradición permite atravesar dichos escenarios al resguardo de una identidad profesional que trasciende la contingencia.
2. La tradición vela porque en la formación de los y las estudiantes este presente la configuración esencial de la profesión. Las rutas alternativas no están prohibidas ni vedadas, pero no es la formación inicial su lugar, sino el ejercicio profesional y la especialización de post título y post grado donde pueden desplegarse en plenitud.
3. Los núcleos formativos son dinámicos y tienen oportunidades de estar presentes en la formación a través de cursos complementarios o electivos. La capacidad de pasar desde un curso contingente a un curso permanente es la evidencia de que un nuevo núcleo formativo se ha configurado y puede considerarse integrante permanente de la tradición profesional.
4. Los avances disciplinarios no están exentos del currículo. No obstante se articulan a las denominaciones tradicionales de núcleos formativos, las que tienden a invisibilizarlos, a fin de no generar rupturas con la continuidad de las lógicas tradicionales de aprendizaje en la profesión.

Por otra parte, siguiendo los planteamientos de Cox (1997) el currículo demuestra ser el mapa del viaje educativo en la formación de los y las estudiantes de trabajo social. Organiza la complejidad y secuencia progresiva de la formación y es concebido como un regulador central en la estructura de su experiencia

formativa. Al aplicar dichos referentes a los núcleos formativos se obtiene el siguiente resultado.²⁸

COMPLEJIDAD	SECUENCIA
Formación general	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias Sociales. • Investigación Social.
Formación Profesional.	<ul style="list-style-type: none"> • Legislación Social. • Políticas Sociales. • Planificación Social. • Ética Profesional.
Formación Especializada.	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de Intervención Profesional. Nivel de caso. • Metodología de Intervención Profesional. Nivel de Grupos. • Metodología de Intervención Profesional. Nivel de Organización y Desarrollo de la Comunidad. • Sujetos de Intervención.

La complejidad y secuencia de la formación sugiere una organización de los núcleos formativos en función de los juicios de tradición de la profesión, en una ruta que avanza desde un marco disciplinario general aportado por las ciencias sociales hacia un desarrollo de referentes de conocimiento y acción profesionales especializados. Asimismo, la ruta de formación sugiere el proceso de tránsito de los y las estudiantes a la categoría de profesionales.

A partir de los planteamientos de Hawes y Donoso (1997), es posible reconocer en los núcleos formativos los componentes claves de la organización tradicional de la entrega del conocimiento en trabajo social.

- **La afirmación de la unidad del conocimiento.** No obstante la desagregación disciplinaria en unidades temáticas operativas, haber cursado y aprobado la totalidad de los núcleos formativos posibilitaría la convergencia del conocimiento por medio del dominio integrado de los mismos.

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL
BIBLIOTECA

²⁸ Castañeda, P (2205), Formación Profesional de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso: 60 años de Tradición Universitaria.

- **Existencia de un orden jerárquico ascendente en la estructura y aprendizaje de la ciencia.** La secuencia y progresión del dominio establece lógicas que establecen que el conocimiento disciplinario especializado, es posible de aprehender en la medida que se manejan las previaturas de los conocimientos generales requeridos. En este sentido, las ciencias sociales serían el marco disciplinario mayor, desde donde la enseñanza de la profesión avanza hacia el conocimiento especializado de la intervención profesional del trabajo social.
- **La teoría como requisito indispensable que precede a la práctica.** El supuesto indica que no es posible avanzar hacia el desempeño práctico en trabajo social, sin una adecuada comprensión y manejo previo de los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos que constituyen los marcos comprensivos requeridos para una interpretación pertinente de los fenómenos sociales. Cada nivel de intervención especializado de la profesión que se implementa en la contingencia del terreno, ha demandado su enseñanza en la estabilidad del aula.

Todo avance e innovación formativa es el resultado de un aporte relevante a los significados válidos de un colectivo, por tanto, constituye una mejoría significativa en sus desempeños y un avance en su acervo disciplinario. Esta consideración, en el marco de las lógicas de estabilidad propias de la tradición profesional, sugiere que la innovación revestía en forma pretérita, un evento excepcional que debía sortear con éxito los cuestionamientos en torno a la necesidad de un cambio.

CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO



CAPITULO III
MARCO METODOLÓGICO

3.1.- Enfoque de Investigación

La *Metodología Cualitativa* se refiere en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Como señala Ray Rist (1977), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, consiste en más de un conjunto de técnicas para recoger datos. Es un modo de encarar el mundo empírico:¹

1.- *La investigación cualitativa es educativa.* Los investigadores desarrollaron conceptos, intelecciones y compromisos partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de la investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes solo vagamente formulados.

2.- *En la metodología cualitativa, el investigador va al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.* El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.

3.- *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.* Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En las entrevistas siguen el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlar o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos.

¹ Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, Taylor/Bogdan, PAIDÓS Barcelona, Buenos Aires, México, 1987

4.- *Los investigadores cualitativos tratan de entender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.* Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa, es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. Los investigadores cualitativos se identifican con las personas que estudian para poder como ven las cosas. Herbert Blumer (1969, pag. 86) lo explica como sigue: “Tratar de aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un denominado observador objetivo y rechazando el rol de unidad actuante, equivale a arriesgarse al peor tipo de subjetivismo: en el proceso de interpretación, es probable que el observador objetivo llene con sus propias conjeturas lo que le falta en la aprehensión del proceso tal como él se da en la experiencia de la unidad actuante que lo emplea”.

5.- *El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.* El investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobreentendido. Todo es un tema de investigación.

6.- *Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.* Este investigador no busca “la verdad” o “la moralidad” sino una comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. A todas se las ve como iguales. Así, la perspectiva del delincuente juvenil es tan importante como la del juez o consejero; la del “paranoide”, tanto como la del psiquiatra.

7.- *Los métodos cualitativos son humanistas.* Los métodos mediante los cuales estudiamos a las personas, necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando se reduce las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social. Si se estudia a las personas cualitativamente, se llega a conocerlos en lo personal y a experimentar lo que ellas sienten en sus luchas cotidianas en la sociedad.

8.- *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.* Los métodos cualitativos permiten la permanencia próxima al mundo empírico. Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace. Observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en mente, y viendo los documentos que producen, el investigador cualitativo obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.

El estudio de la conducta humana demanda mucho tiempo, es intelectualmente fatigante y su éxito depende de la capacidad del investigador. Las mediciones cuantitativas son cuantitativamente precisas; las evaluaciones cuantitativas están siempre sujetas a los errores del juicio humano. No obstante, parecería que vale mucho más la pena una conjetura perspicaz acerca de lo esencial, que una medición precisa de lo que probablemente revele carecer de importancia.

9.- *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.* Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los escenarios y personas son a la vez similares y únicos. Son similares en el sentido de que cualquier en cualquier escenario o entre cualquier grupo de personas se pueden hallar algunos procesos sociales de tipo general.

10.- *La investigación cualitativa es un arte.* Los métodos cualitativos no han sido tan refinados y estandarizados como otros enfoques investigativos. Esto es en parte un hecho histórico que está cambiando con la publicación de libros y de narraciones directas de investigadores de campo; por otro lado, también es un reflejo de la naturaleza de los métodos en sí mismos. Los investigadores cualitativos son flexibles en cuanto al modo en que intentan conducir sus estudios. El investigador es un artífice.

3.2.- Propósito de Investigación.

Configurar los núcleos constitutivos de la formación de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso, a través del análisis histórico de su desarrollo curricular y desde la perspectiva de sus colectivos de titulados y tituladas y equipos docentes. Período 1945- 2005.

3.3.- Preguntas de Investigación.

Desde la perspectiva de los colectivos de titulados y tituladas y equipos docentes de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, período 1945- 2005.

- ¿Cómo ha sido la evolución histórica de la formación de trabajo social de la Universidad de Valparaíso?
- ¿Cuál ha sido la influencia de la formación de trabajo social en el ejercicio profesional?

3.4.-Dimensiones del estudio

- Contenidos teóricos de la formación.
- Contenidos prácticos de la formación.
- Currículo y Formación.
- Currículo y Ejercicio.
- Concepto de currículo: núcleos de formación, currículo oculto o no escrito y currículo nulo o ausente.

3.5.- Colectivos de investigación.

- Colectivo profesional de asistentes sociales titulados/as a partir de las propuestas formativas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, vigentes en el período 1945 – 2005.
- Equipos docentes responsables de implementar las propuestas formativas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, vigentes en el período 1945 – 2005.

3.6.- Muestra

Los sujetos participantes de la investigación, se extraen desde los colectivos de investigación declarados. El muestreo posee carácter intencional, también conocido como muestreo teórico o selección basada en el criterio. Su lógica radica en la selección de casos en función de la calidad de la información que aportan para el estudio y no a criterios externos.

Consecuente con lo anterior, la muestra del presente estudio será:

- **Muestreo por Tipos de Casos:** Selección de casos significativos por currículo de formación.

El tamaño de la muestra está vinculado al propósito del estudio, a la técnica de recogida de la información y a la disponibilidad de los casos. El muestreo finaliza cuando no se obtiene nueva información de las unidades de análisis. La redundancia o saturación de información se convierte en el criterio principal para dar por finalizado el muestreo.

3.7.- Instrumentos de recolección de información.

➤ Entrevistas semiestructurada:

La entrevista es una interacción a partir de una conversación entre dos o más personas con un propósito deliberado y mutuamente aceptado por los participantes, a quienes se les denomina:²

- **Entrevistador**, es quien conduce la entrevista, su formación le permite relacionarse con las personas y plantear una serie de acciones alrededor del motivo de la entrevista.
- **Entrevistado**, persona que proporciona y/o demanda información, solicita ayuda o consejo.

² La entrevista en Trabajo Social, L. Caceres, B. Oblitas, L. Parra, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2000.

La entrevista tiene una doble dimensión: como técnica en sí y como proceso de interacción social. Como Técnica, es un procedimiento sistemático para cumplir con el propósito planteado. Como Proceso, desarrolla un conjunto de fases en directa relación con las características y particularidades de los participantes en ella.³

La entrevista en Trabajo Social tiene rasgos particulares que la diferencia de las entrevistas que se realizan en otras profesiones y/o campos de intervención: siquiátrica, psicológica, orientación educativa, religiosa, etc. En Trabajo Social, la entrevista se inscribe como una técnica que sirve a una profesión que se preocupa por sus personas en sus relaciones sociales, en su mundo social y en los hechos sociales en que están involucradas. Interesa todo lo relacionado a las condiciones y calidad de vida de las personas y para ello, la entrevista debe estar orientada a lograr una información pertinente de la situación desde una perspectiva integral, tal como postula el constructivismo.⁴

Es importante señalar que en Trabajo Social, tanto el entrevistador como el entrevistado desarrollan su respectivo protagonismo, ambos son capaces (no solo el entrevistador) de asumir tareas de acción alrededor de lo tratado en la entrevista, ya que se parte de una relación recíproca basada en una vinculación horizontal, a diferencia de la entrevista médica por ejemplo, cuyo punto de partida es una patología a ser resuelta y en la que se relaciona alguien que está "bien" con alguien que está "mal".⁵

³ La entrevista en Trabajo Social, L. Caceres, B. Oblitas, L. Parra, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2000.

⁴ La entrevista en Trabajo Social, L. Caceres, B. Oblitas, L. Parra, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2000.

⁵ La entrevista en Trabajo Social, L. Caceres, B. Oblitas, L. Parra, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2000.

➤ **Análisis Documental:**

La documentación constituye un sistema de elementos interconectados que buscan como fin proporcionar información seleccionada y sistematizada. Permite situar al proceso de investigación en su perspectiva histórica y contextual, otorgando referentes objetivos de información pertinente.

Las fuentes documentales utilizadas en la presente investigación corresponden a los Planes de Estudios de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso del período 1954 al 2005.

(Ver Anexo N° 1)

El primer Plan de Estudios, que habría orientado la formación profesional entre 1945 y 1953 no cuenta con copia vigente ni con archivos de respaldo en la Secretaría de Estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Valparaíso.

3.8.- Criterios de Rigor.

ASPECTO (VALOR)	CRITERIO DE RIGOR	PROCEDIMIENTO
Verdad.	Credibilidad.	Triangulación de técnicas
Aplicabilidad.	Transferibilidad	Muestreo Teórico.
Consistencia.	Dependencia.	Auditoria de Dependencia
Neutralidad.	Confirmabilidad	Proceso de Reflexión.

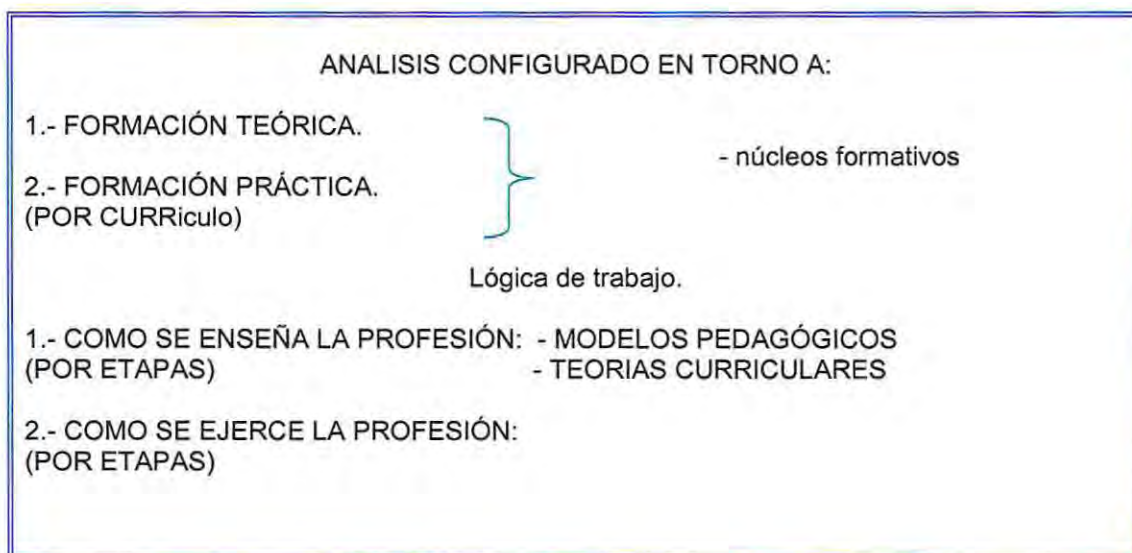
CAPITULO IV
ANALISIS DE LA INFORMACIÓN



CAPITULO IV

ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos a partir del análisis de la información primaria recolectada. La organización de la información se ha estructurado en torno a las etapas históricas de evolución profesional, revisando en cada una de ellas, la evolución de la formación profesional, y sus dinámicas de formación y ejercicio, según el siguiente esquema. Asimismo, se presentan los núcleos formativos históricos ilustrados con las asignaturas asociadas al Plan de Estudios analizado.



4.1.- Primera Etapa: De la beneficencia a la profesionalización. 1925-1960.

A.- Evolución Histórica de la Formación de Trabajo Social de la Universidad de Chile de Valparaíso.

A continuación se presentan los principales resultados del análisis realizado en torno a la evolución histórica de la formación de trabajo social de la Universidad de Chile, sede Valparaíso, en el período comprendido entre 1925 y 1960. En este período se cuenta con un único currículo, correspondiente al año 1954. La información de su análisis por núcleos de formación se ha organizado en torno a los ámbitos teórico y práctico.

➤ CURRÍCULUM 1954

a) *Formación Teórica.*

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none">• Sociología• Psicología General• Psicología del Niño y del Adolescente• Psicología de la Personalidad
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none">• Investigaciones Sociales según programa anual.¹• Investigación Social, teoría• Investigación Social, práctica• Investigación Social Profesional, teoría• Investigaciones Sociales
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none">• Derecho, Nociones Generales• Legislación, Derecho Procesal• Legislación, Derecho Social• Legislación, Derecho Penal• Legislación, Práctica Legal
Políticas Sociales con énfasis en Educación Sanitaria.	Centradas en las políticas sociales de salud: <ul style="list-style-type: none">• Nociones Generales de Patología• Alimentación, teoría• Alimentación práctica• Puericultura, teoría• Puericultura, práctica• Higiene• Nociones Generales de Patología• Enfermería, Primeros Auxilios• Medicina Social• Nociones Generales de Sicopatología• Higiene Mental• Educación Sanitaria, metodología y aplicación

El carácter asistencialista de la etapa permeaba a la formación, la que se apoyaba en una mirada cristiana de respaldo al ejercicio profesional. La buena voluntad y las ganas de ayudar al prójimo a resolver los problemas que le aquejaban, eran referentes de gran importancia al momento de responder a las necesidades sociales imperantes durante este período. Lo anterior explica una entrega de contenidos teóricos acordes a esta perspectiva, que respaldan puntualmente un ejercicio profesional enmarcado en dichos referentes.

¹ Categorizado como trabajo práctico

Dentro de la formación teórica, las ciencias sociales se centraban principalmente en torno a los conocimientos disciplinarios de sociología y psicología, contemplando las herramientas necesarias para tener una base teórica que permitiera a las Asistentes Sociales comprender los fenómenos sociales que se desarrollaban en la época.

Una alumna de la época caracteriza la formación recibida en los siguientes términos:

“ las ciencias sociales, teníamos nosotros asignaturas de ciencias sociales, como tres, de partida grupo, partió no como una disciplina muy separada, partió como ciencia social, estuvo primero como una ciencia social, después se ajusto ya a un curso, a un programa definido, completo y paso a ser asignatura de Servicio Social de grupo...” (Fragmento titulada 1.)

En esta etapa el núcleo formativo de las ciencias sociales está recién desplegando sus aportes a la profesión. Sus avances en etapas posteriores de evolución profesional evidenciará la creciente relevancia que han adquirido las ciencias sociales en el desarrollo profesional.

En cuanto a la investigación social, se observa que en el currículum de 1954 se otorga una creciente importancia al núcleo formativo, dado que existen diversas oportunidades de desarrollar la investigación dentro de la formación. Esto es recordado por la docente encargada de investigación de la época:

“... yo hacia clase de investigación... yo partía por lo que es el método, lo que es la metodología, se ocupaba el método científico, así que por ahí partíamos, y era la metodología que yo entregaba, resumida a lo que se podía hacer en un año, con todos los elementos que tiene que tener un proceso científico...” (Fragmento Docente 2)

En cuanto a los núcleos formativos de legislación social y política social, resultan ser bases fundamentales en este currículo, dado que durante este primer periodo profesional se pretendía que la Asistente Social realizara contribuciones específicas en la entrega de los beneficios sociales entregados principalmente por el Estado y de un carácter predominantemente sanitario. En la lógica de la asistencialidad, la profesión se insertaba en empresas o instituciones privadas que otorgaban beneficios tanto a la comunidad como a sus trabajadores, resultando indispensable el manejo de los conceptos, las leyes y las normativas requeridas para tales efectos.

b) Formación práctica

La formación práctica se encuentra situada en el núcleo de formación denominado intervención social, asociada a las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none">• Métodos de Servicio Social (De Grupo)• Servicio Social Profesional (De Caso)• Estadías de Práctica

A partir del cuadro anterior, se puede inferir que la formación profesional contemplaba como núcleos principales la intervención en los niveles de caso y grupo. Estos niveles de intervención se caracterizaban por poseer un carácter paramédico y parajurídico, propio de la etapa. Ello, debido a los contextos sociales en los que se desarrolla la profesión; por la misma razón, el currículo tendía a preparar profesionales que actuarán en el campo médico social y en organismos públicos de asistencia y seguridad social. Las principales modalidades de intervención de Trabajo Social de esa época se centran en la persona y su familia, más que en el entorno social en el que se desenvolvía el individuo. Por otra parte, otra característica importante de la intervención durante esta época, era que poseía un carácter eminentemente asistencialista.

En los niveles de caso y grupo se realizaban estadas de práctica a partir del primer año, en las cuales las alumnas debían primero observar el trabajo que desempeñaban las Asistentes Sociales, dependiendo del área que le tocara explorar. Los centros de práctica durante este período eran muy variados, se incorporaban a las alumnas a Centros de Salud, empresas privadas y estatales, siendo muy alta de demanda de Asistentes Sociales, puesto que no existía una oferta extensa de titulados y tituladas de dicha carrera.

Finamente se realizaba la práctica profesional, que consistía en trabajar en una institución desempeñando las tareas propias de aquellos profesionales que se insertaban en la institución que le correspondía a cada alumna. Con respecto a este punto, una alumna de la época rememora los siguientes recuerdos:

"Me acuerdo que mi primera práctica la hice en un Centro materno Infantil... y la segunda, me toco hacer un trabajo casi de secretariado en una empresa, que no me recuerdo el nombre... por el mismo hecho de que habían muy pocas Asistentes Sociales, contrataban a todas las niñas y pagaban harto, era interesante como experiencia por que uno tenía que tirarse al agua y aprende haciendo..." (Fragmento titulada 1).

Complementariamente, una docente de la época rememora desde la perspectiva académica la dinámica de asignaciones de la época.

"... por ejemplo, el profesional trabaja en instituciones donde hay Servicios Sociales, públicos o privados así que se distribuía al alumnado de manera que todos pudieran tener cabida, escuelas nuevas, pero se hacían por ejemplo, la práctica, todos teníamos intervención con los alumnos y algunos con la dirección, según lo que veía de la profesora, asignaba o no asignaba algunas cosas mas importantes o menos importantes..." (Fragmento docente2)

Por otra parte, en este currículo se impartían clases de inglés y francés, por la falta de material de estudio en el idioma castellano, puesto que la bibliografía recién comenzaba a difundirse en América Latina y todos los textos de apoyo estaban principalmente en esos idiomas.

“Yo me acuerdo que habían clases de inglés y francés, se suponía que en ese tiempo era importante por que no había ninguna bibliografía en castellano, todo lo que había que leer estaba en inglés o en francés, y por eso nos enseñaban estos dos idiomas, en primer año.... (Fragmento titulada 1.)

“... nosotras traducíamos con las colegas los textos que venían de afuera, y después en ese tiempo, empezaron a salir las traducciones, llegaba material traducido de Argentina, que era mucho mejor, por que antes, traducíamos y después se lo pasábamos a un amigo francés para que lo revisara, y cuando alcanzábamos a terminar ya había salido la traducción...” (Fragmento titulada 1)

En síntesis cabe realzar los primeros avances que se comenzaban a configurar en materias como el nacimiento de los núcleos de formación y la modernización del ejercicio profesional, elementos que tienen por base lo que resultó de este currículo madre, que el aquel que da paso a todo lo que viene posteriormente, y da las bases para un desarrollo mayor en materias académicas y profesionales.

B.- Currículo y formación profesional: Como se enseña la profesión.

Durante la primera etapa, se reconoce que el proceso de enseñanza aprendizaje se inscribe dentro de un modelo pedagógico denominado “Academicista”o “Tradicional”, el cual guió la entrega de contenidos por parte del profesorado a sus alumnos y alumnas.

Reconociendo las principales tendencias de este modelo pedagógico, la formación en trabajo social asume las siguientes características:

- Una enseñanza que se caracteriza por estar centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje. Esto a partir de un ejercicio docente eminentemente catedrático, en el cual los y las profesoras entregan material de estudio a las alumnas, con el fin de que estas memoricen contenidos para luego aplicarlos a la realidad, aunque no siempre el contexto social en el que se desarrollan los fenómenos estudiados asume características centrales en el proceso. Es así, como se otorga a los alumnados conocimientos que son considerados relevantes por el cuerpo docente en una relación jerárquica de poder, en donde el equipo docente posee la información especializada y las alumnas asumen un rol de receptores de información.

Al observar los contenidos contemplados en el plan de estudios 1954, se identifica la ausencia de talleres, cursos complementarios, elementos que enfocan un ejercicio docente mas amplio y fluido, solo se encuentran los ramos o cátedras que se imparten en las materias definidas por los núcleos formativos, sin un espacio para que las alumnas tomaran decisiones en cuanto a la ruta formativa que desean adoptar, siendo un plan estructurado de manera rígida.

Sin embargo, existe la intención por parte del equipo docente de ir evolucionando en estas materias, puesto que se intenta incorporar en las clases algunos ejercicios de reflexión, en los cuales se logre poner a la alumna en situaciones determinadas y analizar las reacciones de cada quien en dicha situación. En este punto resulta importante realizar una inferencia, que dice relación con el trasfondo de estas acciones y lograr identificar que a pesar de ellas, el modelo academicista sigue operando: con esto solo se intenta acercar a la alumna a la realidad social, lo cual se complementa con las prácticas, pero no se logra realzar la reflexión en torno a las materias o contenidos teóricos que respaldan dicho ejercicio profesional.

- Énfasis en la memorización de conceptos y en la selección de un tipo de saber canónico. De este punto cabe considerar, que con este tipo de modelo pedagógico, no se consideran los códigos propios del contexto social al que pertenece cada estudiante, aquellos elementos con los que las alumnas llegaban a estudiar, traspasados por sus familias, y que reflejan la experiencia de vida de cada una, encontrándose con estos códigos considerados como correctos que debían aprender a asimilar y a reproducir.

El portador de este código es el o la docente que lo transmite a la alumna de manera autoritaria en el contexto de la relación docente/alumno-a.

Por el contexto social imperante en esa época, resultaba normal que el ejercicio docente se diera en estos términos, y el resultado se consideraba óptimo para la inserción en el mundo laboral. El saber canónico, viene supeditado por las corrientes extranjeras que llegan al país, y no se contextualizan a la realidad chilena, es por esto, que las teorías y materias que venían de afuera eran consideradas como el único saber, superior, que se tenían en torno al servicio social, por ende se tomaba tal cual llegaba y se enseñaba para ser aplicado a la realidad social del país.

- Códigos aportados por el equipo docente. Como se menciona en el punto anterior, el código que las alumnas aplicarían a la realidad era entregado por el equipo docente, sin considerar la experiencia de vida de cada una de las estudiantes que llegaban a la carrera. Estos códigos se constituyen en torno al desarrollo disciplinario de trabajo social, los avances metodológicos y reflexiones teóricas, las que permiten la generación de un lenguaje técnico especializado.
- Relación autoritaria con el alumno o alumna. Este punto se traduce en una relación vertical entre docentes y alumnas, que sugiere una vinculación formal entre ellos, resultando esto una característica en la dinámica de entrega de contenidos. Así mismo, los contextos propios de la época dejan al descubierto que la forma en que se configuraba la sociedad estaba marcada por el sesgo de la autoridad de los mayores por sobre los menores, aterrizándose desde incluso el seno de la familia hasta la Universidad.

A partir de estos antecedentes se puede deducir que en el contexto en el cual se desarrollaba la enseñanza del Trabajo Social como profesión respondían a una educación vertical y rígida. Sin embargo, a partir de los antecedentes recopilados en las entrevistas, sugieren la coexistencia de elementos del modelo pedagógico, denominado "Modelo Conductista", el cual se desarrolla con mayor fuerza en la etapa siguiente. Las entrevistas reflejan que en el currículo 1954 se intentaba abrir el ámbito educativo a través de las prácticas durante toda la formación, y además se reconoce una evaluación flexible en el cuerpo docente para que las alumnas pudieran desarrollar su capacidad de reflexión.

Con respecto a este último punto, una docente de la escuela de Servicio Social, hace alusión al tema mencionando sus siguientes experiencias:

“...en las asignaturas hay contenidos, que son indispensables, que uno los tiene que aprender y saber así que generalmente para mí las pruebas eran de contenido, para que el alumno/a mostrara lo que sabía; también se les hacía preguntas o se les interrogaba en forma libre de opiniones, en una situación, que haría ella, pero como lo digo, en esa forma las pruebas eran de conocimiento, pero que le dejaban al alumno/a, libertad de expresarse, la dejaban con un tema libre...”(Fragmento docente 2)

“...yo creo que cada método tenía su forma de acercarse al alumno/a, o de trabajar con el alumno/a, o sea eso se hacía, en cada asignatura era diferente la cercanía que se tenía con el alumno y como se la trataba...” (Fragmento docente 2)

Finalmente cabe mencionar que durante todas las instancias de aprendizaje que se generaban en este currículo, existían siempre las aspiraciones, por parte de los y las docentes de otorgar de la mejor manera posible, una enseñanza acorde con los requerimientos de aquellas personas que posterior a la formación serían intervenidos por las alumnas que egresaran de la carrera, apuntando a un bienestar social mayor.

C.- Currículo y profesión: Como se ejerce la profesión como consecuencia de la formación.

Durante el primer periodo de la profesión, la escuela de Servicio Social fue configurando los inicios del perfil profesional que esperaban formar, a partir de conceptos como Asistentes Sociales con preocupación por servir al prójimo, capaces de entregar un servicio íntegro a las personas necesitadas y otorgar una formación profesional acorde a los requerimientos del contexto social imperante.

A partir de lo anterior, cabe destacar que las tituladas que egresaban de la carrera de Servicio Social durante este primer período, recibían su formación teórica y metodológica basada en los precedentes mencionados en el párrafo anterior, pero a la vez desarrollaban ciertas capacidades o competencias propias de cada etapa de la profesión. En estos años se pueden destacar como principales, las competencias en salud pública y legislación social vigentes, las cuales otorgaban a las profesionales herramientas para desempeñarse en el área de la salud y la administración o entrega de recursos, tanto estatales como privados; competencias metodológicas en intervención profesional en los niveles de caso y familia y trabajo con grupos, aspecto primordial en el ejercicio profesional de los y las tituladas; competencias participativas desarrolladas de acuerdo a los centros de práctica en los que les tocara insertarse; y finalmente, competencias que tienen directa relación con la mirada y base que tenía el Servicio Social, que dicen relación con competencias personales de caridad y ayuda al necesitado.

En los primeros años de la profesión, existía una gran demanda por parte del mercado laboral de Asistentes Sociales, ya que no existían muchas egresadas de la carrera, y no resultaba difícil insertar al alumnado en las prácticas y posteriormente en un cargo profesional estable. Ya en estos inicios, comenzaba a configurarse un escenario social complejo, que demandaba la incorporación de nuevas bases metodológicas que permitieran a la Universidad entregar a la sociedad una profesional de calidad, acorde con las necesidades de las personas y la sociedad. Así comenzaron a realizarse cursos de nivelación para las estudiantes que se encontraban a punto de egresar de la escuela, con el fin de complementar la educación ya recibida con nuevos elementos que estaban emergiendo. En este contexto una docente de esta época menciona sus experiencias y hace alusión a lo siguiente:

“...pero a mi me pidieron, por que tenía bastante experiencia en esta cosa de los procedimientos en la acción digamos, entonces hacer este curso se llamo finalmente procedimientos de Servicio Social como para nivelar a los alumnos, por que la verdad es que tenían poca práctica poco contacto con las instituciones, y lo hicieron por áreas, por ejemplo con salud, con vivienda, con menores en situación irregular, con empresas, con industrias, con cajas de previsión, que estaban todas parceladas eran distintos, los seguros sociales, empleados particulares, empleados públicos...”(Fragmento docente 1)

Con respecto al mismo tema, una docente de la época evoca sus recuerdos en el contexto de un cambio en el diseño curricular del plan de estudios:

"...primero por que el plan tuvimos que diseñarlo achicando, perdiendo un año, son dos semestre, cuantas asignaturas por semestre, pero también pensando en el nivel, en el perfil de profesional al que aspira..."(Fragmento docente 1)

En síntesis, en esta etapa se rescatan los principales aportes dados por el currículo 1954, que resulta ser el la base para todos aquellos cambios que se van configurando en pro de la profesionalización del servicio social, en materias como las ciencias sociales, los métodos de intervención y las políticas sociales, que fueron y serán, en las etapas posteriores, la base del ejercicio profesional.

4.2.- Segunda Etapa: Del Asistencialismo a la Promoción. 1960-1973.

A.- Evolución Histórica de la Formación de Trabajo Social de la Universidad de Chile.

A continuación se presentan los principales resultados del análisis realizado en torno a la evolución histórica de la formación de trabajo social de la Universidad de Chile, sede Valparaíso, en el período comprendido entre 1960 y 1973. En este período se cuenta con tres currículos correspondientes a los años 1963, 1967, 1970. La información de su análisis por núcleos de formación se ha organizado en torno a los ámbitos teórico y práctico.

➤ CURRÍCULUM 1963

a) Formación Teórica.

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología. Primer Año • Sociología • Psicología, Segundo Año • Antropología
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica de la Investigación Social
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Organización Política y Administrativa • Derecho Privado • Derecho Social • Derecho Penal • Derecho Penal
Políticas Sociales	<p>Centradas en las políticas sociales de salud:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Patología • Higiene • Psicopatología. Primer Año • Psicopatología. Segundo Año • Medicina Social • Política Social y Planificación
Planificación y Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas Social y Planificación

A partir del cuadro anterior, cabe realizar un análisis de los cambios que empiezan a configurarse, puesto que ya en este currículo, resulta evidente ver que comienzan a desaparecer asignaturas asociadas a lo paramédico. Así, entonces, ramos como puericultura, alimentación e higiene, van quedando fuera paulatinamente para dar paso a un mayor énfasis de la sicopatología, las psicologías en general y darle un mayor énfasis a las políticas sociales en términos mas amplios y no restringidos solo al ámbito de la salud.

Con respecto al mismo tema, durante este currículo comienzan a aparecer en los y las estudiantes intereses nuevos, que apuntan a campos de trabajo diferentes, rescatando la siguiente opinión de una profesional formada en esta etapa

"... para mí también personalmente, sicopatología, antropología, filosofía, esos fueron los ramos que a mí más me marcaron..." (Fragmento titulada2.)

Por otra parte, todos los referentes profesionales se comienzan a trasladar al contexto de los movimientos sociales que buscaban provocar profundos cambios en las estructuras vigentes en la época a nivel profesional y social. En este período, la profesión se vuelca en una profunda autocrítica, en un proceso denominado Reconceptualización, en el que se cuestiona el rol profesional y, como consecuencia de ello, las metodologías y los niveles de intervención, el carácter asistencialista de las prácticas sociales y, asimismo, las teorías, conceptos y marcos valóricos que sustentan el quehacer profesional.

Relacionado con lo anterior, existía también una euforia social asociada a los movimientos políticos que ya comenzaban a intentar captar la atención de las y los jóvenes, en un afán de entregarles los conocimientos acerca de sus visiones, incorporándolos de esta forma en campañas de ayuda y sobre todo de masificación de la política que cada partido sustentaba. En este sentido, una Asistente Social de la época evoca sus vivencias de universitaria:

“...hay por otra cosa que yo la encontré muy positiva, en comparación ahora, que era la participación de los estudiantes, que estábamos súper comprometidos con la reforma con la política, con lo que pasaba en el país, y en buena, o sea, no era solo a salir a tirar bombas y que se yo, sino que teníamos asambleas de estudiantes, se discutían las cosas, los candidatos daban a conocer sus programas, era como un compromiso mayor con la sociedad...” (Fragmento titulada2.)

“Nos creíamos el hoyo del queque y creíamos que íbamos a cambiar el mundo, pero eso en una persona joven es importante, es importante tratar de comprometerse realmente y de entender, por ejemplo nos metíamos en los partidos políticos para entender las políticas que ellos tenían y defendían y tratábamos de conocer un partido y otro partido, y nos quedábamos con les que mas nos acomodaba y por ese peleábamos...” (Fragmento titulada 2.)

A partir de esta experiencia, se denota la existencia de una importante participación social por parte de la juventud durante este periodo, lo cual repercute de manera tal vez indirecta, pero muy relevante en los cambios que fueron ocurriendo posteriormente tanto en la formación profesional, como en la forma de ejercer la profesión, ya que se contaba con un abanico mas extenso de elementos que permitían la inserción de los y las tituladas en el campo profesional. Emerge una visión profesional vinculada a un compromiso mayor con el cambio de las estructuras en todo sentido, en realizar actividades diferentes con los sujetos de atención, en no verlos pasivamente, sino como personas capaces de ser agentes activos de su progreso y bienestar, asunto que se sobreponía, y chocaba con la visión de profesionales mas antiguos quienes no eran capaces muchas veces de comprender el fenómeno que sucedía con los nuevos profesionales que llegaban a las instituciones. En este sentido también se logró rescatar la experiencia de una titulada quien menciona lo difícil que fue para ella insertarse en un principio con esta nueva visión, incipiente aún en ese momento, pero que después tomaría mayor fuerza con las generaciones futuras.

“...la generación que a mi me tocaba de supervisores muchas veces era gente muy inflexible, muy, que se habían quedado pegados en lo que ellos estudiaron...”(Fragmento titulada 2)

“...yo hice el reemplazo feliz de la vida y llegue con ideas, por que era catastrófica la situación dentro del hospital, entonces yo sentía que habian millones de cosas por hacer y estaba súper entusiasmada, y cuando volvió esta Asistente Social a mi me contratan, pero ella me empezó a limitar el trabajo, ahí yo empecé a dar los primeros pasos para formar esta fundación y me sacaba el uniforme y me ponía un buzo para salir a trotar con los enfermos, junto con un psiquiatra y una enfermera, pero al psiquiatra nadie le puso cara rara, era parte de la reforma, era como novedoso hacer algo distinto con los pacientes, no atenderlos así, conocerlos en el contexto hospitalario de delantal blanco, pero a mi me pusieron cualquier cantidad de problemas, a mi me llamaron a terreno no se cuantas veces, por que la señora así gordita, con peinado, me dice como se le ocurre salir a trotar con los pacientes, ella quería que yo me quedara sentada en el escritorio igual que ella, me quedara todo el día en la oficina haciendo pensiones de invalidez y tramitando cosas...”(Fragmento titulada 2)

Con respecto a la carga horaria de la formación teórica, la exigencia que tenían los y las alumnas no resultaba para ellos un elemento demasiado importante, ya que el sistema era considerado como una continuación del colegio, no se reconocía como un proceso demasiado complejo, ni imposible de sobrellevar. En este sentido, se puede mencionar la experiencia vivida por una alumna, quien en sus propias palabras identifica este sistema como una continuación de su periodo escolar:

“...La carga horaria, no me acuerdo mucho, pero no era muy pesado, yo creo que... teníamos clases en horario de colegio, íbamos a clases en la mañana, después nos íbamos a almorzar a la casa, después en la tarde a veces teníamos clases a veces no teníamos clases, pero nunca fue una cosa muy pesada, y que hay urgidos por la entrega de trabajos, de hecho no hacíamos muchos trabajos como los hacen ahora, yo con bastante frecuencia tengo alumnas acá haciendo práctica, y les piden una infinidad de cosas y en ese tiempo no, fue como todo bastante mas Light...”(Fragmento titulada 2)

b) Formación Práctica.

Núcleo Formativo

Intervención Social

Asignaturas Asociadas

- Servicio Social de Caso, Primer Año, Segundo año
- Servicio Social de Grupo, Primer Año, segundo año
- Conocimientos del Medio Social
- Estada en Instituciones
- Trabajo de Caso

Con respecto a las prácticas que se realizaban durante el currículo del año 1963, existían experiencias que resultaban enriquecedoras puesto permitían al alumnado acercarse a la realidad social que les tocaría ver cuando egresaran de la escuela; sin embargo, algunas veces estas resultaban poco gratificante para los y las alumnas, quienes se encontraban con un ejercicio profesional que no tenía nada que ver muchas veces con sus intereses personales ni con las expectativas que se habían formado de la profesión. Una alumna recuerda su período universitario y hace alusión de la siguiente manera:

“... yo hice una práctica que me cargo, que es la que te conté, en la Compañía Interoceánica, con una Asistente Social así como bastante mas antigua, muy rígida, de escritorio, y de hacer pensión y hacer tramites, entonces yo me sentía súper frustrada, yo sentía que no había estudiado lo que había estudiado para hacer papeleo ya, eso lo podría haber hecho cualquier secretaria, entonces ahí como que me enfurecí con la escuela, pero después me toco una práctica que fue como mucho mas estimulante, mas desafiante, que fue en el Hogar Arturo Prat, donde me toco trabajar con adolescentes en situación de riesgo, donde había mucho trabajo que hacer, te obligaba a poner en juego toda tu creatividad y esforzarte por lograr obtener resultados como visibles te fijas, esa practica me encanto, e incluso termine la práctica y yo continué ahí por que sentí que realmente estaba haciendo un aporte y la práctica de comunidad no se, no creo que haya sido muy importante por que sino me acordaría...”(Fragmento titulada2.)

Con respecto a los centros de prácticas que en ese tiempo se escogían para mandar a las y los alumnos existía una gran cantidad de opciones a las que la escuela podía acceder para enviarlos a práctica, ya que por ser una profesión ligada al ámbito social, cualquier apoyo que las instituciones pudieran obtener era bienvenida; por otra parte, durante este período se identifica un importante crecimiento de los campos laborales vinculados a áreas municipales, sindicales, poblacionales y rurales, los cuales son tomados en cuenta por la escuela, a través de los centros de práctica, incorporando a los alumnos y alumnas en establecimientos de estas áreas. En este aspecto, los centros de práctica que se escogían para el alumnado, eran considerados acordes a la realidad que se estaba viviendo, en una frase una alumna menciona esto, haciendo alusión a que igualmente hoy en día la dinámica del servicio social, ha cambiado mucho.

“...En ese momento yo creo que si, igual la carrera a cambiado mucho...” (Fragmento titulada2.)

En una mirada mas profunda de lo que fue el currículo 1963, resulta indispensable mencionar, que el plan de estudios de ese año contemplaba trabajos prácticos desde el primer año de ingreso, y se mantiene así durante los cuatro años de la carrera, intensificándose y especificándose cada vez mas con el avance curricular de cada alumno/a. En segundo año se observan lo que se denominaba “estadas en instituciones”, lo cual viene a demostrar el interés que existió siempre por acercar al alumnado a la realidad social que los rodeaba, y que luego les tocaría intervenir.

➤ CURRÍCULUM 1967

a) **Formación Teórica:**

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none">• Psicología, Primer Año• Sociología• Introducción a la Filosofía• Psicología, Segundo Año• Antropología Cultural
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none">• Investigación Social• Práctica de Investigación Social
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none">• Economía y desarrollo• Organización política y administrativa• Derecho Privado• Derecho de Trabajo• Derecho Penal
Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none">• Patología• Higiene y Prevención• Medicina Social• Planificación y Política Social• Cooperativismo
Planificación Proyecto	y <ul style="list-style-type: none">• Planificación y Política Social

Durante todo el periodo que comprende esta segunda etapa en la evolución del Servicio Social, y específicamente durante este currículo, se encuentran acontecimientos, que configuran el paso de los y las alumnas por la Universidad, siendo una época cargada del fervor político, en el contexto social, y de una completa revisión y replanteamiento, en el contexto profesional. Es así como la carga académica de los y las estudiantes, se vuelve cada vez mas pesada, con dejos de amargura que se reflejan en las palabras de los entrevistados, quienes recuerdan sus años de juventud, de estudiante universitario, con todo esto que ellos mencionan como un sistema exigente, que les impedía muchas veces realizar otras actividades, y les empuja a cuestionarse sus capacidades. Denotan en sus palabras, una sensación de esfuerzo, y sacrificio para lograr llegar al final de un camino que muchas veces lo vieron como casi inalcanzable, tan lejano de sus posibilidades como joven.

“...la cosa es que era introducción a la carrera de golpe y porrazo con todo nuevo, hasta un derecho también entremedio, y la verdad es que tu te impactabas de ver, fue lo que me pase a mí, yo me recuerdo que me dije ire a ser capaz con tanta cosa, y que tenía que aprobar el año por que no era semestral...” (Fragmento titulada 3)

“...entonces la verdad es que era un sistema macabro, era un sistema súper macabro, tenias que estudiar montones...” ((Fragmento titulada 3)

Durante este currículo la mayor relevancia viene dada por el contexto social que se menciona anteriormente, el nacimiento de nuevos ideales sociales, enmarcados en el ámbito político, que comienzan a generar en las y los alumnos, un pensamiento mas amplio con respecto al servicio social. Comienza a configurarse la necesidad de replantear a nivel de escuela, el trasfondo de la enseñanza, la necesidad de abandonar el Asistencialismo para dar paso a una mirada objetiva del ejercicio profesional, que abarcara ámbitos mucho mas intensos de la intervención, en cuanto a generar en los individuos una suerte de autoconvencimiento de las capacidades y derechos que cada uno poseía, pasando a ser el o la asistente social una herramienta mas en el proceso de cambio y mejora de mujeres y hombre que se encontraban sumidos en un sistema que les impedía explotar todo su potencial, y hacer de el paso por el mundo una vida mejor.

Con la reforma del año 1968, la universidad empieza a tomar herramientas de estos movimientos y acontecimientos políticos que ocurrían en el país para lograr el tan ansiado cambio que los y las alumnas demandaban para la carrera; en tal sentido cabe mencionar un fragmento de las experiencias de una alumna de esa época.

"...nosotros dijimos que queremos un currículo flexible y con otra orientación, una orientación humanista, podría ser, con una orientación de cambio, no podíamos seguir como asistentes sociales siendo asistencialistas, teníamos que producir cambios dentro del individuo, por que tu cuando iba el individuo a hacer un trámite quedaba donde mismo y no veía más allá de su nariz, él tenía que protestar por que no tenía casa, tenía que protestar por que no tenía alcantarilla, por que de lo contrario nadie se lo iba a poner, no iba a haber un gobierno que se lo pusiera..." ((Fragmento titulada 3)

La resistencia al cambio por parte del cuerpo docente, y del sistema social que acostumbraba ver a las asistentes sociales como meras "visitadoras", se refleja en una necesidad por parte de estos de mantener el sistema imperante hasta ese momento, el cual puede ser caracterizado como un sistema poco flexible, y con una visión, del ejercicio profesional, totalmente limitado al acompañamiento de la gente en diversos ámbitos que esta solicitara la ayuda del/a asistente social.

"...señora usted tiene que hacer un trámite, la asistente social la acompaña al seguro para que no la engañen y pueda hacer bien su trámite, o sea antiguamente la asistente social iba con la gente a hacer los trámites personalmente, eso querían..." ((Fragmento titulada 3)

La enseñanza de esta época se ejemplifica en las palabras de una alumna de la época que pone de manifiesto sus experiencias en la práctica, rememorando con palabras fuertes y tono marcado la rabia e impotencia que a ella como alumna le producía los principios que se les inculcaba a través de los contenidos del plan de estudios.

“...señora Paty, la verdad es que yo quiero que usted me aconseje si me voy o no me voy de la casa, entonces, antiguamente, cuando me enseñaban en primer año, yo tendría que haberle dicho, cuando entre en primero po, señora Elizabeth no se valla de la casa piense en sus hijos, es verdad que ese hombre es mal genio, que de ves en cuando le da un par de charchazos, pero ese hombre no es malo cuando no toma, y usted no puede dejar a esos niños sin padre, por que eso era lo que te enseñaban, que no podías disolver tu, tenias que luchar para que el matrimonio permaneciera unido, no importa que a esta pobre galla le sacaran la cresta todos los días, por que usted me esta diciendo señora Elizabeth que Juan no es malo, no, no si no es malo señorita cuando no toma...”((Fragmento titulada3)

A raíz de todos los cambios que se querían generar, comenzaron a rondar por la carrera múltiples acepciones que intentaban dar un sentido al servicio social, para así poder justificar el ejercicio profesional que se realizaba, un ejercicio profesional poco comprometido, poco radical, que no aportaba mayores herramientas a la sociedad de esa época, quedando de manifiesto la falta de solidez del currículo que sostenía la generación de asistentes sociales que nacieran de este plan y de sus trasfondos metodológicos.

“...te voy a decir que en esa época surgieron un montón de cosas, surgieron que decían que podíamos ser técnicos sociales, otros decían que teníamos que ser ingenieros sociales, otros decían trabajador social, todo el mundo se opuso a que fuera trabajador social, hoy somos trabajadores sociales, y lo que mas a todo el mundo le gustaba era visitadora social, por que nosotros visitábamos po hija, usted es la señora Juanita, si yo soy la señora Juanita, hoy pobrecita que esta pobre su cacita, pero si el pobre no tenia para comer a nosotros nos daba mella, pero nosotros que hacíamos por la pobreza de esa gente, nada con los currículo que teníamos pos Macarena...”((Fragmento titulada 3)

Los y las jóvenes que estudiaban servicio social durante este período, tomaron tal conciencia de las falencias, que la realidad arrojaba al momento de salir a las prácticas, de los currículos, que comenzaron a luchar fuertemente por revertir una situación que se volvía inconcebible para quienes ingresaban a la carrera con ganas de ser más, de servir al más desprotegido, sí, pero con base, con herramientas que les permitieran dejar huella en la sociedad, de permitir que las personas no siguieran sumergidas en un sistema que solo los perjudicaba y que no les permitía surgir, ni obtener las herramientas necesarias para mejorar de verdad, de manera sostenida, y no solo salir de una situación puntual para luego caer en otra y crear un círculo vicioso.

“...entonces nosotros empezamos a luchar que no, nosotros teníamos que hacer cambios en ese pueblo para que pudiera salir adelante, teníamos que empoderizar a la mujer, teníamos que empoderizar al obrero, a este hombre, que no se conformara en seguir viviendo en la tierra, que no se conformara en que él estaba trabajando y no le pagaban en el campo, entonces es todo un movimiento efervescente que había en ese momento...”
((Fragmento titulada 3))

*“...sino por los cambios radicales que se quería en esa época era cambios de la base no superfueros que dejaba la mierda igual abajo, sino queríamos cambiar, cambiar el mundo, éramos jóvenes, teníamos 18, 19 20 años, éramos jóvenes, queríamos hacer otra cosa de nuestra carrera e iniciamos todo un proceso...”**((Fragmento titulada 3))*

Con las nuevas iniciativas de los gobiernos de la época, se logra respaldar la iniciativa que estaba siendo tomada por estos “jóvenes radicales”, que querían “cambios concretos”, intentando tomar a los sectores más vulnerables de la sociedad en esos momentos, y aparecen los centros de madres, que sustentan de manera indirecta, lo que pretendían realizar los y las estudiantes, tomando a las mujeres para capacitarlas y lograr que estas fueran un aporte mayor a la sociedad, más que solo mantenerse en labores domésticas.

“...habían ya en la época de Frei, en la época de la Democracia Cristiana, ya estaban los primeros pasos con la señora de Frei de todo lo que era la promoción popular, y esta promoción popular se basaba en que la señora de Frei empezó a fundar, ella fue la que fundo los centros de madres, ella fue, que en ese momento no se llamaban centros de madres sino que se llamaban grupos de mujeres, ella empezó a captar que esta mujer, a lo mejor si nosotros la capacitábamos, podría surgir con algunas cosas, pero organizada la mujer...” (Fragmento titulada 3)

Como impulso, y refuerzo a la iniciativa, empiezan a entrar al país las corrientes sociológicas europeas que realizan una revisión crítica de la sociedad chilena y comienzan a detectar todas aquellas falencias que poseía, tanto el sistema económico imperante, como de las necesidades de las personas que conformaban esta realidad social, y aparecen temas que el servicio social de esa época no contemplaba, y dejaba fuera de su campo de acción, aspectos que resultaban relevantes para la configuración de un bienestar estable de las personas.

“...empiezan a llegar gente de afuera, sociólogos de afuera, en esa época viene de afuera toda lo sociologizante, por que la sociología hace un estudio de la sociedad y ve como se comporta y el comportamiento de la sociedad era que estaba inerte, muerta, que ellos como obreros podían pedir mas cosas, como dueñas de casa podían pedir mas cosas, entonces empieza se empieza a desarrollarla, a desarrollar esta sociedad, entonces se sociologiza la carrera de servicio social, y antes éramos meramente asistencialistas, también después de todos estos movimientos empezamos a cambiar los currículo, empieza a entrar a la universidad como sabia nueva, la gente antigua se resiste...” ((Fragmento titulada 3)

A pesar de las grandes complicaciones que se observan en el sendero formativo de la juventud enmarcada en este currículo se logra observar una perseverancia por parte de ellos y un amor al Servicio Social que resulta impactante para el observador externo que se empapa de este ánimo y de los ideales que lograron esos jóvenes, hoy profesionales, que llevan a la práctica en su ejercicio profesional, en una entrega incondicional de experiencias y conocimientos mezclados con una base metodológica importante, marcando la diferencia entre aquellos que solo esperan de la carrera un beneficio propio, económico, mas que realzar la génesis de la profesión de Servicio Social. En su definición de “servicio social”, se lee también servicio al prójimo, ayudar al mas débil, entregar herramientas al desvalido, ocupar los elementos entregados por la universidad en un campo de acción que supera lo meramente asistencialista, y va mas allá de la administración de recursos.

“...pero yo personalmente tuve toda la vida la beca, yo sentía que yo tenía, yo entre con ese ánimo de ayudar, eso fue lo que me, servirle al otro, servirle al mas pobre, ver en que lo podría ayudar para poder salir, por que resulta de que tu cuando estas en el liceo y estas en tu casa tranquilamente no te das cuenta de lo que sucede a tu alrededor y tu sales a una realidad dura...” ((Fragmento titulada 3)

b) Formación Práctica.

Núcleo Formativo
Intervención Social

Asignaturas Asociadas

- Servicio Social de Caso, Primer Año, segundo año
- Servicio Social de Grupo, Primer Año, segundo año
- Organización y Desarrollo de la Comunidad, Primer Año, segundo año
- Conocimiento del Medio Social
- Estada de Práctica Profesional
- Tratamiento de 1 Caso Social
- Estada de Práctica Profesional

Los niveles de intervención existentes hasta ese momento –caso y grupo– comienzan a ser cuestionados en su asistencialidad, y como refuerzo al cambio profesional, en este año, 1967, se incorpora a la formación profesional un nuevo nivel de intervención, denominado Nivel de Comunidad, reforzado, complementariamente, con asignaturas profesionales destinadas a fortalecer los campos de acción profesional: vivienda, previsión social, menores en situación irregular, entre otras.

En sus inicios, surgió como una metodología muy ligada a la de intervención en grupo, y luego fue transformándose en una asignatura separada.

En el currículo del año 1967 la percepción de los y las alumnas de ese período era bastante diferente, ya que comienzan a configurarse contextos sociales que marcarían posteriormente el término de la carrera en condiciones que no favorecían al alumnado, y que se topan con el golpe militar y con los movimientos políticos emergentes. En esta perspectiva, una alumna de la escuela de Servicio Social, pone de manifiesto la importancia que poseía para ellos el incorporarse, en un primer momento a las asambleas que realizaban los partidos políticos para informar a las personas acerca de sus visiones, y luego, afiliarse a aquella tendencia que mejor reflejara sus ideales.

“...yo venía del colegio, y me topé con algo nuevo, con práctica de observación en primer año, con entrega de informes en primer año de la práctica de observación, mas encima con todos los ramos...” ((Fragmento titulada 3)

“...paralelo a toda la carga académica que tu tenías, tenías toda esta carga política que había que definirse, o sea que tu sentías que tenías que definirte, por que en cada esa asamblea te enseñaban tus ideales y tu saliente de la universidad, tu venías con muchos ideales de cambiar el mundo, o sea tu querías cambiar el mundo...” ((Fragmento titulada 3)

“...estábamos viviendo nosotros, paralelo a toda esta parte académica, todo el, este fervor que venía de Europa de los cambios en la universidad, entonces cuando tu entrabas a la universidad a ti te invitaban de los diferentes partidos políticos a participar de sus asambleas para ver si acaso te podían captar como militante, entonces tu eras como la vedette y tu ibas a las de la Democracia Cristiana, el Partido Comunista, el partido Socialista al, en ese minuto era el Partido Nacional que era de los momios que se les decía, había un partido Liberal también, pero dentro del área social estos partidos de derecha eran muy tibios, muy tenues, muy poca gente...”(Fragmento titulada 3)

Cuando comienza el sendero formativo de los y las alumnas que entran a la universidad, empiezan, estos adolescentes que vienen del colegio, con pocas experiencias de acercamiento a realidades que no sean las propias vividas en el seno familiar, a encontrarse con que el mundo es distinto a la experiencia de vida que cada uno tuvo, y se dan cuenta, que en la práctica todo es diferente a como lo vieron en un indigente pidiendo en la calle, o en una señora que golpea su puerta con cuatro niños pidiendo algo de comer, ven que todo eso posee un trasfondo social, una explicación que va mas allá de la autocomplacencia de quienes pensaban que el pobre era pobre por que era flojo, o por que le gustaba ser pobre. Al salir a las prácticas en esa época, los y las alumnas comenzaban a botar mitos, mitos que traían de su familia de origen, y aterrizan a una realidad concreta, que supera muchas veces todo lo que alguna vez se imaginaron que podía ser la pobreza o la realidad de social de personas diferentes a ellos.

“...y tu sales a una realidad dura, una realidad dura, primero con tus compañeros, que vienen de lejos, que son pobres, que cuando tu los invitabas a tu casa ellos nunca mas te invitaron a la casa de ellos, por que se dieron cuenta el tipo de casa que tu tenías, entonces como pobre yo no te voy a invitar a mi casa a que me vallan a ver la pobrezas...”(Fragmento titulada 3)

“...o sea decir chuta, no era esto no mas, no es la gente que yo veo pidiendo en la calle, no es la gente pobre que uno ve cuando va a entregar cosas a la casa de la persona que a uno le ayuda en la casa, no, hay una pobreza concreta...”(Fragmento titulado 3)

El acercamiento temprano a la realidad, a través de las prácticas, muchas veces les permitía a las y los alumnos, descubrir su verdadera vocación y sus verdaderas aptitudes, ya que al encontrarse con la realidad concreta de las personas a las cuales ellos y ellas iban a intervenir en un futuro profesional, les hacia recapacitar y plantearse, el modo en que el día de mañana sería su campo de acción. Es en este sentido una alumna de la época recuerda la experiencia de una de sus compañeras que debió abandonar la carrera por este hecho.

“...fue mucho mas duro para otras niñas de la universidad que estaban en primer año en ese año que no soportaron, nosotros tuvimos en primer año a la hija de un doctor me acuerdo siempre, la Mirta que fuimos compañeras en el liceo todas nosotras con la Mirta, la Mirta era elegante, ella llegaba en auto a la universidad, vestida a la ultima moda; a la primera práctica de observación que íbamos a Rocuandt, a este Rocuandt, cuando no había nada, no había alcantarilla, había una media agua por aquí otra por allá, había una escuela que era una pieza grande, cuando fuimos a ese Rocuandt la Mirta dijo, no soporto esto, no puedo, yo no podría trabajar ahí, me da nausea los olores, entonces ahí uno choca con la realidad, una realidad concreta, tu ahora ves gente pobre, pero la pobreza que vimos nosotros, o sea nosotros vimos gente pobre...”(Fragmento titulada 3)

A partir de estas mismas experiencias de acercamiento a la realidad, los y las jóvenes comenzaron a configurar todo el escenario de rebelión que se comenta en párrafos anteriores, y es ahí, cuando comienzan a darse cuenta de todas aquellas cosas que ellos no habían visto antes, que poseen la mayor convicción de que la carrera y la sociedad entera necesitan un cambio radical, y se entrelaza todo el fervor político que los llenaba, con este descubrimiento de la injusticia social imperante en esa época.

“...entre pavito y me encontré con esta realidad chocante... yo hasta ahí había conocido la pobreza, pero cuando la conocí en vivo y en directo, y que tenía que trabajar con la pobreza ahí me llegaron todas las rebeldías, ahí me yo volví rebelde y vote mitos, como los mitos que se daban en mi familia de que los pobres son pobres por que son borrachos, por que toman, los pobres son pobres por que son flojos, y nunca van a surgir por que son flojos, esos eran los mitos que yo tenía, entonces yo venía a decirle a ese hombre flojo que por favor trabajara, y eso pensaba hacer yo en servicio social y pensaba decirle a ese curado que dejara de tomar y lo iba a llevar a las prácticas que me iban hacer para alcoholismo, y le iba a decir que no tomara mas para que tuviera mas plata, esas eran las miras mías, y me di cuenta en el análisis que no es tan así...”(Fragmento titulada 3)

➤ CURRÍCULUM 1970

a) *Formación Teórica:*

La formación en trabajo social durante este plan de estudios, se encuentra enmarcado en los núcleos formativos que contemplan las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none">• Sociología General• Antropología Cultural• Introducción a las Ciencias Sociales• Sociología del Desarrollo• Antropología Social• Psicología Social• Psicología General• Psicología Evolutiva• Psicología Dinámica y de la Personalidad.
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none">• Técnica de la Investigación para el Servicio Social• Seminario de Investigación en Servicio Social
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none">• Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y de Menores• Derecho Laboral
Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none">• Patología• Higiene y Prevención• Medicina Social• Planificación y Política Social• Cooperativismo• Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y de Menores• Cooperativismo
Planificación y Proyecto	<ul style="list-style-type: none">• Planificación
Ética Profesional	<ul style="list-style-type: none">• Lógica Formal

A partir del cuadro anterior cabe realizar un análisis que dice relación con los avances curriculares que en esta época se identifican. Existe un refuerzo importante de las ciencias sociales, y de las políticas sociales, que comienzan a ampliarse, para superar lo paramédico que tuvieron los currículos anteriores.

Con respecto a la caracterización de la formación recibida durante este currículo, se logra rescatar que durante el periodo 70-73, existía un compromiso importante por parte de los y las estudiantes por generar un cambio en la sociedad, hacerla mas justa, e incidir en el bienestar social de las personas. Aún durante este periodo, se logran identificar ideales superiores que sustentan el posterior ejercicio profesional de los y las tituladas, quienes poseen ese espíritu de servicio y de ayuda al prójimo, enmarcado en una importante expectativa del carácter promocional de la profesión. A partir de lo anterior, cabe rescatar la visión de un profesional que hoy retrocede en el sendero de la vida para recordar sus mayores recuerdos de esa época:

“...por que nos correspondió nuestra generación durante el período 70-73, que tenía una característica del compromiso profesional del Trabajador Social con la posibilidad de estructurar un cambio en la sociedad, ser artífice de este para hacerla mas justa, mas igualitaria...”(Fragmento titulado 4)

En este currículo ya comienzan a reforzarse aún mas la formación en ciencias sociales, especialmente en psicología, a fin de sustentar el ejercicio profesional para comprender la realidad social y los fenómenos que en esta ocurren. También se sigue considerando importante a los niveles de intervención, que siguen manteniendo su vigencia hasta el día de hoy. En este sentido un alumno de esos años recuerda lo siguiente en cuanto a este tema:

“...Yo creo que indudablemente la parte profesional había profesores bastante comprometidos en esa área y con bastante conocimiento en las áreas de psicología indudablemente que te ayudan mucho a entender lo que es la técnica de entrevista y bueno; y la visión económica que te ayuda a entender el por que , la dinámica del mundo y cuales son los intereses por los que se mueve...” (Fragmento titulado 4)

Durante este período se identifica una visión bastante positiva, por parte de las y los alumnos, de las asignaturas teóricas que sustentaron la formación profesional, rescatando que siempre se toman, en el ejercicio profesional, aquellos elementos que más sirven de acuerdo a la institución en la cual se inserte el o la profesional. En esta misma línea, un alumno menciona los siguientes elementos:

“...La opinión siempre va a ser positiva por que de todas tú aprendes, y eso ya a través del tiempo tú te vas haciendo una idea de cuales son las cosas que mas te sirven, cuales los profesores que te dejaron algo, y eso te marca indudable que en las tareas profesionales...”(Fragmento titulado 4)

Con respecto a la carga horaria de cada semestre, cabe rescatar que no resultaba ser un impedimento para la realización de actividades extracurriculares, tuvieran que ver o no con la escuela, lo cual se nota en juicio realizado por un alumno de la época.

“...Si era adecuada, te daba el tiempo para desarrollar todas tus actividades, con tiempo libre, en ese sentido no era muy fuerte la carga horaria era adecuada al tiempo, o sea tu tienes que ponerte en la visión del periodo que uno esta estudiando, uno siempre trata de sacarle el gusto a algunas cosas...”(Fragmento titulado 4)

b) Formación Práctica.

La formación práctica del currículo será analizada en el marco del núcleo formativo denominado Intervención social, el cual contempla las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none">• Metodología de Servicio Social Aplicada• Metodología de Servicio Social Aplicada• Servicio Social en Comunidad• Seminario de Campo de Servicio Social

La formación práctica durante este currículo ya contempla la existencia de un nuevo nivel de intervención, comunidad, el cual comienza a desarrollarse fuertemente ya como una materia aparte, pues, como se menciona en párrafos anteriores, en el currículo 1963, partió como una materia asociada a grupo. Por otra parte, la inserción temprana de los y las alumnas en centros de práctica, resultaba una medida de vital ayuda para el alumnado, puesto que permitía que estos se acercaran, desde los inicios de la profesión al terreno en el cual iban a intervenir posteriormente como profesionales, y no llegar a una realidad desconocida después de egresar.

“...Era bueno por que tú desde de un comienzo te ponías en los primeros años te ponías en una relación de práctica, de conocimiento de la realidad y eso es importante por que tú ibas viendo lo que es teórico con lo que es práctico y eso es sin duda una ayuda y ayuda, valga la redundancia, a tener una inserción el medio en que tú estas interviniendo que es bastante mas positiva, ya no te ves como una persona ajena después cuando realizas tú práctica profesional futura, sino como una persona que siempre ha estado en los lugares que realmente es necesario...”(Fragmento titulado 4)

En los años 70, ya comenzaban a configurarse escenarios de inserción laboral distintos, comienzan a abrirse los campos de la educación a otros profesionales que no fueran profesores, comienza un trabajo conjunto entre profesionales, y el servicio social logra tomar estos espacios de intervención que antes no existían. En esta materia, la escuela de servicio social comenzaba a realizar sus aportes ya en las prácticas, considerando para sus alumnos y alumnas estas oportunidades de empleo futuro, posicionando de esta manera al servicio social, de manera fuerte, en el área de la educación. De este punto se logra rescatar la experiencia de un alumno de la época que hace alusión al tema de la siguiente manera:

"...yo fundamentalmente me derive a la parte educacional que era una parte nueva en ese tiempo y que, por lo cual me permitió trabajar cerca de 20 años en la parte educacional, entonces eso fue bueno por que era un campo nuevo, y probablemente cualquier intervención que pudiera hacer uno iba a ser buena y la posibilidad de que en el futuro pudieran incorporarse otros profesionales, otros colegas, así que en ese sentido fue bueno..."(Fragmento titulado 4)

La forma de realizar las prácticas durante este currículo, correspondía a jornadas completas de trabajo, es decir, se debían cumplir tanto los horarios, como todas las tareas que el profesional a cargo del o la alumna en práctica debía desarrollar.

"...También por que bueno, los horarios que uno en ese tiempo cumplía era el mismo que cualquier trabajador del lugar que uno estaba debía cumplir..."(Fragmento titulado 4)

"...era jornada completa, no había posibilidad de ponerse en otro plano, uno trabajaba igual, si te tocaba en un centro laboral, trabajaba las 48 horas semanales, todo eso estaba reglamentado, no habría franquicia de ninguna manera..."(Fragmento titulado 4)

B.- Currículo y formación profesional: Como se enseña la profesión.

Durante esta etapa compuesta por los currículos 1963, 1967 y 1970, existían aún sesgos del modelo pedagógico academicista que se desarrollaba en la etapa anterior. Sin embargo, ya por los contextos propios de la época, comienza a instalarse el modelo conductista, el que fue tomado para masificar la educación, y así permitir que más personas accedieran a ella.

Las principales características de este modelo pedagógico, tienen que ver con los siguientes elementos:

- Elaboración de materiales didácticos estandarizados, que pretendían evaluar por igual a todo el alumnado (por ejemplo la Prueba de Aptitud Académica en 1967. Esto facilitaría el trabajo docente, en cuanto a la corrección de las evaluaciones, a la objetividad que se pretendía lograr e identificar con mayor facilidad las falencias que pudieran tener los y las alumnas. Sin embargo, a nivel universitario, existían matices en estas materias, puesto que cada docente podía tener su propio estilo de evaluación, coexistiendo fuertemente como base este tipo de enseñanza, con otra que apuntaba a evaluaciones de tipo subjetivas, aunque no por ello menos válidas, que permitiera al alumno/a desarrollar las preguntas de una evaluación, en función de los contenidos entregados por el equipo docente.

En este sentido, una alumna, hace alusión a este tema mencionando principalmente que cada docente tenía su propio sistema, y que no existía una pauta rígida que marcara la forma en que debían evaluarse los contenidos entregados.

“...Dependiendo del profesor, era como muy relativo, teníamos un profesor de derecho espantoso, que nos hacía sufrir n, habían otros súper relajados que copiábamos toda la materia, eran bien variados los sistemas. Para mi fue como una continuación del colegio yo no me sentía en ese sentido universitaria, de tener la libertad de repente de elegir ramos, no teníamos un currículo flexible era como un sistema escolar...”(Fragmento titulada 2)

En este sentido, existían formas de evaluar que se consideraban en esa época objetivas, utilizando estrategias enfocadas en esa dirección, que solo toman sentido si se realiza una mirada profunda al contexto social que se menciona en los párrafos anteriores, y teniendo en cuenta que durante los primeros años de la profesión, aún se estaba en los inicios de todos los modelos pedagógicos que se desarrollaran posteriormente.

"...las notas te la daban semestral, pero tú tenías que dar un examen a final de año y el examen consistía en que estaba la directora, la persona que hacía la clase, la jefa de práctica un montón de gente, que no me acuerdo si eran 3 o eran 5, te echaban en una bolsa, era como una tómbola tú sacabas el tema y en la otra sacabas la pregunta, te pasaban un papelito y en la otra sacabas los papelitos, y por ejemplo te tocaba la 2, y del tema, por ejemplo el matrimonio, en derecho, te sacaban la 2, y decía defina lo que es matrimonio, y de eso tu tenías que hablar, no te podías salir..."(Fragmento titulada 3)

Sin embargo, y a partir de las palabras anteriores, cabe destacar que a pesar de la cierta flexibilidad en cuanto a los sistemas de evaluación, aún existía ese marco rígido de enseñanza, que no permitía a los y las alumnas tomar decisiones en torno a su futuro profesional, quedando marcado por una categorización de sistema escolar en el cual no se tenía mayores incidencias si eras alumna/o.

Para lograr introducirse aún más en este sistema educativo que contemplaba la universidad durante esta etapa, resulta necesario realizar una mirada a la forma de enseñar los contenidos y materias contempladas en los planes de estudios. Tomando en cuenta, que en este modelo pedagógico, no existe espacio para la planificación, y que el o la docente, no es considerado como un sujeto activo, basta que solo mantengan en vista los contenidos o materias considerados por el currículo y luego los transmitan a los y las alumnas de manera que estos sean receptores y memorizadores de información.

En este sentido, una alumna de la época menciona que comienzan a generarse luchas internas por estos acontecimientos y existe una conciencia crítica por parte de ellos hacia el ejercicio docente que se estaba desarrollando.

"...luchas internas, entre alumnos y el profesorado, por que nos dimos cuenta nosotros que los profesores eran muy malos, por que eran malos, éramos un liceo mas donde primer en primer año nos enseñaban las cosas, habían profesores que hasta escribían en el pizarrón, era continuar con el liceo..."(Fragmento titulada 3)

En este mismo sentido, la opinión de un alumno de la época resulta importante para observar que siempre existen miradas diferentes frente a un mismo tema, pero que mantienen un trasfondo común que respalda la categorización que se hace de este plan de estudios dentro del modelo pedagógico denominado academicista.

"...tienes profesores que en un momento eran muy comprometidos, extremábamos, a lo mejor ideologizados en un comienzo y después por otro lado también lo mismo, súper pragmáticos y se dedican solamente a lo académico, sin ninguna otra relación con el alumnado..."(Fragmento titulado 4)

"...me toco vivir una época pero terrible, por que tuvimos que hacer poco menos que un tribunal a los profesores, y decirles en su cara, nosotros no la queremos aquí por que usted es mala, y es mala por esto, por esto, y por esto, juzgamos a los profesores, y hubieron profesores que nosotros pensamos que se iban a suicidar, por que eran personas mayores, y que no entendían, y estaban desesperados por que veían que lo que ellos habían hecho por 20, 30, 40 años, por que eran viejitas, se les iba de las manos..."(Fragmento titulada 3)

- Se manifiesta a favor de una mirada que desvincula el saber de la subjetividad, pues cree en la posibilidad de conocimiento 'puro'. En este marco, los alumnos y alumnas siguen aprendiendo de forma memorística y reiterativa aquellos elementos que son entregados por los y las docentes, y que dejan de lado la reflexión y el análisis que pueda resultar de un ejercicio evaluativo. Como se menciona en un principio se cree que el saber no puede estar ligado a la subjetividad, es por esta razón que la mayoría de las evaluaciones se intentan realizar en términos "objetivos", con el fin de no caer en una enseñanza que pudiera tener errores.

En este sentido, existe una comparación con la enseñanza que se entregaba en la Escuela de Servicio Social de la Universidad de Chile, sede Valparaíso, con la experiencia de una alumna en el extranjero. Se denota un importante retraso en los sistemas, tanto escolares, como universitarios del país, con respecto a los avances que emergían en los países extranjeros. A partir de esto, cabe mencionar la experiencia vivida por una alumna que ingreso a la escuela, luego estuvo un tiempo en el extranjero, y volvió con ideas totalmente distintas de la enseñanza universitaria, en cuanto a los y las profesoras:

"...Mira, yo llegue muy cambiada de mi experiencia en el extranjero, yo ahí llegue con la idea de terminar y me voy a ir de nuevo, por que esto como que lo mire en menos, y sigo pensando que al sistema universitario le falta mucho, y es una cosa que debería partir en el colegio, yo creo que acá ni antes ni ahora, ahora quizás un poco mas, no esta esa autodisciplina, allá por ejemplo la universidad, la biblioteca estaba abierta hasta las dos de la mañana y estaba llena todos los días, y como yo vivía en un pensionado de estudiantes, nadie calentaba la prueba para el día siguiente, sino que ellos estudiaban... los estudiantes estudiaban por que querían aprender y necesitaban saber..." (Fragmento titulada2)

En este sentido, también existió por parte de ella la visión del cuerpo docente que se podía esperar acá que se encontraran en el ámbito universitario.

“...y las clases las daban eminencias, doctores, investigadores y que se yo, y era como un aula grande, totalmente distinto, cuando eran estas conferencias con estos personajes importantes, que habían publicado investigaciones y que se yo, uno iba con la materia sabida y le hacían preguntas, y le hacían preguntas de buen nivel, por que ibai a atrever a preguntarle una tontera, entonces era como un ambiente totalmente diferente...”

(Fragmento titulada2)

También cabe destacar la opinión de un alumno de la época que viene a reforzar la idea de superioridad que existía por parte del profesor/a frente al alumno/a, poniendo de manifiesto la verticalidad de la relación entre ellos.

“...En ese tiempo, yo te hablo del periodo post 73, era imposible era eso y eso, o sea, el profesor era un dios, entonces ante eso tu te chocabas con dos alternativas, con ser contestatario lo que te significaba un problema de seguridad en tu estabilidad en la Universidad, y en lo personal, también traía sus costos, entonces, después como te decía, era todo vertical, tu te limitabas a eso, a saber y a hacer los cursos lo mas rápido posible y a salir no mas...”(Fragmento titulado 4)

Retomando nuevamente el contexto social de esta etapa, cabe destacar, que con el inicio de los movimientos políticos imperantes, comienza a cambiar la relación que existía entre el alumnado y el cuerpo docente, manifestándose un cambio importante en esta materia, a partir de una nueva política de servicio social, y por ende de acercamiento entre los agentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se genera una relación vertical entre ellos y se estandariza aún más la entrega de los contenidos al interior de las aulas.

“...en términos de materia se termino con todo la relación del profesor en forma mas dialéctica, mas directa hacia una formación mucho mas vertical...”(Fragmento titulado 4)

Otro punto importante a la hora de analizar la formación en trabajo social, es mirar la estructura que tenía el plan de estudios de 1963, y al revisar la lógica en que se configuran las asignaturas, resulta necesario mencionar que no existía ninguna formación complementaria que se tradujera en cursos electivos o talleres optativos, sino que todos los cursos resultaban obligatorios para el avance curricular de las y los alumnos; tema que no resulta menor a la hora de consultar a una alumna acerca de este tema.

“... No, es que yo no tuve cursos electivos, no me recuerdo de ninguna formación complementaria...”(Fragmento titulada 2)

Dicho punto continua de manera estable en los otros dos planes de estudios que contempla esta etapa (1967, 1970), ya que tampoco en los posteriores se observa la existencia de cursos complementarios o talleres que refuercen la formación obligatoria, y permitan al alumnado escoger alguna tendencia en la ruta formativa.

“...En ese tiempo no recuerdo muchos cursos electivos, si habían, pero todos relacionados con la carrera, no habían electivos propiamente tal de otras áreas que te permitiera decir, de esparcimiento, alguna cosa diferente no eran todos relacionados con tu carrera profesional; ahora en el contexto que estudiamos nosotros era como muy presionado por el ambiente del país que en ese momento estaba, entonces era súper complicado todo esto, prácticamente cursos electivos eran muy pocos, al final quedaron todos obligatorios si tu no los cumplías al final te perjudicabas o algún momento algún curso que fue electivo después lo daban como de la carrera...”(Fragmento titulado 4)

A partir de todos los antecedentes antes mencionados, cabe señalar, que con todas las características que se desarrollaron en esta etapa de los modelos pedagógicos, y el sistema de enseñanza-aprendizaje imperante en la formación de los y las hoy, profesionales asistentes sociales, que toda esta etapa se encuentra respaldada por la teoría curricular técnica, científicista, burocrática, la cual considera a la universidad como un mero instrumento de reproducción de los acontecimientos sociales y culturales imperantes. Como se puede observar en el discurso de los y las tituladas enunciadas en párrafos anteriores, existía la necesidad de mantener un modelo de acción que pudiera ser controlado por los superiores, en este caso los y las docentes, para entregar de manera eficaz y eficiente las teorías a los y las futuras profesionales, y lograr de esta manera un producto final acorde a las exigencias sociales de la época, sin considerar muchas veces las realidades concretas la gente.

C.- Currículo y profesión: Como se ejerce la profesión como consecuencia de la formación.

El ejercicio profesional durante este currículo, empieza a configurarse en torno a los cambios en el contexto social que estaban ocurriendo en la época. La inclusión de nuevas materias en relación a los niveles de intervención, y a las políticas sociales, resultan una herramienta fundamental a la hora de insertar a los alumnos y alumnas en el mundo laboral. El proceso de cuestionamiento que sufre también la carrera juega un papel fundamental en dicho aspecto, ya que se logran identificar nuevos campos de acción profesional, y se abren nuevos espacios de trabajo social, sobre todo en el ámbito municipal y sindical. En este aspecto, comienzan a aparecer, a través de las prácticas, nuevos espacios de intervención, casi inexplorados hasta ese momento, que abren paso a la inserción futura de los profesionales en estas áreas. Existe el testimonio concreto de un alumno de la época, que cuenta su experiencia personal en este sentido, y que ejemplifica esta apertura del campo laboral:

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL
BIBLIOTECA

“...bueno yo fundamentalmente me derive a la parte educacional que era una parte nueva en ese tiempo y que, por lo cual me permitió trabajar cerca de 20 años en la parte educacional, entonces eso fue bueno por que era un campo nuevo...”(Fragmento titulado 4)

Por otra parte, las áreas de interés de los y las futuras profesionales, también comienzan a diversificarse, atrayendo la mirada de algunos de ellos, lo que hoy conocemos como salud mental, aspecto que comienza recién por esos años a configurarse.

“...para mi también personalmente, sicopatología, antropología, filosofía, esos fueron los ramos que a mi más me marcaron...”(Fragmento titulada 2)

En este mismo sentido, por todos aquellos cambios que comenzaban a gestarse en la mente de los y las jóvenes estudiantes con ganas de cambiar el mundo, se generan también cambios en la forma de ellos de ejercer la profesión, tanto en las prácticas, como hoy en día en lo cotidiano de su trabajo. De esta manera, las experiencias contadas por ellos resultan innovadoras en dichas materias si se contextualizan en la realidad de los profesionales de la época, reticentes obviamente, al drástico ejercicio de los y las jóvenes en instituciones conservadoras.

“...ahí yo empecé a dar los primeros pasos para formar esta fundación y me sacaba el uniforme y me ponía un buzo para salir a trotar con los enfermos, junto con un psiquiatra y una enfermera, pero al psiquiatra nadie le puso cara rara, era parte de la reforma, era como novedoso hacer algo distinto con los pacientes, no atenderlos así, conocerlos en el contexto hospitalario de delantal blanco, pero a mi me pusieron cualquier cantidad de problemas, a mi me llamaron a terreno no se cuantas veces, por que la señora así gordita, con peinado, me dice como se le ocurre salir a trotar con los pacientes...”
(Fragmento titulada 2)

Desde esta perspectiva resulta gratificante identificar que aquellos ideales que los y las jóvenes desarrollaron durante su época de alumno/a, aún son llevados a la práctica por ellos, ya profesionales insertos en el mundo laboral y en la realidad concreta del trabajo social, y que mantienen la misma fuerza que expresan en sus recuerdos de lucha y rebeldía contra el sistema, para defender la necesidad de ver al individuo como un ser que puede más, que puede ser agente de su propio cambio, y de su evolución social.

“...que hago hoy con esa Elizabeth que viene, “le devuelvo el muerto”, y le digo yo, y tu que harías Elizabeth, a mí me gustaría irme de la casa, y bueno, que te traba a no irte, es que, que hago, es que el nunca me ha dado la plata, y tu has trabajado alguna vez, no, no he podido, yo te puedo ayudar, cuantos años tienen tus hijos, cinco, bueno yo te puedo ayudar, pedimos almuerzo, el niño al jardín, tu acá, y busco las cosas para ayudarla, en eso, pero la decisión la toma ella...”(Fragmento titulada 3)

Con estos discursos, resulta indispensable mirar lo que subyace a estas palabras, e identificar, que a pesar de todas las falencias que la enseñanza de la escuela haya tenido, les ha sido útil y pertinente para su desempeño laboral, que si bien es cierto, resulta necesario complementar dicha formación con estudios e investigaciones propios, la base entregada por la escuela les permitió dar los primeros pasos en el ejercicio profesional, que posteriormente se fue complementando con las iniciativas propias de cada uno, con las innovaciones de cada uno, y con las características propias de cada nuevo profesional. Se matiza de esta forma el ejercicio profesional, tiñéndose de las cualidades propias de los que llevaban a la vida la profesión de servicio social.

“...Creo que sí, por que yo mira, he trabajado en área social, he trabajado el área comunitaria, deporte, educación, ahora en tránsito, o sea he tenido un abanico de posibilidades laborales que dentro del ámbito municipal el ámbito del estado pero que la carrera te permite tener los conocimientos básicos para desarrollarte...”

(Fragmento titulado 4)

“...creo yo, entonces eso es importante por que como decía el mundo gira, la universidad en estos momentos te va a entregar las herramientas básicas ahora como tu te desempeñes no necesariamente en lo que tú estudiaste en tu carrera, si no las oportunidades que te van a dar, que se te van a presentar y en ese espacio tu tienes que insertarte y ahí desarrollarte, pero esto es como la base para poder estar en la parte laboral...”(Fragmento titulado 4)

*“...Claro, igual por ejemplo, el trabajo de, las clases de investigación, del método científico, claro que te sirve después para presentar proyectos para una pila de cosas...”
(Fragmento titulada 2)*

“...aquí no, por que afortunadamente yo me encontré con una colega que piensa igual que yo, nosotras solamente, ni siquiera mostramos caminos, sino que los hacemos desarrollarse de tal manera que digan, chuta estoy equivocad, o sea señorita que con lo que usted me esta diciendo yo podría...haber que piensas tu, si yo podría, si claro, hazlo, y si me va mal, volvis po, y te devuelves de ahí y empiezas a emprender el otro...”(Fragmento titulada 3)

“...cuando vienen a hacer las prácticas acá “las cabras” a veces yo me doy cuenta que todavía andan en la historia, de 30, 40 años atrás po comadre, y que piensan que la persona es un objeto, y que yo como asistente social lo voy a cambiar, no, eso lo estamos luchando hace un montón de años, es él, hay que desarrollarlo a el, para que el se de cuenta que hay uno, dos, y tres, y el será tan capaz de escoger uno, dos o tres, el como persona elegirá su camino, pero yo no estoy ahí como asistente social diciéndole oye te conviene el uno, en el uno vas a llegar mas rápido a tu meta, el individuo tiene que elegir por que camino va a llegar allá, yo lo único que hago es mostrarle los caminos, yo tengo que pasarle el problema a él...”(Fragmento titulada 3)

4.3.- Tercera Etapa: Trabajo Social y Gobierno Militar. 1973-1990.

A.- Evolución Histórica de la Formación de Trabajo Social de la Universidad de Chile/ Universidad de Valparaíso.

A continuación se presentan los principales resultados del análisis realizado en torno a la evolución histórica de la formación de trabajo social de la Universidad de Chile, sede Valparaíso, y posterior Universidad de Valparaíso, en el período comprendido entre 1973 y 1990. El análisis se realiza en torno a los núcleos formativos, y se divide en formación teórica y formación práctica.

Como primer punto se detallan todos los planes de estudios que se configuraron en esta etapa, asociando las asignaturas por núcleos formativos:

➤ CURRÍCULUM TRANSITORIOS

- Titulación 1974

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología • Sociología • Filosofía • Antropología
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación Social • Técnicas de Investigación en Servicio Social I • Técnicas de Investigación en Servicio Social II
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho Privado • Derecho del Trabajo • Derecho Laboral
Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Patología • Higiene y prevención • Sicopatología I • Sicopatología II • Planificación y Políticas Sociales • Sicopatología • Psiquiatría Social • Cooperativismo • Planificación Políticas Sociales
Planificación Proyecto	y <ul style="list-style-type: none"> • Planificación • Planificación y Política Social

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en Caso. • Intervención en Grupo. • Intervención en Comunidad.²

- Titulación 1976

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la Filosofía o Problemas de la cultura • Introducción a las Ciencias Sociales • Sociología General o Sociología • Antropología Cultural • Antropología Social • Sociología del Desarrollo • Psicología Social • Psicología General o Psicología • Psicología Evolutiva • Psicología Dinámica y de la Personalidad o de la Personalidad
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de Investigación en Servicio Social (I) o Investigación Social • Técnicas de Investigación en Servicio Social (II)
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho Laboral o Legislación Social • Derecho Administrativo³ • Derecho Procesal⁴
Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción a la Salud Pública o Higiene Pública y Social • Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y Menores o Derecho de Familia y Menores • Derecho Laboral o Legislación Social • Psiquiatría Social (I) • Psiquiatría Social (II) o Sicopatología II • Higiene • Cooperativismo • Puericultura • Seguridad Social • Enfermería y Primeros Auxilios • Educación Sanitaria • Planificación y Políticas Sociales o Políticas Sociales y Planificación
Planificación y Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación o Introducción a la Planificación y al Desarrollo • Planificación y Políticas Sociales o Políticas Sociales y Planificación

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none"> • Servicio Social de Grupo o Trabajo Social con Grupos • Metodología Aplicada de Servicio Social (I) • Metodología Aplicada de Servicio Social (II)

² Cada uno de los niveles recibe diferentes acepciones en cada uno de los planes de estudio.

- Titulación 1977

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción Ciencias Sociales • Sociología General • Sociología del Desarrollo I • Sociología del Desarrollo II • Antropología Social y Cultural o Antropología Social y Antropología Cultural • Psicología Social • Filosofía Social • Psicología Evolutiva • Psicología Dinámica y de la Personalidad • Psicología General⁵ • Introducción a la Filosofía⁶
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos y Técnicas de Investigación Social I o Técnicas de Investigación en Servicio Social I o Técnicas de Investigación Social I • Métodos y Técnicas de Investigación Social II o Técnicas de Investigación en Servicio Social II o Técnicas de Investigación Social II • Métodos y Técnicas de Investigación Social III
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores o Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y de Menores • Derecho Laboral o Derecho del Trabajo
Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores o Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y de Menores • Seguridad Social • Sicopatología I o Psiquiatría Social I • Sicopatología II o Psiquiatría Social II • Políticas Sociales y Planificación o Planificación y Políticas Sociales o Planificación Social y Políticas Sociales • Fundamentos de la Educación y Técnicas de la Comunicación Social o Fundamentos y técnicas de la Comunicación Social • Cooperativismo
Planificación Proyecto	<p>Y</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación o Introducción a la Planificación y al Desarrollo • Planificación y Políticas Sociales o Políticas Sociales y Planificación
Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de Trabajo Social I (Trabajo Social con individuos y grupos) • Técnicas de Trabajo Social II (Trabajo Social a nivel de comunidad)

⁵ Dictada como curso electivo.

⁶ Dictada como curso electivo.

Todos los currículos transitorios que se mencionan anteriormente responden a la necesidad de nivelar al alumnado que ingresó a la carrera antes del golpe militar y que se titularon posterior a este. Según lo planteado por una docente de la época, dicha necesidad de nivelación estaría asociada a una supuesta inequidad en los contenidos entregados en ese período, lo que se traducía en una necesidad de homologar asignaturas, que no siempre poseían los mismos contenidos.

“...había un plan que se hizo, o que lo hicieron no sé en que minuto, pero estaba y que había la necesidad de nivelar estudiantes por que había asignaturas que no podían homologar los estudiantes y te tenían lagunas en asignaturas que eran importantes desde el punto de vista profesional que ellos no habían hecho, yo se que ahí hubo metodología, varias cosas...”(Fragmento docente 1)

No obstante lo anterior, una titulado de la época recuerda razones de distinto tenor para la necesidad de nivelación:

*“...de repente estaba muy politizada, una escuela como la nuestra estaba como bien marcada por la política y vino un cambio y se sacaron todos los textos marxistas y de izquierda y entraron todos los textos que eran... eso fue mas terrible...”
(Fragmento titulada 2)*

La metodología de trabajo con estos alumnos y alumnas que debían recibir nivelación fue agruparlos por asignaturas con el fin de entregarles las herramientas que habían estado ausentes y así poder insertarlos en los planes vigentes.

“...por que la verdad es que tenían poca práctica poco contacto con las instituciones, y lo hicieron por áreas, por ejemplo con salud, con vivienda, con menores en situación irregular, con empresas, con industrias, con cajas de previsión, que estaban todas parceladas eran distintos, los seguros sociales, empleados particulares, empleados públicos; y era un curso grandote, eran artos, artos alumnos, entonces se distribuyeron ahí por tema...”
(Fragmento docente 1)

➤ **CURRICULUM 1978**

a) Formación Teórica:

El análisis de la formación teórica durante este currículo, se realiza en torno a los núcleos formativos que comprenden las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología I • Sociología I • Psicología II • Psicología III • Psicología IV • Sociología III • Filosofía • Antropología Cultural
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Metodología de la Investigación Social I • Metodología de la Investigación Social II • Metodología de la Investigación Social III
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho I • Derecho II • Derecho III
Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Medicina Social I • Medicina Social II • Psiquiatría
Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Ética Profesional
Planificación Proyecto	Y <ul style="list-style-type: none"> • Sin Datos

Este plan de estudios, se configuró a partir de la necesidad de estandarizar la educación en Servicio Social, de todas las escuelas que tenía la Universidad de Chile a lo largo de todo el país. El diseño de este plan fue realizado por dicha universidad con la cooperación de representantes de la mayoría de las escuelas que esta poseía. El principal responsable de la configuración de los contenidos de este currículo era el Servicio de Asesoría Técnica Curricular de la Universidad de Chile.

"...en plan de estudios nacional para la carrera del año 78, ahí se hizo con todas las carreras que existían en el país dependiendo de la Universidad de Chile, tenían como yo te contaba la otra vez, un abanico de escuelas que partían desde Antofagasta, hasta Talca me parece que habían, entonces hubo que hacer un Plan Nacional que lo hizo la Universidad de Chile para todas las carreras que impartía, por que había una variedad de planes al interior de una misma carrera podríamos decir, es cierto que algunas características regionales tienen que evidenciarse, pero que sean tan distintos es raro, entonces este estudio había que hacerlo con la participación del servicio de asesoría técnica curricular de la Universidad de Chile..."(Fragmento docente 1)

Esta iniciativa comenzó a surgir por que existían diferencias sustanciales entre los contenidos de los planes que poseía cada escuela, y una diferencia muy marcada por parte de cada una de ejercer la profesión. En este mismo sentido, las materias que se enseñaban al alumnado respondían muchas veces a necesidades locales que se identificaban en cada región y que se contemplaban en el ejercicio profesional.

"...no es fácil, por que por una parte uno sustenta lo que uno esta haciendo en función de necesidades de características de la escuela y todo lo demás, y por otro lado nadie quiere desprenderse de muchas cosas, y de repente también hay enfoques, que ha hecho la escuela, entonces hubo que hacer ajustes, adecuaciones, tratamos de aprovechar al máximo esta instancia..." (Fragmento docente 1)

En este mismo sentido, existía al interior de la universidad una movilidad estudiantil bastante importante, y el hecho de que existieran planes tan distintos entre una y otra región, dificultaba el traslado de una escuela a otra en la misma carrera. Este aspecto también se consideró para realizar el currículo nacional, como se le denominó, y así facilitar que los y las alumnas pudieran convalidar ramos entre las escuelas de la misma universidad.

“...también aparte que había esta dispersidad de planes es por que los alumnos se trasladan mucho, imagínate que alumnos de Antofagasta quedan acá, después del primer año quieren regresar y si no pueden homologar cursos que no tienen nada que ver unos con otros, por que se homologa el contenido no el nombre; entonces esa era una dificultad grande también. Hubo gente que la perjudicaba tanto el traslado que no se fue, se quedo acá. Hubieron varias razones, aparte que no puede ser que en una misma carrera, en una misma Universidad haya tanto plan diferente y alumnos que vienen de todas las regiones, por que hay un verdadero turismo universitario...(Fragmento docente 1)

A partir de lo anterior, aspectos como los que se mencionan anteriormente se ven resueltos con este currículo que viene a equiparar las exigencias en todas las escuelas de la Universidad de Chile. Subyace a lo anterior, el sentido que se le quiso dar a este plan de estudios, configurándose como un plan de estudios sólido, con elementos complementarios y homologables entre las escuelas del país.

“...Entonces en ese sentido el plan nacional fue de bastante utilidad, fue trabajado de manera bien concienzuda, con harta responsabilidad, asumiendo cosas, con algunas dificultades, pero que finalmente pudimos comunicarnos y logramos salvar la situación con el apoyo de las señoras que eran las asesoras en esto, por que ellas estaban asesorando a todos los equipos...”(Fragmento docente 1)

Como todos los procesos que se inician, no están exentos de dificultades, y se complejizan cada vez mas a medida que se van considerando nuevos elementos que configuran el resultado de un producto final.

“...Fue lento, por que además de lo que se trabajaba allá , trabajar en la escuela y tener reuniones también con los profesores, por que esto no es cosa de que una persona se le ocurra, vaya y haga el plan y también nosotros teníamos algunas prioridades, algunas aprensiones que no viene al caso meternos en eso ahora, y también otras escuelas de Santiago; pero al final salió el plan nacional; algunos nombres de asignaturas tuvimos que adecuarlos, sin embargo, se denominaban de determinada manera, pero al interior habían contenidos como los que nosotros teníamos pero el nombre era muy genérico entonces permitía eso...(Fragmento docente 1)

b) Formación Práctica:

El análisis de la formación práctica de los y las alumnas durante este currículo se enmarca en el núcleo formativo denominado Intervención Social, el cual contempla las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none">• Servicio Social Profesional I• Servicio Social Profesional II• Servicio Social Profesional III• Práctica Profesional I• Práctica Profesional II• Práctica Profesional III

La formación práctica durante este plan de estudios responde a los mismos patrones con los que se han configurado las prácticas en los currículos anteriores, al alero de los niveles de intervención ya consolidados: caso, grupo y comunidad.

Con respecto a la sistematización de los procesos de práctica se desarrollo un instrumento de evaluación para organizar el proceso en forma rigurosa.

“..Ahora, en las prácticas y los seminarios ahí hubo una cosa que fue más novedosa, se diseñó un instrumento de evaluación que contenía dos grandes variables: una que eran los conocimientos teórico prácticos y la otra que eran las condiciones personales. Ahora, con un numero significativo de indicadores, y había espacio para las otras asignaturas, contenía normas de aplicación y de ponderación por que tenia ponderación una parte y la otra...”
(Fragmento docente 1)

“debía utilizarse en forma sistemática muy rigurosa y contenía la evaluación del alumno en distintas instancias formales, era la entrevista de supervisión, las observaciones en terreno, otras entrevistas, el resultado de los documentos, pero con el objetivo de mantener el máximo de objetividad, por que a veces en la evaluación se cae en la subjetividad, entonces tratando de mantener el máximo de objetividad y subsanar las debilidades que pudiera tener el estudiante o sea no al final cuando era la ultima evaluación y estimular los logros y mejorar su desempeño” (Fragmento docente 1)

“Era complejo no tuvo una aceptación unánime, es que era harto difícil, además de la hoja cronológica, además de la entrevista llevar todo este historial con puntaje que se traducía en nota, pero además tenías que observar muchas más cosas que en una entrevista a veces puede uno priorizar entonces era bien complicado y resultaba una tarea bastante engorrosa esa fue el documento de evaluación para prácticas y seminarios de la escuela...”(Fragmento docente 1)

➤ CURRÍCULUM 1981.

a) **Formación Teórica:**

En el marco de las reformas estructurales de la Educación Superior llevadas a cabo por el Gobierno Militar a inicios de la década de 1980, la carrera de servicio social dependiente de la Universidad de Chile, sede Valparaíso, pasa a depender a la naciente Universidad de Valparaíso. Como consecuencia de lo anterior, se formula un nuevo currículo de régimen anual rígido, de cuatro años de duración y conducente a Licenciatura en Servicio Social, siendo la primera unidad académica de Chile en conceder dicho grado académico.

“...participe en el del 81, el anual, y que ya éramos Universidad de Valparaíso, ya no estamos hablando de la Universidad de Chile; entonces la Universidad de Valparaíso nació en el 80 ...”(Fragmento docente 1)

La formación en trabajo social durante este plan de estudios, se encuentra enmarcado en los núcleos formativos que contemplan las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología I • Sociología de la Familia y de la Organización • Psicología II
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación y Estadística Social I • Investigación y Estadística Social II
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores • Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores • Psiquiatría • Elementos de Patología y Salubridad
Planificación Proyecto	Y • Sin Datos
Ética	• Ética Profesional

La configuración de este plan no estuvo exenta de problemas y dificultades, puesto que la visión que las autoridades tenían de la carrera era reticente frente a la importancia que esta tenía para la ayuda social. Aún persistía en el mundo universitario una percepción de la carrera en torno a la tarea asistencial, que coexistía con la visión de escuela que propugnaba una profesión con sustentos sólidos del ejercicio profesional que trascendía a la asistencialidad como sustento exclusivo. El reflejo de ello se observa en un respaldo de las ciencias sociales en la formación, que comienza a hacerse cada vez más fuerte, alcanzando un mayor protagonismo en los planes de estudio. Una docente de la época recuerda este plan de la siguiente manera:

"...este plan fue un plan de muy difícil manejo, de muy difícil diseño o estructura por que a nosotros nos perjudicó muchísimo: en primer lugar no teníamos el apoyo de la rectoría, eso hay que decirlo, es real, encontraba que era mucho para una escuela de Servicio Social tener 5 años y lo había bajado a 3, (...) pero eso fue denso, fue desgastador, pero aquí tuvimos el apoyo de la facultad, pero conversar y tener reuniones y conversar con este señor era la cosa mas fuerte que pudo pasar, fuerte en el sentido que resultaba muy descalificador para la escuela y entre tira y afloja yo lo mas que conseguí fueron 4 años, dejando fuera los 3 del seminario,"(Fragmento docente 1)

Durante este currículo, la formación recibida por los y las alumnas de Servicio Social, se encontraba marcada por los elementos que se configuraron a partir del golpe militar, los cuales incidían fuertemente en la entrega de los contenidos. Quedaba de manifiesto una fuerte autocensura por parte del equipo docente a la hora de realizar las clases. Resultaba dificultoso analizar la realidad social en condiciones de autoritarismo, crisis económicas y restricción de libertades públicas. En este sentido, un alumno de la época hace alusión de la siguiente manera:

“...Yo creo que estábamos en una época bastante complicada, piensa tu que estábamos en los años postrimerías de la dictadura militar, por lo tanto, la intervención que se hacía en el plano académico era bastante importante, siento yo que si bien es cierto los contenidos eran desde el punto de vista académicos bastante buenos, era mostrada una parte de la realidad y la otra no...” (Fragmento titulado 5)

En esta misma línea, en el marco de la década de 1980, se percibe un creciente cuestionamiento e inquietud en torno a la formación profesional recibida, por parte de los y las alumnas, que se configura a partir de los elementos del contexto social en el cual desarrollaban su formación. Mientras la formación intenciona la intervención individual por sobre la colectiva, coherente a las dinámicas de inserción profesional oficial vigentes; la autoformación, la búsqueda de nuevas experiencias de trabajo social en el marco de las organizaciones no gubernamentales y la complementariedad política ideológica a la tarea social coexistían en el acervo estudiantil.

La escuela empieza a vivir una diversificación a partir de los colores políticos con los cuales comienzan a identificar en la sociedad en general, Aparecen elementos que marcan a los y las estudiantes en su sendero formativo, quedando de manifiesto en las entrevistas lo duro que fue para ellos y ellas este período, cargado de un fervor juvenil, pero también de una fuerte represión social. En este sentido se destaca el testimonio de un Asistente Social, que cuenta sus experiencias de la siguiente manera:

“...posteriormente a raíz del golpe militar e instalación de la dictadura, nos cambiaron radicalmente la visión de la carrera en función de objetivos mucho más pragmáticos en términos de ir una a una formación individual, a un tratamiento individual por sobre lo colectivo y con una serie de trabas, censura y problemas que originaron que nuestra permanencia en la Universidad fuera bastante cuestionada por que a todos nos tildaban de marxistas, independiente de la formación que uno tuviera o la ideología que sustentara, entonces fue un periodo bastante complicado en términos de estadía en la universidad...” (Fragmento titulado 4)

La percepción tanto de alumnos/as como de docentes, era que este plan de estudios, se estructuró de una manera excesivamente rígida, que no permitía el avance fluido de los y las alumnas por este, quedando de manifiesto que resultaría indispensable una posterior revisión y reestructuración de dicho plan. Una docente de la época se refiere al tema de la siguiente manera:

"...rígido por que no permite, no permitía, ya no existe, la movilidad, entonces el requisito del segundo año era el primero entero, la asignatura podía ser o no ser requisito del segundo año, pero la promoción era por año, de forma rígida, por que no podía tomar algunos cursos en primero y otros en segundo, por que habían algunos que no tenían requisito, que son requisito del tercero por ejemplo. Entonces eso fue muy terrible, por que perjudicaba enormemente a los estudiantes..."(Fragmento docente 1)

Con respecto a las materias impartidas durante este plan de estudios, la línea de formación psicológica ya se encontraba consolidada como uno de los pilares educativos más importantes de la formación, que permitía comprender algunos de los fenómenos que sucedían en la sociedad. Por otra parte, la llegada de las corrientes sociológicas también se posicionaban como materias importantes en la educación de los y las alumnas de la época. De estas materias, se rescatan experiencias fundamentales en la ruta educativa, y resultan elementos considerados una base educativa importante. En este mismo sentido, también se rescatan las experiencias prácticas realizadas durante los años de pregrado.

"...por lo menos a mi todo yo me recuerdo el tema de con psicología, me marco bastante, el tema de sociología (...) derecho de familia, menores, psiquiatría, o sea, todo tenía algo como rescatable, y obviamente lo que, las experiencias prácticas eran fundamental, la práctica de caso, que creo que todavía son iguales, grupo y comunidad..." (Fragmento titulado 5)

Durante este plan de estudios la tendencia continuaba siendo un plan de estudio de estructura rígida, anual, que no permitía el paso fluido de los alumnos/as por este, manteniendo exigencias que muchas veces generaban niveles de frustración y angustia bastante fuertes en las y los alumnos.

“...Yo me acuerdo que en esa época el plan era anual, si bien es cierto en un primer semestre se entregaba artificialmente un ramo, al segundo semestre otro ramo, el tema era que nos complicaba por que era a fin de año que teníamos que dar los exámenes, los exámenes eran orales frente a una comisión y tu dabas ahí los dos ramos que habías cursado durante el año, con los profesores del ramo ahí presentes; por lo tanto, lo que te decía, el nivel de fracaso era bastante elevado y las angustias que se producían ahí también...”(Fragmento titulado 5)

A pesar de la estructura rígida que caracteriza el plan de estudios del año 1981, se percibe que los y las alumnas tenían una exigencia mayor a la observada en otros planes de estudios. Sin embargo, la percepción que tienen algunos de ellos es que no había otra forma de enfrentar las exigencias que a través de constancia y rigurosidad en los estudios, junto a una motivación constante por el autoaprendizaje.

“...es que era medio difícil sacarse una nota mala para el estudiante que tenía cierta disciplina, cierta constancia. Yo me acuerdo haberme sacado en segundo año mi último rojo y que era una prueba integral que se le llamaba en esa época, que fue un 3,7 en segundo año y de ahí nunca mas me saque un rojo, en el seminario de título me fue bastante bien...”(Fragmento titulado 5)

En el currículo de 1981, se identifica una falta de actualización de las materias que se enseñaban al alumnado, denotando un dificultoso ejercicio docente, puesto que la percepción que tenían algunos alumnos/as era que no existía por parte de este una preocupación constante por incorporar nuevos elementos que enriquecieran la entrega de contenidos, manteniendo durante generaciones de alumnos y alumnas los mismos materiales de apoyo sin evolución alguna.

“...yo siempre la crítica que les hago y que les hacía al profesorado era que los ramos no se reinventaron mucho, yo creo que nunca voy a olvidar a los profesores y profesoras que utilizaban las famosas tarjetitas y que uno las veía que año a año iban cambiando de color colocándose cada vez mas amarillentas y eso denota que tampoco había una reactualización permanente...”(Fragmento titulado 5)

A partir de lo anterior, cabe señalar que este aspecto sugiere trabas en las dinámicas del equipo docente para recoger las experiencias emanadas de las prácticas, y una dificultad para incorporar permanentemente nuevos elementos que complementaran la entrega de contenidos. Es por esto, que la enseñanza obtenida por los y las alumnas de la época queda enmarcada en los acontecimientos que se sustentaban en la teoría, y deja una estela de disconformidad en torno a la integración teórico práctica, enunciando que podría haber sido mucho mejor, si se hubieran tenido mayores herramientas que apoyaran el posterior ejercicio profesional.

“...ahora uno lo puede ver desde dos puntos de vista, o sea, por el tema de capacidad de los académicos, o lisa y llanamente por que no existía esa posibilidad de reunir mayores antecedentes cosa de ir sistematizando la experiencia práctica para transformarla en entrega de contenidos, y ahí ir actualizándose, no se o sea, yo pienso que se pudo haber hecho mas...”(Fragmento titulado 5)

Al realizar un análisis mas profundo de los acontecimientos que se mencionan anteriormente, resulta importante tomar en cuenta el contexto social en el cual se desarrolla este currículo, y todos los acontecimientos que ocurrieron en este periodo. Existía una fuerte represión social, que se sustentaba en los ideales políticos imperantes en esos años, y todos aquellos que intentaban ir en contra del sistema, eran reprimidos de una u otra forma. Por lo tanto, resultaba muy difícil formular cambios en cualquier orden de cosas. En este sentido, se vislumbra una contraposición entre la visión de los y las alumnas versus las y los profesores, quienes intentaban mantener un orden jerárquico en la relación profesor/a-alumno/a.

“...también tiene que ver con el momento histórico en que nos encontrábamos (...) era una época difícil, además que había ese idealismo casi romántico te fijas, del estudiante que era pensante, era reflexivo, cosa que se contraponía un poco con la imagen del académico que uno tenía en ese momento, totalmente correcto, las cosas estaban ahí, todos sabían las cosas que estaban ocurriendo, pero nadie tiraba en contra, nadie decía “sabes que por este lado hay otras formas que podemos ver, el modelo tecnológico no es el único modelo, o el ciclo de investigación no va así hay otras formas”, entonces yo creo que habían muchas conversaciones de pasillo, informales con algunos profesores pero dentro del aula era todo previamente digerido...”(Fragmento titulado 5)

b) Formación Práctica:

La formación práctica de los y las estudiantes de este currículo, se encuentra enmarcada en el núcleo formativo denominado Intervención Social, el cual contempla las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none">• Metodología de Servicio Social I• Metodología de Servicio Social II• Metodología de Servicio social III• Práctica de Servicio Social de Caso• Práctica de servicio Social de Grupos y Comunidad

Durante este currículo, ya se encontraban instaurados de manera sólida las nuevas áreas de intervención profesional, y existía una potenciación de los ámbitos municipales. En este sentido, los y las alumnas eran enviadas a centros de práctica municipales, que permitían explorar estas nuevas áreas. Sin embargo, ya por esos años comienzan a identificarse inclinaciones muy marcadas en las y los alumnos por dichos ámbitos, para un posterior ejercicio profesional estable.

“... yo tuve dos experiencias en Municipio (...) me gusto el tema, hice práctica de caso acá, y el año siguiente me tocó práctica de grupo...”(Fragmento titulado 5)

Con respecto a los centros de práctica, se identifica una fuerte incidencia, en la experiencia práctica, de las instancias de supervisión institucional y académica, puesto que la atención y dedicación que se tuviera por el trabajo del o la alumna, resultaría de vital importancia en el resultado final de dicha práctica. En cuanto a la experiencia que significa para el alumnado la práctica y el ejercicio profesional que desarrollaran, queda de manifiesto en una entrevista, la importancia que los y las alumnas otorgaban a este punto, dando a conocer sus propias experiencias de práctica.

“...tiene que ver con el supervisor de practica, o sea, no hubo esa comunicación entre el profesional de la Municipalidad con el docente que me estaba supervisando, una comunicación fluida, no me recuerdo haber recibido visitas en terreno de parte de ellos, entonces la experiencia fue totalmente distinta...”(Fragmento titulado 5)

Frente a las experiencias de práctica que cada estudiante experimentó durante sus años de formación, queda de manifiesto la experiencia de vida que cada uno haya tenido, enfrentándose de manera distinta frente a una misma situación de práctica. Lo anterior debido a la forma en que cada uno de ellos vea la carrera y las capacidades que cada uno desarrolle por una inquietud personal de indagar y complementar las herramientas entregadas por la Universidad.

“...yo soy un convencido de que la Universidad te puede entregar todas las herramientas técnicas, pero uno también tiene que ver con ciertas condiciones personales que no te lo entrega, y van desde tu experiencia de vida, el nivel de madurez con el cual tu enfrentes tu práctica y tu carrera y por otro lado tiene que ver con esa inquietud de ir aprendiendo cosas mas allá de lo que te entregan la Universidad...”(Fragmento titulado 5)

“...entonces el enfrentarse con la realidad que para nosotros es una realidad de pobreza dura, sobre todo para los que hicimos práctica en los Municipios, era distinto, habiendo recibido los mismos contenidos y eso tiene que ver con la experiencia la inquietud y el nivel de madurez de cada uno, es como todo un complemento, y eso a la vez también se proyecta mas adelante a nivel profesional...”(Fragmento titulado 5)

➤ CURRÍCULUM 1987

a) **Formación Teórica:**

El análisis de la formación teórica recibida por los y las alumnas durante este plan de estudios, se realiza en torno a los núcleos formativos que contemplan los siguientes ramos:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología general • Sociología general • Psicología evolutiva y de la personalidad • Sociología de la familia • Psicología social • Sociología del Desarrollo chileno • Antropología cultural • Filosofía de las ciencias⁷ • Economía
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación Social • Investigación Social II • Estadística Social I y II
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores • Derecho del Trabajo • Servicio Social en el Área Socio Jurídica (electivo) • seguridad Social
Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores • Salud Pública • Servicio Social en el Área de la Minoría Irregular • Servicio Social en el Sector Educación • Sicopatología • Servicio Social en el Sector Laboral • Servicio Social en el Sector Vivienda • Fundamentos Teóricos del bienestar Social • Fundamentos Teóricos del Servicio Social
Sujetos de Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas Sociales del Adolescente • Problemas Sociales del Senescente
Planificación y Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación Social (Electivo)
Ética	<ul style="list-style-type: none"> • Ética Profesional

⁷ Dictada como curso electivo.

Surgido desde las insuficiencias del Plan de Estudios 1981, el currículo 1987 se caracteriza por una progresiva apertura hacia la complementación de los contenidos teóricos con las experiencias prácticas, junto a la búsqueda de análisis más integrados de las materias por parte de los y las alumnas.

“..A mi me parece que hay dos momentos, uno mientras se es estudiantes, se es mas crítico en torno a la formación que se esta recibiendo, y hay un momento posterior en que cuando ya estas ejerciendo, y vas comparando y diciendo sí no era tan mala la cosa como nosotros creíamos no se podía ver en blanco y negro la formación, sino que habían una serie de matices intermedios...”(Fragmento titulado 6)

Durante este plan de estudios se logra identificar la importancia que otorgan las y los alumnos a los cursos electivos que comienzan a incluirse dentro de la oferta formativa que complementa la base de las herramientas entregadas. De esta manera, logran incorporarse elementos que permiten a las y los alumnos escoger una cierta tendencia que les resulte atractiva para el posterior ejercicio profesional. En este sentido, se rescata la flexibilización que se incorpora a la estructura del currículo, que otorga mayor dinamismo a la ruta educativa y posibilita la especialización en determinadas áreas y la obtención de nuevos elementos profesionales.

“...yo lo que he utilizado es de planificación, el electivo, ahora creo que es obligatorio, yo lo hice como electivo, ahí aprendí a usar el FODA que aquí se ocupa harto, algo de planificación estratégica también de ahí, algo de metodología de la investigación también, pero no referido al ramo de metodología, sino que referido a esto que a nosotros se nos queda grabado a fuego que es la metodología de trabajo social, ya sea ciclo tecnológico o sea la que uno haya usado por cosas del azar en la escuela, por la ruta que hizo pero ese ordenamiento que te queda marcadito como a fuego es súper útil...(Fragmento titulado 6)

Dentro de los elementos obtenidos por los y las alumnas durante el periodo formativo, cabe señalar, que se logra rescatar que la formación otorgada por la escuela posee núcleos identitarios que marcan la diferencia entre la formación de otras escuelas de trabajo social, que sobrepasa la mera entrega de información y que va mas allá de la relación entre estudiante-docente. Se identifica un reconocimiento por parte del alumnado de esto y que reconocen que la base de la formación les ha sido útil en su posterior desempeño en el campo laboral.

“...yo mas que esta materia me sirvió o este ramo me sirvió, es la formación general que a lo mejor subyace a los ramos o a los profesores mismos y que se crea un conjunto de competencias en cuanto a la escuela misma y a la comunidad que había ahí, en términos de que a lo mejor el profesor no era de tu agrado por que lo encontrabas un mal profesor, pero también hay espacios de aprendizaje entre los mismos estudiantes...”
(Fragmento titulado 6)

Como se menciona anteriormente, en este plan de estudios, ya se logran identificar los espacios de reflexión que son dados por algunos integrantes del equipo docente, y la importancia que los y las alumnas atribuyen a este punto. Si bien es cierto, aún se observan rezagos de una entrega de contenidos que apuntan a la memorización - muchas veces poco útiles para el posterior ejercicio profesional - se intenta incorporar nuevos elementos en el ejercicio docente que se enfocan en incentivar la capacidad de reflexión y análisis en el alumnado

“...hay algunas asignaturas que uno encuentra que son bastante buenas en ese momento, sobre todo, a mi me interesaban las que te hacían reflexionar sin que esto sea una “bola” de reflexión sino que la encontraba mucho mas útil, que uno aprendía mucho mas en la reflexión, en el diálogo, que en estas que te hacían memorizar y te daban un montón de texto y apréndete el psicoanálisis que jamás en mi vida yo he ocupado algún elemento del psicoanálisis para trabajar, pero si la capacidad de abstracción y la capacidad de análisis que es lo mas importante en los espacios laborales...”(Fragmento titulado 6)

Resulta interesante recoger las reflexiones estudiantiles de quienes ahora son profesionales, siendo capaces de realizar un juicio de valor con respecto a las asignaturas que contemplaba este plan de estudios que les toco cursar. La visión crítica que poseen de la estructura que este tenía, que si bien es cierto logra mayor flexibilización respecto del currículo precedente, aún se sigue identificando como poco flexible, sin posibilidades de escoger la ruta formativa que a cada estudiante le gustaría seguir. Por otra parte, también se identifica la capacidad de mencionar los nuevos espacios de inserción laboral que tiene el o la Asistente Social, que no son contemplados por la escuela a la hora de configurar la entrega de los contenidos. En este sentido, se rescatan las acotaciones realizadas por un alumno de la época.

"...asignaturas que tiene que ver con gestión, que es un gran campo para el Asistente Social y que nos diferenciamos y somos mejores incluso que Ingenieros Comerciales; entonces en términos generales hay asignaturas buenas, hay asignaturas malas y hay asignaturas muy malas..."(Fragmento titulado 6)

"...y en general generan, uno ve como el mal necesario, haberlas cursado todas, es como el mal necesario de un currículo rígido que no te permite hacer elecciones sino que tienes que seguir una línea que esta predefinida no es mas que eso, a lo mejor sería mucho mejor si existiera una flexibilidad, en cuanto a hacer nosotros mismos la elección de cual es la ruta que queremos seguir al interior de la escuela, cual es nuestra especialización que queremos abarcar, pero no se da eso..."(Fragmento titulado 6)

Como se menciona en párrafos anteriores, ya por estos años se le comienza a atribuir una relevancia importante a los cursos electivos, la oferta formativa de estos, es considerada insuficiente por parte de las y los alumnos, ya que muchas veces existían pocas opciones para escoger, y por otra parte, generalmente no correspondían a los intereses e inquietudes de ellos.

“...Mala, mala por que cuando yo curse electivos, que había, bueno, socio jurídico era un buen electivo, planificación era un buen electivo (...) yo curse socio jurídico que era un buen electivo, planificación, era un buen electivo (...) habían otros electivos que uno sabía que se inscribía y lo pasaba, era muy baja la oferta y siempre cambiaban, no se mantenían estables y los niveles de exigencia no eran los mas óptimos, no me acuerdo en realidad cual fue el tercer electivo, pero básicamente era mala la oferta, no era destacable no había una gran gama para elegir....”(Fragmento titulado 6)

En este mismo sentido, por esta deficiencia que se denota en la estructuración de los electivos, no se logra el objetivo de que complementen la formación general de los y las alumnas, sino que mas bien pasan a ser un trámite en el transito del alumnado por la malla curricular.

“...esta cuestión de sexualidad y la relación de pareja era, claro pero que al final la gente terminaba tomando ese, y computación, que eran, si tu querías pasar rápido (...) si se quiere ver a los electivos como una formación de segundo orden, pero en términos de oferta, mala, yo tuve la suerte de elegir los que eran mejorcitos, y que igual sirvieron bastante...”(Fragmento titulado 6)

A pesar de la apertura que se estaba intentando lograr en cuanto a una enseñanza que contemplara el análisis de los y las alumnas, aún se nota una relación jerárquica entre, la mayoría, de los/as profesores/as y los/as alumnos/as, lo cual se ve ejemplificado en el testimonio de un alumno de este plan que se refiere de la siguiente manera:

*“...hay otras asignaturas que era todo de selección múltiple, las menos eran de reflexión..., sabes que es lo que pasa, que yo creo que la escuela es súper poco tolerante en cuanto a la reflexión por que si tú no opinas igual que el profesor es casi una herejía...”
(Fragmento titulado 6)*

b) Formación Práctica:

El análisis de la formación práctica del plan de estudios de 1981, se realiza en torno al núcleo formativo de Intervención Social, el cual contempla las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none">• Teoría y Técnicas de Servicio Social Caso I• Teoría y Técnicas de Servicio Social de Caso II• Teoría y Técnicas del Servicio Social de Grupo• Teoría y Técnicas del Servicio Social de Comunidad• Práctica de Servicio Social de Caso• Práctica de Servicio Social de Grupo• Práctica de Servicio Social de Comunidad• Metodología General del Servicio Social

En este currículo, se logra identificar un aspecto recurrente en la mayoría de los planes anteriores, y dice relación con la relevancia que otorgan los y las alumnos a la formación práctica surgiendo como un elemento base en la formación de pregrado.

“...hay momentos muy buenos en la escuela en términos de formación profesional sobre todo ligado a las prácticas, esto de aprender haciendo(...) entonces ahí hay una mezcla que uno no sabría como esas recetas de cocina que tu armaste y nunca la pudiste reproducir de nuevo se forma de la misma forma, y cada uno rescatará lo que le sea mas valorable, y en el momento mismo cuanto te pidan la tarea en sí uno se agarra de lo que puede, de lo que se acuerda, pero el ejercicio como es tan dinámico y tan distinto a lo teórico que normalmente estamos sobre capacitados para el ejercicio...”

(Fragmento titulado 6)

Dentro de la formación general de los y las alumnas, se logra identificar la relevancia que posee, para una buena formación, la complementación entre la formación práctica, y la autoformación por parte del alumnado, la preocupación que estos deben tener por incorporar a los contenidos entregados por la escuela otros descubiertos por ellos mismos, tanto en las prácticas como en la investigación que puedan realizar en torno a diferentes temas, que apunten a la actualización de dichos contenidos.

"...yo diría que básicamente yo creo que el aprendizaje en la escuela está centrado en las prácticas profesionales mas que en algunos ramos teóricos y el contexto general te da después como cierto plus después para el ejercicio y que tiene que ver mas que con lo que aprendí básicamente en ramos o en esta memorización absurda de algunos tiene que ver mas con la formación en competencias genéricas que también tiene un componente de autoformación importante, de autoexigencia..."(Fragmento titulado 6)

La responsabilidad que se le atribuye a los profesores guías de práctica pasa a segundo plano a la hora de realizar una autocrítica al desempeño de cada uno en su calidad de estudiante, a la responsabilidad con que cada estudiante se enfrenta a las prácticas, y a la seriedad con que se tome la experiencia práctica, como aprendizaje para el futuro desempeño profesional.

"...Las prácticas profesionales son la formación mas integral de la escuela y el elemento diferenciador, por que además... ahí hay dos cosas, una esta el profesor guía que es importante, pero no es lo mas importante de una práctica, sino que es la posición con que tu te paras en la práctica y en el momento definitivo en que tu dices, bueno ya soy profesional en esta cuestión y es así como voy a hacer en el ejercicio profesional..."(Fragmento titulado 6)

En este mismo sentido, se logra identificar una capacidad de autocrítica instaurada en los y las alumnas de esta época, quienes se sienten cada vez más autónomos y tienen una visión del ser estudiante, que permite vislumbrar el tipo de profesional que la escuela intenta formar, con capacidad de resolver dudas y tomar decisiones en lo que a su práctica se refiere.

“...yo ya era también como bastante independiente y no consultaba, no llegaba a preguntar cosas, sino que llegaba con la solución al tiro, o sea este es el problema y este es el camino que yo veía (...) Entonces ahí hay dos elementos, una es el profesor que te toca, pero que tampoco uno podría multarlo enteramente, por las prácticas ya deberían ser un momento en el que uno está capacitado para tomar sus propias decisiones, tomar cursos de acción, por que después cuando trabajes también lo vas a tener que hacer, de forma autónoma, ya no va a haber nadie ahí indicándote que tienes que hacer...”(Fragmento titulado 6)

En este mismo sentido, si bien las prácticas eran consideradas uno de los pilares fundamentales de la formación, queda de manifiesto la necesidad de realizar un seguimiento más profundo a los centros de práctica y a las tareas asignadas a los y las alumnas que se incorporaban a las instituciones.

“...Yo creo que ahí falta un seguimiento más, un estudio, falta una interacción mayor con los centros de práctica, hay buenos centros de práctica me parece, hay otros centros de práctica que son como más abusivos con los alumnos en cuanto a que los alumnos tienen que financiarles prácticamente las tareas del centro de práctica...”(Fragmento titulado 6)

Durante la formación práctica recibida por los y las alumnas, se identifican importantes críticas que estos hacen al proceso en sí que considera la práctica. Se pone de manifiesto una falta de rigurosidad y seguimiento a las prácticas, lo cual va en directo desmedro de la experiencia que pueda recoger el o la alumna en estas instancias de acercamiento a la realidad social.

“...el financiamiento corre por parte de los alumnos, el trabajo corre por cuenta de los alumnos, entonces me parece que en términos pedagógicos debería haber mayor direccionalidad en las prácticas, es decir, ya si queremos formar en caso, grupo y comunidad, si vamos a seguir siendo las áreas clásicas de formación de la escuela, lo que me parece bien, diferenciar bastante bien los centros de práctica y no en esta suerte de tengo tantos alumnos, y donde los meto, y donde los reciban los mando...”

(Fragmento titulado 6)

A pesar de todas las críticas que se puedan realizar en este sentido, cabe señalar que se identifican esfuerzos por parte del equipo docente de revertir esta situación y por otorgar una práctica de mayor perfil al alumnado, con el fin de que estos logren el objetivo que poseen las prácticas de acercar al alumno a la realidad, pero hacerlo de una manera mas coordinada y eficiente. En este mismo sentido, un alumno de la época rescata estos elementos poniendo de manifiesto la necesidad que el identifica, hoy como profesional, de poner mayor énfasis en dichos aspectos:

“...Ahora, yo sé que se han hecho esfuerzos en ese caso(...), no sé si ahora vaya a seguir haciendo, no se si ahora vaya a haber ese interés; y lo segundo es que se necesita mayor coordinación entre la escuela y los centros de práctica, por que a veces ni saben que les mandan alumnos o también los tienen como súper botados y son como tontos útiles en los centros de práctica donde mandan estudiantes pero la escuela no les entrega nada, no les aporta nada a ese centro de prácticas en términos de formación, de capacitación, de actualización y tampoco tiene mucha relación, es mas algunos profesores ni siquiera van a los centros de práctica, no conocen al supervisor de la práctica, entonces hay ahí un cuento interesante de abordar que tiene que ver con el etnocentrismo de la propia escuela que miran por encima del hombro a sus colegas que están en el ejercicio real de la profesión...”(Fragmento titulado 6)

B.- Currículo y formación profesional: Como se enseña la profesión.

Esta etapa contempla los planes de estudios transitorios 1974, 1975, 1976 y 1977; plan nacional 1978; plan anual de 1981, y plan de estudios 1987. En estos planes se comienzan a identificar nuevos elementos pedagógicos que inciden en la entrega de los contenidos por parte del equipo docente al alumnado. Si bien durante los primeros años de esta etapa, y por ende en los primeros currículos que esta contempla, se mantienen los elementos del modelo conductista, será en el último currículo (1987) donde comienzan a emerger características del modelo constructivista y el cognitivo que se desarrollará con mayor fuerza en la etapa siguiente.

A partir de lo anterior, cabe mencionar que los aspectos relevantes de este análisis estarán centrados en la incidencia que tuvo el contexto social en la entrega de los contenidos a los y las alumnas de la época, mas que en los elementos pedagógicos que contempla el modelo en el cual se enmarca la etapa, debido a que todos ellos se detallan en el análisis realizado de la etapa anterior.

El primer punto importante a la hora de analizar entrega de contenidos dice relación con el momento social que atravesaba el país, enmarcados en un golpe militar y posterior instauración de un gobierno dictatorial. Durante este periodo, existía una fuerte represión hacia la sociedad en general y hacia el sistema universitario en particular. Por lo tanto, un enfoque centrado en la memorización de contenidos, evitaba la apertura de espacios para la reflexión estudiantil, y caracterizaba la formación profesional del período:

“...la capacidad de reflexión que yo veo en la generaciones actuales o la capacidad de discusión que había ahora, para nada era la misma que en esa época, era como bastante restringido; nosotros teníamos un director delegado, entonces era como bastante complicado, pero aún así yo creo que había como la intencionalidad y por ultimo el ideal de poder llegar a un saber mas allá de los contenidos que te entregaba la Universidad...”
(fragmento titulado 5)

Por otra parte, la visión que los y las alumnas tenían de su formación universitaria deseable, se contraponía de manera tajante con las perspectivas formativas que las y los docentes debieron desarrollar durante los años de difícil ejercicio profesional en la escuela. De esta forma ya comienza a valorarse por esos años la condición de estudiante reflexivo/a y la autoformación, asociada a capacidades de análisis, elementos que no se incorporaron en los planes de estudios precedentes.

“...era una época difícil, además que había ese idealismo casi romántico te fijas, del estudiante que era pensante, era reflexivo, cosa que se contraponía un poco con la imagen del académico que uno tenía en ese momento, totalmente correcto, las cosas estaban ahí, todos sabían las cosas que estaban ocurriendo, pero nadie tiraba en contra, nadie decía “sabes que por este lado hay otras formas que podemos ver, el modelo tecnológico no es el único modelo, o el ciclo de investigación no va así hay otras formas...”

(fragmento titulado 5)

Otro aspecto importante de señalar es que durante este periodo, los movimientos estudiantiles estaban emergiendo, con ideales contrapuestos al sistema y los métodos que la universidad utilizaba para formar al alumnado, existiendo de esta forma una constante lucha entre ellos y las autoridades. En este sentido un alumno de la época recuerda algunos incidentes que ocurrieron en sus años de estudiante:

“...piensa tu que en el año 85 se produjo una toma de la escuela, prácticamente nos encerraron arriba en arquitectura, con rejas por todos lados, y después a punta de fusil con los Infantes de Marina nos sacaron de la escuela...”(fragmento titulado 5)

Los sistemas de evaluación siguen manteniendo la estructura rígida ya mencionada, de manera que las y los alumnos no encontraban espacios para expresar su opinión profesional en las instancias de evaluación. Sin embargo, cabe destacar que durante los últimos años que contempla esta etapa, el aprendizaje se fue reforzando con la interacción de los alumnos de diferentes regiones y diferentes universidades, otorgando un referente a la formación otorgada por la escuela.

“...en realidad los espacios que se les han dado a los alumnos no son muy amplios, y en esa época tampoco lo era. Siempre hubo, me acuerdo, como una confrontación entre el equipo docente y el centro de alumnos nuestro y te vuelvo a repetir, el intercambio de experiencias era a través de seminarios que organizaban los alumnos, o en el caso de nosotros los congresos de estudiantes de Trabajo Social...” (fragmento titulado 5)

Queda de manifiesto que en esta etapa, que la mayoría del cuerpo docente no tenía una experiencia práctica acorde con las exigencias de una carrera actualizada que tomara en cuenta los avances sociales que iban surgiendo. Como consecuencia, se entrega al alumnado contenidos centrados en la teoría, denotándose la falta de una base experiencial que permitiera enriquecer la formación con una conexión explícita al ejercicio profesional.

“...yo creo que también tiene que ver con la experiencia y con la capacidad académica, yo me acuerdo que nosotros teníamos, ahí un tema de derecho, y teníamos una profesora que trabajaba y hacía clases, entonces la ejemplificación, o los casos siempre me quedaban muy grabado eso, al igual en psiquiatría estabas ahí, ibas al psiquiátrico, no se si ahora lo harán igual, nosotros íbamos a las clases de psiquiatría en el psiquiátrico, con Asistentes Sociales del Hospital Psiquiátrico, y los ejemplos o los casos, también veíamos ejemplos ahí en terreno, entonces también me quedó súper marcado...” (fragmento titulado 5)

Sin embargo, se logra rescatar de las palabras anteriores que a pesar de esta falencia, si existían antecedentes de algunos docentes que si poseían estos elementos y que intentaban realizar clases que tuvieran un perfil académico mayor respondiendo a las exigencias de las y los alumnos.

Cabe destacar que a pesar de las falencias que el sistema pudiera tener, existía por parte del alumnado una capacidad de ser objetivo y rescatar la parte positiva que estas situaciones pudieran tener, enriqueciendo la formación profesional con aquellos elementos que inciden en una visión del ejercicio profesional futuro. En este sentido, un alumno de la época hace alusión a este punto mencionando lo siguiente.

“...ahora eso en términos mas globales en la parte profesional te ayuda en que sentido: a tener dos visiones de mundo que te permite aclararla y entender que probablemente de cada una de las visiones tu puedes tomar las partes que se acomoden a tus ideas y desarrollarlas después en el plano profesional...”(Fragmento titulado 4)

Finalmente, cabe recalcar que todos los procesos que durante esta etapa vivieron tanto alumnos/as como profesores/as, tienen directa relación con el contexto social de la época y que aportan de una u otra forma, elementos que permiten a quienes son hoy profesionales, tener una visión crítica de todos los acontecimientos que marcaron su formación profesional de pregrado.

C.- Currículo y profesión: Como se ejerce la profesión como consecuencia de la formación.

Durante esta etapa, el ejercicio profesional no estuvo exento de dificultades, por las características propias de los acontecimientos sociales ocurridos en el país. En este sentido, muchos de quienes egresaron de la carrera en este periodo, no pudieron ejercer profesionalmente por las tendencias políticas que marcaron su paso y estaba en la Universidad y fueron vetados hasta el regreso a la democracia.

“... yo como te decía tuve muchos problemas, cuando salí de la universidad. Afortunadamente me casé y empecé a hacer una vida familiar importante, pero no pude ejercer, por que estaban los antecedentes de mi participación en el partido socialista y mi apoyo al gobierno de Allende. Por que yo trabajé por Allende, iba puerta a puerta buscando a la gente para que votara por él. Entonces tuve muchos problemas, recién en el año 90 yo pude empezar a trabajar, con la ayuda de algunas colegas que ya estaban trabajando...”
(Fragmento titulada 3)

Por otra parte, existieron personas que si lograron insertarse en el campo laboral y ejercer. En este sentido, para quienes comenzaron a trabajar rescatan que la educación recibida en la escuela fue una herramienta importante en dicho proceso y mencionan la importancia de ir adquiriendo nuevos conocimientos, y de mantener un proceso de autoformación.

“...pero esa base no serviría de nada si uno no tuviera la inquietud de siempre irse retroalimentando, adquiriendo cosas...”(Fragmento titulado 5)

El ejercicio profesional en esta etapa, se caracterizó por una inserción en ámbitos oficiales, que valoraba la impronta asistencialista de Trabajo Social, y la resignificaba a través de la dimensión subsidiaria del nuevo modelo económico que se implementaba en el país. Asimismo, se deja constancia, que las experiencias profesionales de trabajo social de esta etapa, exploran los ámbitos alternativos en organizaciones no gubernamentales. No obstante, no han sido mencionadas por el colectivo de investigación.

4.4.- Cuarta Etapa: Continuidad y cambios en busca de una síntesis 1990-2000 y Quinta Etapa: De la tradición profesional a la transformación de la profesionalidad 2000- en adelante.

4.1.- Evolución Histórica de la Formación de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso.

Según lo informado en el Oficio de Dirección de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso N° 406 de fecha 09.12.1999, la innovación curricular al Plan de Estudios D.U.N° 535/87 que da origen al Plan de Estudios 1044/2000, surge como respuesta a la reflexión del Consejo de Profesores de la unidad académica, que visualizaba la necesidad de producir mejoras a la formación, en virtud de las siguientes debilidades detectadas:

- Indefiniciones en el perfil profesional.
- Discontinuidad en las áreas profesionales.
- Inadecuada ubicación curricular de asignaturas.
- Pobreza en materias del área de asignaturas de administración.
- Necesidad de corregir prerrequisitos pues se constataba que los/as alumnos/as rezagados/as culminan la carrera con una o dos asignaturas lo que redundaba en encarecimiento de la carrera y desactualización.
- Se constatan vacíos reglamentarios que eran subsanados con la reglamentación general de la Universidad o bien con elementos de la estructura formal de la Escuela.

El sistema de trabajo que permitió la elaboración del nuevo plan de estudios, encontraba sus orígenes en los esfuerzos desplegados en tal sentido por el Consejo de Profesores durante el período 1994 -1996, a través de reuniones plenarias de trabajo y reflexión conjunta. En 1997, la Dirección de Escuela crea una Coordinación para el Nuevo Plan de Estudios, la que trabajó tomando como referentes los criterios propuestos por el Consejo Superior de Educación; junto con la revisión de planes de estudios de escuelas de trabajo social chilenas y extranjeras; y la consulta a expertos/as, profesores/as, alumnos/as y titulados/as. A partir de dichos resultados, la Coordinación elaboró los primeros diseños de malla curricular y los primeros borradores de programas de asignaturas y reglamentos, los que fueron destruidos con motivo del incendio de 1998.

En enero de 1999, se restituye la comisión del nuevo plan de estudios, la que culmina su trabajo presentando su propuesta final en el Consejo de Profesores en Octubre de ese mismo año. El Plan de Estudios es aprobado por Decreto de Rectoría 1044 de fecha 11.07.2000 y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales aprueba el Reglamento del Plan de Estudios con fecha 10.08.2000 a través de la resolución 167 del 10.08.2000.

En Marzo del año 2003 se producen de hecho modificaciones aplicables a la promoción 2003 y sucesivas en relación a cambios en los requisitos y eliminación, creación y traslado de asignaturas. Estas modificaciones de Marzo del 2003, se formalizan a través del Decreto de Rectoría N° 2364 de fecha 24.08.2003, el cuál establece en su artículo 5° *"El presente Plan de Estudios se aplicará a todos los alumnos que hayan ingresado en el año 2003 y los que ingresen en el 2004."*

El mismo artículo 5° señala que *"el Reglamento (del Plan de Estudios D.U. 1044/2000) con sus modificaciones afectará a todos los alumnos ingresados a partir del 2001"*.

En una revisión crítica realizada al Plan de Estudios 1044/2000, la administración de la Escuela de Trabajo Social de aquella época, procede a identificar las insuficiencias y omisiones contenidas, procediendo a formular un nuevo Plan de Estudios, sobre la base del anterior, situación sancionada en el D.U. 2364/2003.

➤ CURRÍCULUM 2000 / 2003

a) **Formación Teórica:**

El análisis de la formación teórica de este currículo se configura en torno a los núcleos formativos que se detallan posteriormente, y contempla las siguientes asignaturas asociadas a cada uno de ellos:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas 2000	Asignaturas Asociadas 2003
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología General • Psicología General • Antropología Cultural • Sociología de la Familia • Psicología del Desarrollo Humano • Sociología de la Organización • Psicología Social • Administración del Recurso Humano • Teoría Económica • Teoría Administrativa • Administración Financiera 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociología General • Psicología General • Sociología de la Familia • Psicología del Desarrollo Humano • Antropología Cultural • Sociología de la Organización • Psicología Social • Teoría Económica • Administración del Recurso Humano
Investigación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría y Métodos de Investigación Social • Investigación Social Aplicada • Estadística Social I y II • Planificación Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría y Métodos de Investigación Social • Investigación Social Aplicada • Planificación Social. • Estadística Social I y II • Planificación Social
Legislación Social	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores • Legislación Social • Trabajo Social Laboral • Trabajo Social Sociojurídico • Seguridad Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores • Legislación Social • Trabajo Social Laboral • Trabajo Social Sociojurídico • Seguridad Social
Ética Profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Ética Profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética Profesional

Políticas Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores • Salud Pública • Trabajo Social en Ciclo Vital • Trabajo Social con Menores • Trabajo social en Salud • Sicopatología • Trabajo Social en Vivienda • Trabajo Social en Educación • Trabajo Social con Familia • Fundamentos Teóricos del Trabajo Social • Teoría del Bienestar y Política Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Derecho de Familia y Menores • Salud Pública • Trabajo Social en Ciclo Vital • Trabajo Social con Menores • Trabajo social en Salud • Sicopatología • Trabajo Social en Vivienda • Trabajo Social en Educación • Trabajo Social con Familia • Teoría del Bienestar y Política Social • Fundamentos Teóricos del Trabajo Social
Sujetos de Intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Ciclo Vital (posteriormente desagregado en las asignaturas Trabajo Social con Adolescentes y Trabajo Social con Adulto Mayor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Social con Adolescentes. • Trabajo Social con Adulto Mayor.
Planificación y Proyecto	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación Social • Evaluación de Proyectos Sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de Proyectos Sociales

Antes de comenzar con el análisis propiamente tal de este plan de estudios, debe declararse que al momento de realizar esta investigación, aún no se cuenta con titulaciones en estos currículos. Por ende la información que se aborda se detalla corresponde a las percepciones que poseen estudiantes seminaristas del año académico 2005.

El primer punto que resulta importante destacar, es la identificación de estrategias formativas diferenciadas que se traducen en el ejercicio docente. Estas inciden a su vez en el resultado final, es decir, en el o la profesional que egresa de la carrera. La formación, por este mismo aspecto, resulta tener dos caminos, no complementarios entre si y que producen contradicciones en la percepción de las y los alumnos formados al alero de este plan de estudios.

“...Yo diría que la formación es muy dual, por decirlo de alguna manera hay cosas muy buenas y hay otras que no lo son tanto, y que siendo súper importantes no están bien dictados; se podría decir que dependiendo de la línea de formación que sigas, por que esta claro que aquí en la escuela hay líneas de formación...”(Fragmento titulada 7)

En estos planes de estudio, ya existe en el alumnado la identificación de la importancia que poseen las áreas profesionales de intervención, siendo reconocido como uno de los elementos más potentes al interior de la formación, y que se estima que en este currículo se han consolidado y logrado mayor protagonismo.

“...Yo creo que vivienda, todos los ramos de área, educación podría haber sido un muy buen ramo, podría, y digo podría por que nosotros lo vimos muy por encima; pero laboral, seguridad social, vivienda, salud, todos los ramos de área los encuentro que son súper potentes...”(Fragmento titulada 7)

Sin embargo, cabe mencionar, que los ramos de estos currículos, han sido impartidos de manera teórica, dejando muchas veces fuera la experiencia práctica que debería complementar la formación. En este sentido, existe un choque repentino de las y los alumnos con la realidad cuando salen a práctica, y se dan cuenta de que la teoría muchas veces no puede ser aplicada a esta realidad y que la formación profesional no ha contemplado estos elementos y que muchas de las herramientas necesarias para el posterior ejercicio profesional las otorgan las experiencias prácticas.

“...Yo creo que cualquier aprendizaje que se lleve a la práctica es bueno, pero hay ramos que podrían ser muy potentes, pero se quedan en la teoría entonces ahí, te das cuenta que la teoría no siempre te da la posibilidad de aplicarla y entonces ahí se empieza a perder la información que uno va adquiriendo...”(Fragmento titulada 7)

El plan de estudios 2000 en sus inicios se configuró como una malla rígida, que poseía falencias en cuanto a los prerrequisitos que poseían los ramos. Sin embargo, posteriormente se realizaron ajustes que traducidos al currículo 2003, permitieron el tránsito mas fluido del alumnado.

“...En un principio era súper rígida, pero después con los cambios que tuvo cambiaron los requisitos de algunos ramos entonces yo por ejemplo tuve la posibilidad de dejar ramos de lado, por que eran ramos que no tenían requisitos mas adelante ni para prácticas ni para seguir tomando otros ramos, entonces esa era la facilidad...”(Fragmento titulada 7)

Con respecto a los cursos electivos que estos planes de estudios, la oferta formativa de estos resulta ser insuficiente a la hora de escoger, puesto que las opciones que se les da al alumnado son bastante restringidas, y por otra parte, muchas veces los elementos que estos contemplan no son acorde a los intereses que estos poseen. En esta misma línea, cabe señalar que también existía una inadecuada forma de abordar los contenidos de los cursos electivos, sin potenciar el material que se pudiera entregar al alumnado y verlos como una formación complementaria que apoya la formación de base, mas que como un cúmulo de asignaturas que se encuentran estáticas dentro de un plan de estudios.

“...Encuentro que no son tan electivos y que no es tanta la oferta por que en realidad hay tres ofertas y hay que escoger dos, no es tan elegido en ese sentido, y además que encuentro que de repente podrían uno escoger los electivos si son de interés, pero no necesariamente son bien dictados, o no se saca todo el provecho que de ese ramo podría...”(Fragmento titulada 7)

A partir de lo anterior, cabe mencionar que se percibe una estructura educativa en los cursos electivos, y que contemplan una suerte de tránsito por ellos bastante anacrónica, ya que denotan la falta de una adhesión responsable a los cursos y la importancia que estos pudieran tener para la formación profesional. Dicho aspecto resulta ser aplicado tanto a los y las alumnas como al equipo docente, identificándose en ambos la falta de dedicación a los cursos electivos.

“...a excepción de algunos ramos, pero en general yo encuentro que hay como mucho relajó, igual tanto de parte de los profesores como de los alumnos; por que incluso los alumnos siempre comentan que como es electivo no creo que nos rajen entonces es mediocre tanto el rendimiento como la entrega de los contenidos...”(Fragmento titulada 7)

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, a pesar de todas las falencias que se puedan identificar en los planes de estudios, de todos ellos han egresado alumnas y alumnos que consideran que la formación de base entregada por la universidad le será útil y pertinente en su desempeño profesional y que les ha entregado herramientas que les permitirán desenvolverse en el ámbito laboral de manera eficaz y eficiente.

“...yo creo que sí, por que aunque uno piense que la formación en teoría es una cosa, después cuando estas en la práctica te das cuenta que entre la teoría igual van instalándose competencias que tienen que ver directamente con la línea de formación que uno ha recibido. Igual, creo que no hay punto de comparación entre gente de mi misma generación y, hay como dos líneas, por la línea de supervisión de prácticas principalmente. Y yo creo que ahí hay profes que te citan a supervisión de práctica y no llegan nunca entonces uno se acostumbra a ser en ese caso irresponsable, entonces si tu tienes un supervisor de práctica que te cita a una hora, o que es súper exigente en términos de responsabilidad, de cumplimiento, uno se acostumbra, entonces son competencias que igual el día de mañana te sirven...”(Fragmento titulada 7)

c) Formación Práctica:

El análisis de la formación práctica se configura en torno al núcleo formativo que contempla las siguientes asignaturas:

Núcleo Formativo	Asignaturas Asociadas Currículo 2000	Asignaturas Asociadas Currículo 2003
Intervención Social	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Social de Caso • Trabajo Social de Grupo • Trabajo Social de Comunidad • Práctica de Trabajo social • Práctica de Trabajo Social II • Práctica de trabajo social III • Teoría de la Intervención en Trabajo Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Social de Caso • Trabajo Social de Grupo • Trabajo Social de Comunidad • Práctica de Trabajo social • Práctica de Trabajo Social II • Práctica de trabajo social III • Teoría de la Intervención en Trabajo Social

Como ya se ha mencionado en las etapas precedentes, las prácticas han resultado ser siempre un elemento fundamental en la formación profesional de los y las alumnas, quienes atribuyen a esta experiencia un valor asociado al terreno y al acercamiento a la realidad que les permite identificar las potenciales acciones a seguir en un futuro desempeño laboral.

“...Bien, súper bien, de las prácticas yo no tengo nada que decir, a diferencia de otros compañeros, yo tuve muy buenos centros de práctica, y aprendí un montón...”
(Fragmento titulada 7)

En esta misma línea cabe destacar la importancia que se asocia a estas asignaturas prácticas con las supervisiones académicas. Queda de manifiesto, que resulta indispensable la guía del alumnado en esta experiencia, puesto que si bien poseen algunas herramientas, son experiencias iniciales en cuanto al manejo del ejercicio profesional. En este sentido, los y las alumnas atribuyen una importancia muy marcada a este aspecto y mencionan que existen en la escuelas varias formas de supervisión, algunas de las cuales no obedecen a una preocupación por el proceso del alumnos, incidiendo, de manera negativa, en su experiencia.

“...yo creo, lo que pasa es la calidad de las supervisiones académicas que yo tuve fueron súper buenas, lo que no podías tener en la institución de repente lo podías tener en la escuela, además que los supervisores institucionales que tuve fueron súper buenos también...”(Fragmento titulada 7)

Con respecto a la carga horaria de las prácticas, cabe señalar, que las jornadas de trabajo contempladas dentro de estas, corresponde a 16 horas semanales, lo cual muchas veces resulta insuficiente para realizar las actividades que este proceso demanda. Es por esta razón que la mayoría de los y las alumnas realizaban extensión horaria para cumplir con los requisitos que las prácticas les demandaban. Sin embargo, resulta importante destacar, que dicho aspecto forma parte del ejercicio profesional propiamente tal de asistente social, ya que trabajo social se caracteriza por ser una profesión que demanda este tipo de extensiones.

“...de repente igual se hacia poco, pero bien, o sea, igual te apreta los otros días de ramos, eso es lo malo de las prácticas, por que los ramos se concentran mucho, cuando uno tiene ramos en la tarde, de verdad que se te hace fome, por que te cansas, por que tienes sueño, y por que además siempre como que te tiran los ramos fomes para la tarde entonces, pero de repente igual se te hacían muy pocas las horas de las prácticas (...) yo por lo general, en mi práctica de caso, mi sesión la hacia los días sábado o los días de semana pero después de las 7 de la tarde...”(Fragmento titulada 7)

B.- Currículo y formación profesional: Como se enseña la profesión.

En esta cuarta etapa de la formación profesional en trabajo social, se identifican elementos nuevos en el ejercicio docente, que apuntan principalmente a la incorporación del modelo pedagógico constructivista, el cual tienen como base los siguientes aspectos:

- Supone un énfasis ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, es decir, en los progresos de cada uno los y las estudiantes, más que en los conceptos y materias entregados por el profesor o profesora. Se observa una forma de entregar los contenidos más abierta al análisis y a la reflexión, a que cada estudiante sea capaces de sacar sus propias conclusiones a partir del contenido entregado. Sin embargo, aún se observan coexistencia con el modelo academicista, quedando de manifiesto en el discurso de los y las alumnas y de algunos integrantes del equipo docente, la necesidad de evolucionar en este sentido, y otorgar mayor protagonismo al alumnado.

“...Había de todo en las pruebas, pero por ejemplo yo nunca estuve de acuerdo con las pruebas objetivas, por que encuentro que no miden realmente el aprendizaje de los contenidos, por que yo muchas veces memorice materia para una prueba y después al otro día no me acordaba de nada y pase el ramo sin pena ni gloria o sea, entonces encuentro que las pruebas objetivas no miden y por lo tanto no deberían aplicarse, al menos aquí, en esta carrera. Las pruebas de desarrollo tienen mas capacidad, o sea uno tiene mas capacidad de expresar realmente lo que sabe y aplicarlo además que todas las preguntas deberían ser de aplicación, por que en el fondo el día de mañana nosotros vamos a tener que aplicar todas las materias que algún día aprendimos...”(Fragmento titulada 7)

A partir de lo anterior, cabe mencionar, que el perfil humanista de la carrera de trabajo social exige una forma de evaluar contenidos que apunten a que el alumno o alumna pueda comenzar a darse cuenta por si mismo de las explicaciones que los fenómenos sociales tienen, y a desarrollar capacidades para el posterior ejercicio profesional.

Por otra parte, se identifica que en la escuela existe diversidad de estilos evaluativos. Si bien es cierto, se reconoce que pueden existir diferentes posturas y formas de realizar el ejercicio docente, se espera que exista una base consensuada para todos.

“...y por otro lado pienso que los sistemas de evaluación de esta escuela deberían ser más uniformes hay profes que ponen de un 5 para abajo y hay otros profesores que ponen de un 5 para arriba, entonces en general debería tener un nivel de exigencia parejo...”

(Fragmento titulada 7)

- En este modelo se trata de comprender la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Este elemento implica lograr una discusión en torno a los conocimientos que se están generando y a las materias que se están entregando, y lograr llegar a un acuerdo de opinión entre el alumnado y el equipo docente con respeto a la comprensión de una disciplina. En este sentido, en los testimonios anteriores se puede rescatar la coexistencia de docentes que intentan avanzar en este sentido, sin embargo, aún quedan otros que intentan mantener el modelo academicista, sin evolucionar en el tiempo.

Siguiendo el punto anterior, cabe mencionar que el perfil académico que los y las docentes tenga juega un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto, en la escuela se identifican dualidades difíciles de comprender y asimilar, ya que si bien poseen los conocimientos suficientes para desempeñarse como docente, hay un elemento pedagógico que falta y dice relación con la forma de entregar los contenidos, que no van acorde con la evolución de la profesión.

“...Yo creo que el perfil académico en cuanto a preparación si esta acorde con una formación de calidad, ahora yo creo que la forma en que entregan los contenidos, no todos están acorde con una formación de calidad por que hay profes, como te decía, que son súper comprometidos y otros que nos pasan la materia a medias o entregan un montón de textos y con eso uno tiene que formarse más o menos una idea de lo que es el ramo entonces encuentro que hay profes que entregan muy poco tiempo y de muy mala calidad las clases...”(Fragmento titulada 7)

- El constructivismo privilegia las actividades realizadas por los alumnos y alumnas, de manera que no se aprende a través del lenguaje abstracto, sino que a través de acciones. En este punto se pueden identificar en las escuelas los elementos que apuntan a que los y las alumnas aprendan haciendo, que a través de las prácticas sean capaces de llevar al terreno todos los conocimientos adquiridos en la sala de clases. Como se menciona en párrafos anteriores, la experiencia práctica resulta para las y los alumnos una de la bases fundamentales de su formación, y por ende refuerzan la necesidad de dar mayor énfasis al seguimiento y acompañamiento de los y las profesoras guía en el proceso de práctica.

C.- Currículo y profesión: Como se ejerce la profesión, como consecuencia de la formación.

Dado que el proceso formativo no se encuentra concluido, el ejercicio de la profesión será una tarea a configurar por los y las nuevas tituladas de la escuela, debiendo enfrentar nuevos desafíos asociados a la flexibilización y polifuncionalidad requeridos en el desempeño profesional, tendencias emergentes de un mundo crecientemente globalizado.

Al tenor de los antecedentes expuestos, la revisión histórica de la formación en trabajo social devela una organización curricular en torno a núcleos históricos de gran estabilidad. La revisión precedente, permite configurar la siguiente caracterización síntesis:

4.5.- Concepto de currículo:

a) Currículo y Núcleos Históricos de Formación.:

Realizado el análisis particular de cada currículo de formación, se observa que las tres primeras etapas contribuyen de manera significativa a la configuración de la formación profesional, al aportar núcleos históricos de formación que han permanecido vigentes y actualizados durante todos los currículos posteriores. Las materias que contemplan cada núcleo formativo, han tenido su evolución y se han ido actualizando a medida que ha avanzado el conocimiento en Trabajo social. La estabilidad alcanzada, se refleja en las etapas cuarta y quinta, que aportan solamente un nuevo núcleo de formación, correspondiente a sujetos de intervención.

Teniendo presente la dinámica de inclusión de los núcleos formativos, puede señalarse las siguientes características específicas:

- **Ciencias Sociales:** Se fueron incorporando paulatinamente a la formación. En un comienzo, se encontraba principalmente centrada en la psicología y complementariamente en la sociología, la que tomará un mayor auge en los currículos posteriores. Con el avance de los años se fueron incorporando nuevas áreas especializadas de la psicología y la sociología, anexando a éstas la antropología y la filosofía. Sin embargo, la filosofía no tiene una presencia permanente, dado que se inicia en el currículo de 1967 y se dicta por última vez en el currículo 1978. A continuación se presenta un cuadro explicativo de la evolución en la formación de las ciencias sociales:

CIENCIAS SOCIALES	
CIENCIAS SOCIALES PRESENTES EN EL PRIMER CURRÍCULUM	1954/ Psicología general, sociología, psicología del niño y del adolescente, psicología de la personalidad.
CIENCIAS SOCIALES QUE SE INCORPORAN A LA FORMACIÓN	1963/ Antropología, investigación social. 1967/ Filosofía 1970/ Sociología del desarrollo, antropología social, psicología social, psicología evolutiva. 1981/ Sociología de la familia y de la organización 1987/ Sociología del desarrollo chileno. 2000/ Psicología del desarrollo humano. 2003/ Antropología cultural
CIENCIAS SOCIALES QUE DESAPARECEN DEL CURRÍCULUM	La ciencia social que en algún momento (currículo 1967), estuvo presente y luego salió de la formación profesional fue la filosofía; dictándose por última vez en el currículo de 1978.
CIENCIAS SOCIALES PERMANENTES	Desde la inclusión en cada currículo las ciencias sociales se han ido manteniendo, y agregando nuevas áreas de especialización de cada una de ellas. - Sociología. - Psicología. - Antropología.

- **Investigación Social:** Este es un núcleo que ha estado presente siempre en la formación y que ha tenido algunos cambios en su denominación y en sus contenidos, pero que se ha mantenido estable durante todos los currículos. No obstante su carácter permanente, se puede observar variabilidades en el semestre de dictación.

INVESTIGACIÓN SOCIAL	
AÑO EN QUE SE IMPARTE.	1954/ 2° y 3° año. 1963/ 2° año 1967/ 2° año. 1970/ no hay dato. 1978/ no hay dato. 1981/ 1° y 2° año. 1987/ 1° año. (I y II) 2000/ 3° año. 2003/ 2° año.

- **Legislación Social:** Relacionado con las ciencias jurídicas, se observan presentes desde los inicios de la profesión. En su dinámica formativa, se fueron incorporando paulatinamente nuevos conceptos y desapareciendo otros, acorde a la evolución del marco jurídico nacional y de la pertinencia de la tarea profesional del Trabajo Social. A continuación se presenta un cuadro explicativo de dichas materias.

CIENCIAS JURIDICAS	
ÁREAS DEL DERECHO PRESENTES EN EL PRIMER CURRÍCULUM	1954/ Derecho, nociones generales; Legislación, derecho penal I y II; legislación, práctica legal I y II;
AREAS DEL DERECHO QUE SE INCORPORAN A LA FORMACIÓN	1963/ Derecho privado, derecho social, derecho penal. 1967/ Derecho del trabajo. Marzo 69- Agosto 74/ Reaparece el derecho privado. 1976/ Derecho de familia y menores. 1977/ Principios básicos de derecho y legislación. 1978/ Derecho I , II y III ⁸ 1981/ Se complementa el derecho del trabajo con la seguridad social (derecho del trabajo y seguridad social) 2000/ Legislación social, trabajo social socio jurídico.
AREAS DEL DERECHO QUE DESAPARECEN DEL CURRÍCULUM	- Derecho penal./ último curriculum - Derecho privado.
AREAS DEL DERECHO PERMANENTES	- Desde su aparición en el año 67: el derecho del trabajo, con sus diferentes acepciones. - Desde su aparición en el año 76: derecho de familia y menores.

- **Políticas sociales,** Presentan una evolución importante en el devenir de la carrera, ya que en un comienzo eran centradas principalmente en el área salud, y posteriormente han incorporado diversas áreas del quehacer profesional.

⁸ Sin referencia de área específica.

POLÍTICAS SOCIALES	
Sectores de la política presentes en los planes de estudio	<p>1948/ Centradas en el sector salud</p> <p>1954/ Centradas en el sector salud</p> <p>1963/ Centradas en el sector salud.</p> <p>1967/ Centradas en el sector salud y se incorpora el cooperativismo.</p> <p>1970/ Salud, familia y menores</p> <p>Marzo 68- agosto 74/ Salud</p> <p>Marzo 69- agosto 74/ Salud, cooperativismo</p> <p>Transitorio 1976/ Salud, cooperativismo</p> <p>Transitorio 1977/ Salud, familia, menores, educación, cooperativismo.</p> <p>1978/ Salud</p> <p>1981/ Salud, familia</p> <p>1987/ Salud, Vivienda, Educación, Adulto Mayor, familia, Infancia, Adolescencia</p> <p>2000/ Salud, Vivienda, Educación, Adulto Mayor, Infancia, Adolescencia</p> <p>2003/ Salud, Vivienda, Educación, Adulto Mayor, Infancia, Adolescencia</p>
ASIGNATURAS ESPECIALIZADAS EN POLÍTICA SOCIAL	<p>1963/ Política Social Y Planificación</p> <p>1967/ Planificación Y Política Social, Cooperativismo</p> <p>1970/ Elementos Fundamentales Del Derecho De Familia Y Menores, Administración De Programas De Bienestar Social, Cooperativismo.</p> <p>Marzo 69- Agosto 74/ Administración De Programas De Bienestar Social, Planificación Y Políticas Sociales</p> <p>Marzo 68- Agosto 74/ Cooperativismo, Administración De Programas De Bienestar Social, Planificación Y Políticas Sociales (Electivo)</p> <p>Transitorio 1976/ Introducción A La Salud Pública, Elementos Fundamentales Del Derecho De Familia Y Menores, Legislación Social, Administración D Programas De Bienestar Social, Organización Política Y Administrativa (Electivo), Cooperativismo (Electivo)</p> <p>Transitorio 1977/ Introducción A La Salud Pública, Principios Básicos De Derecho Y Legislación, Elementos Fundamentales Del Derecho De Familia Y Menores, Políticas Sociales Y Planificación, Fundamentos De La Ecuación, Cooperativismo.</p> <p>1981/ Derecho De Familia Y Menores, Derecho Del Trabajo Y De La Seguridad Social</p> <p>1987/ Derecho De Familia Y Menores, Salud Pública, Servicio Social En El Sector Salud, Servicio Social En El Sector Vivienda, Servicio Social En El Sector Educación, Servicio Social En El Área De La Minoría Irregular, Problemas Sociales Del Senescente, Servicio Social En El Sector Laboral</p> <p>2000/ Derecho De Familia Y Menores, Salud Pública, Trabajo Social En El Ciclo Vital, Trabajo Social Con Menores, Trabajo Social En Salud, Trabajo Social En Vivienda, Trabajo Social En Educación, Trabajo Social Laboral.</p> <p>2003/ Derecho De Familia Y Menores, Salud Pública, Trabajo Social Con Adulto Mayor, Trabajo Social Con Menores, Trabajo Social En Salud, Trabajo Social En Vivienda, Trabajo Social En Educación, Trabajo Social Laboral</p>

- **Intervención Social:** Es un núcleo que ha estado presente durante toda la trayectoria de los currículos de formación de la escuela, y ha sido uno de sus pilares fundamentales, ya que ha configurado los niveles de intervención en Trabajo Social. Contempla dentro de su estructura, las prácticas profesionales que realizan los y las alumnas durante los años de estudio. En este sentido, a continuación se presenta un cuadro explicativo de la evolución que tuvieron los niveles de intervención durante los currículos.

NIVELES DE INTERVENCIÓN			
	CASO	GRUPO	COMUNIDAD
AÑO DE INGRESO AL PLAN DE ESTUDIOS	1945/1954	1954	1967
VARIACIONES DE LA DENOMINACION DE LA ASIGNATURAS	54 / Métodos de Servicio Social (De caso) 63/ Trabajo de caso (trabajos prácticos) 67/ Servicio social de caso I y II 78/ Servicio Social profesional I. 81/ Metodología de Servicio Social I. 87/ Teoría y técnicas de Servicio social de caso I y II 2000/ Trabajo social de caso 2003/ Trabajo social de caso	54/ Métodos de Servicio Social (De grupo) , Servicio Social profesional de grupo 67/ Servicio Social de grupo 78/ Metodología de Servicio Social II. 81/ Teoría y técnicas del Servicio social con grupos 2000/ Trabajo Social de grupo 2003/ Trabajo Social de grupo	67/ Organización y desarrollo de la comunidad 70/ Servicio Social en Comunidad 76/ Conocimiento del medio social (electivo) 78/ Metodología de Servicio Social III. 81/ Teoría y técnicas de servicio social de comunidad 2000/ Trabajo social de comunidad 2003/ Trabajo social de comunidad

- **Ética:** Se incorpora a la formación en el año 1970, manteniéndose estable como núcleo de formación hasta la actualidad.
- **Sujetos de intervención:** Se incorpora como núcleo de formación a contar del currículo 1987 y ha permanecido hasta el 2003.

b) Currículo Oculto o No Escrito:

Como se define en el marco de referencia, el currículo oculto o no escrito, contempla todos aquellos acontecimientos que no estando considerados, inciden directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje del alumnado, o en su desempeño como estudiante. De esta forma, se puede mencionar dentro de dichos acontecimientos todas aquellas vivencias que tienen los y las alumnas durante su vida universitaria, y que no están asociadas sólo al ámbito académico, sino también a la interacción entre ellos y ellas, y a las experiencias que puedan adquirir en todo ámbito de cosas.

Para comprender el real significado que posee el currículo oculto dentro del proceso educativo y formativo que reciben las y los alumnos durante su paso por la universidad, es necesario mencionar, que cada estudiante tiene una percepción particular de los acontecimientos universitarios que marcaron su vida estudiantil, los cuales constituyen uno de los marcos mas enriquecedores para comprender las dinámicas formativas. En este sentido, cabe rescatar todos aquellos hitos que alumnos y alumnas mencionaron en las entrevistas que respaldan este trabajo de investigación, siendo la mayoría de ellos en el marco de la convivencia estudiantil, los contextos sociales y políticos de cada época y las experiencias académicas particulares.

- **Movimientos estudiantiles:** Su significado se vincula a las demandas y experiencias estudiantiles vividas en el marco de su formación.

Yo recuerdo mucho todo el movimiento estudiantil, eso como que me marcaron, por que fue un año muy especial, fue el año 68 que marcó y me permitió sentirme ahí sí, como universitaria y como que me motivo a saber más de lo que estaba pasando en el país, y yo creo eso es súper importante para un estudiante universitario que el día de mañana es un profesional(...)para mi ese fue un movimiento fuerte, íbamos a las asambleas, pero íbamos así con la camiseta puesta, a pelearlas, a dar todo por conseguir algo te fijes (Fragmento titulada 2)

A partir de la demanda estudiantil, se trasciende a la búsqueda de nuevas explicaciones e interpretaciones de la realidad social, los que emergen desde partidos políticos, experiencias profesionales alternativas u otras fuentes. En este marco, el contexto social de los años 60, 70 y 80 es generador de dinámicas de conocimiento y reflexión que enriquecían la formación de los y las alumnas, aportando de manera importante para su posterior ejercicio profesional.

"...entonces esa es la realidad que te hace a ti cambiar, o sea decir chuta, no era esto no más, no es la gente que yo veo pidiendo en la calle, no es la gente pobre que uno ve cuando va a entregar cosas a la casa de la persona que a uno le ayuda en la casa, no, hay una pobreza concreta y empiezas a leer, por que, que te hace a ti el que te invita a los partidos políticos, no te invita y te da un discurso, sino que a mi me invitaron y me dijeron lea compañera, aquí tiene usted literatura, lea, por esto luchamos nosotros, haga esto, la vamos a invitar que vamos a ir a hacer un operativo a tal lado, entonces tu ahí te das el choque con la realidad..."(Fragmento titulada 3)

A partir de la formación explícita que se entregaba al alumnado a través de los contenidos del currículo, los y las alumnas iban desarrollando en su fuero interno sus propios ideales y su propia percepción de lo que querían de la carrera de Trabajo Social, aportando con sus ideales al cambio de enfoque de trabajo y de ejercicio profesional, que por los contextos sociales en que se enmarcan, trascienden hacia un posterior ejercicio profesional.

“...la primera parte que fue todo el romanticismo por hacer de la carrera algo relevante y algo importante en lo que era el cambio en la gente, el cambio social, eso es importante por que te lleva a un conocimiento a un desarrollo dialéctico, teórico intercambio de ideas de conocimientos, de conocer diferentes visiones del mundo hacia donde queríamos llegar y después contrastar con una realidad bastante dura que fue en el post 73; una mirada desapasionada por que lo que importaba era la solución inmediata en la parte casuística, no intervenir en grupo, por que de alguna manera todo era sospechoso, pero todo en alguna medida te da una visión futura, te da la posibilidad por que al final tu eliges opciones y que elementos de cada una de las líneas vas a ir tomando.”(Fragmento titulado 4)

- **Interacción entre alumnos/as:** La relación cotidiana entre estudiantes va dando paso a una generación e intercambio de ideas en torno al Trabajo Social, y a temas y preocupaciones les permitían abordar otros ámbitos de la vida universitaria.

“...de estudiar, de conversar, discutir, se crearon los congresos de estudiantes de Trabajo Social, los primeros congresos de estudiantes de Trabajo Social, se hicieron bastante seguidos sobre todo los años 86, 87, 88; entonces había todo un intercambio con las distintas carreras, piensa tu que no pasaban mas allá de 6 Universidades que impartían la carrera y el numero de alumnos, por lo menos el año que entre yo éramos 38, o sea comparativamente ahora, entonces, había como otra cosa.”(Fragmento titulado 5)

- **Conflictos e Imprevistos:** Un lugar importante dentro de los recuerdos de los y las alumnas, tienen acontecimientos que dicen relación con vivencias de escuela que apuntan a la consecución de algún objetivo claro o al ejercicio del derecho a protesta frente a alguna situación que no les pareciera justa. En este sentido, un titulado menciona como un recuerdo que marcó su vida estudiantil una toma que protagonizó la escuela cuando él recién ingresaba a la carrera:

“...yo siempre tengo presente el encierro que nos hicieron arriba en la escuela de arquitectura, la toma, piensa que yo estaba mechón, 18 años. Tengo el recuerdo de la elección del primer Centro de Alumnos elegido democráticamente...”

(Fragmento titulado 5)

Otros acontecimientos importantes para el alumnado, dicen relación con el incendio que afectó a la escuela en 1998, y que trajo como consecuencias la pérdida de material de estudios que repercutió directamente en el acceso al respaldo bibliográfico de los contenidos entregados por el equipo docente. Por otra parte, también tuvo un impacto en cuanto al sentido de pertenencia del alumnado, ya que fueron enviados a otras sedes de la universidad, quedando sin un espacio físico propio que acogiera sus horas de estudio.

“...el incendio, que eso fue impactante, en términos de que perdimos y de un momento a otro quedamos desterrados disgregados y sin espíritu de cuerpo y sin material bibliográfico, eso me parece que es súper importante y súper impactante...”(Fragmento titulado 6)

Otro hito lo constituye el rechazo del colectivo profesional y del alumnado frente a una potencial propuesta de programa de Licenciatura para un Instituto Profesional. De esta experiencia se obtienen elementos que enriquecen la visión de profesión que tienen los y las alumnas, que pueden desarrollar capacidades y estrategias para poner a la vista los puntos que consideran errados. Es una forma de actuar coherente con sus ideales, que utiliza los medios y mecanismos que los procedimientos formales permiten, para declarar sus planteamientos frente a las autoridades correspondientes.

“ Otro elemento importante que me tocó vivir durante el seminario de título fue saber que la escuela le va a vender el grado de licenciado (...), que para mí eso era totalmente contradictorio con todo lo que se había hablado durante la formación, que esta es la mejor escuela y que de repente por plata corran a ofrecer y vender un grado de licenciado; me parece que ese fue un momento tenso de crisis mas allá de la que nosotros provocamos, me parece que fue un momento de desencuentro potente entre los profesores y que a mí me deja muy contento en cuanto a que si nosotros hicimos algo por gatillar esa crisis, súper bien,(...) y les hicimos ver, los confrontamos con una realidad y con argumentos en cuanto a que lo estaban haciendo mal, que estaban actuando incluso poco éticamente (...)los profesores también no nos podían desconocer el derecho, sobre todo a ese nivel de formación, por que nosotros lo hicimos sin toma, sin paro, sin nada, sino que con argumentos, ...”(Fragmento titulado 6)

c) Currículo nulo o ausente.

Dentro de todos los núcleos formativos que se formulan, siempre quedan fuera elementos que el alumnado no tiene la oportunidad de adquirir, por el hecho de no estar contemplados dentro de los contenidos o materias definidas. En este sentido, el currículo nulo o ausente de la escuela se configura para este análisis, a partir de los conceptos que alumnos y alumnas mencionaron que faltaron dentro de su formación, y que sería pertinente incluir en un nuevo diseño de formación.

- Inclusión dentro de la formación de algún grado de especialización paralela a la formación base, que permita al alumnado escoger una ruta y/o área profesional, acorde a sus intereses.

“Yo encuentro que la escuela debería dar algunas posibilidades de especialización, como de post grado en alguna materia, por que mientras uno va estudiando, va viendo todos los campos , educación, laboral, salud, que se yo, y mientras uno va estudiando y a través de las prácticas uno va definiendo por donde va su área, y yo encuentro que sería súper bueno que hubiera como diferentes especializaciones...”(Fragmento titulado 2)

- Apertura hacia otras opciones metodológicas, que permitan al alumnado tener un abanico más amplio de posibilidades a la hora de intervenir, y no limitarse a un solo marco metodológico. Dicho aspecto incidiría positivamente en un cambio en la forma de trabajo de los y las profesionales, aportando nuevas herramientas al ejercicio profesional.
- Incorporación activa de experiencias laborales y aprendizajes profesionales de las y los egresados de la carrera que se encuentran trabajando, a fin de enriquecer el diseño curricular; aquilatar experiencias relevantes y transmitir las a los y las alumnas, aportando también a aumentar el perfil de la carrera, percibida como el último eslabón de la cadena de profesiones humanistas.

“Yo creo que el tema metodológico sobre todo, investigación- acción, el marco lógico, mostrar que hay varias alternativas mas allá de lo que me enseñaron a mi que era como único y lo único válido en ese momento, eso, y pienso que se debe involucrar mas a los egresados de la carrera que de una u otra manera han logrado cierto éxito en la institución donde están de manera que tal de que ellos puedan discutir, por que, porque yo creo que la profesión nuestra a nivel del conjunto de profesiones, sobre todo en el área humanística, no tiene el estatus que debería tener, y eso parte por que nosotros nos creamos el cuento...”(Fragmento titulado 5)

“...siempre somos dentro de las ciencias sociales el patito feo dentro de las ciencias sociales, entonces no yo creo que nosotros somos una profesión que puede integrar muchas materias del ámbito social y que realmente puede ser un aporte...”(Fragmento titulado 5)

- Incorporación de la formación de competencias profesionales en la carrera, con el fin de complementar la formación.

“...lo de las competencias, la formación por competencias (...) a mi me parece que la formación por competencias es súper interesante de abordar hoy en día, me parece que la líneas temáticas que se debieran abordar sobretodo, son capacidades de autogestión, liberar la malla, flexibilizarla mucho mas para que cada cual haga un recorrido en base, obviamente a un piso mínimo, y establecer líneas de especialización primaria que uno las pueda ir construyendo, con sus intereses, y generar espacios también para la gestión, entendida no como la administración clásica, sino que la capacidad de gestión de emprendimiento, competencias que son súper relevantes hoy en día, la innovación, y no estos típicos que llegan y se sientan, y que a mi me enferman aquí cuando aparecen y que uno tiene que decirles hasta como escribir las cuestiones entonces eso ya definitivamente no...”(Fragmento titulado 6)

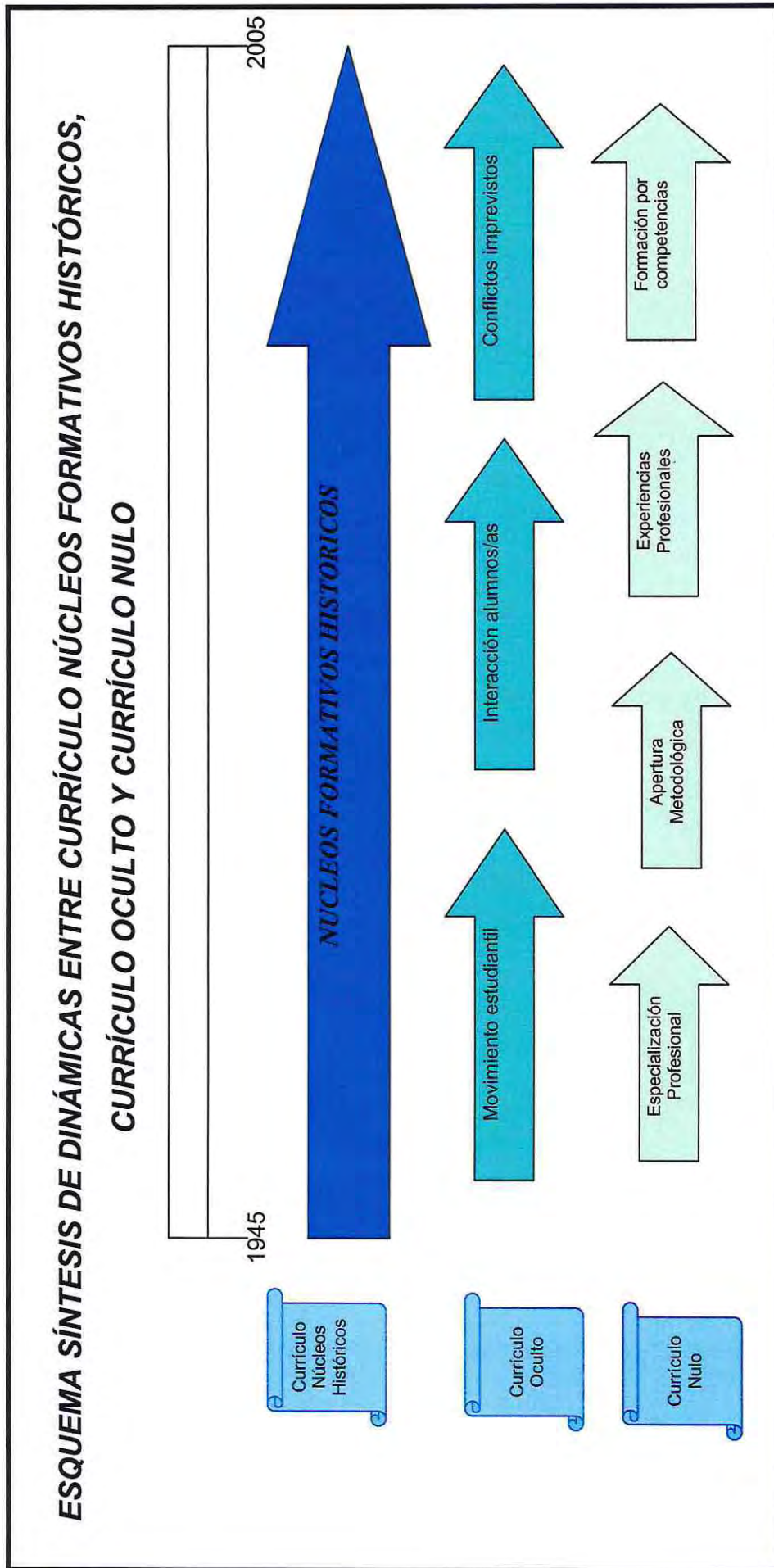
A modo de síntesis, se presentan a continuación dos esquemas de trabajo, según el siguiente detalle:

- **Síntesis curricular histórica.** En esta matriz síntesis se observa la dinámica de inclusión y de desarrollo de los núcleos históricos de formación.

- **Esquema síntesis de dinámicas entre Currículo Núcleos Formativos Históricos, Currículo Oculto y Currículo Nulo.** En este esquema se aprecia la estabilidad del primero, en contrapunto con la capacidad de reflejar la inestabilidad y la contingencia de los restantes.

SÍNTESIS CURRICULAR HISTÓRICA

NUCLEOS DE FORMACIÓN	PRIMERA ETAPA		SEGUNDA ETAPA			TERCERA ETAPA			CUARTA Y QUINTA ETAPA	
	Curriculo 1954	CURRÍCULO 1963	CURRÍCULO 1967	CURRÍCULO 1970	CURRÍCULO 1978	CURRÍCULO 1981	CURRÍCULO 1987	CURRÍCULO 2000	CURRÍCULO 2003	
Ciencias Sociales	Psicología Sociología	Psicología, Sociología, Antropología	Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía	Psicología, Sociología, Antropología	Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía	Psicología, Sociología	Psicología, Sociología, Antropología	Psicología, Sociología, Antropología	Psicología, Sociología, Antropología	
Investigación Social	Teoría, Práctica	Técnicas, Teoría, Práctica	Teoría, Práctica	Técnicas, Teoría, Práctica	Técnicas, Teoría, Práctica	Técnicas	Técnicas	Teoría	Teoría	
Legislación Social	Derecho	Derecho	Derecho	Derecho	Derecho	Derecho, Seguridad Social	Derecho, Seguridad Social	Derecho, Seguridad Social	Derecho, Seguridad Social	
Políticas Sociales	Salud	Salud	Salud, Vivienda	Salud, Vivienda	Salud	Salud	Salud, Vivienda, Educación	Salud, Vivienda, Educación	Salud, Vivienda, Educación	
Intervención Social	Caso	Caso Grupo	Caso Grupo Comunidad	Caso Grupo Comunidad	Caso Grupo Comunidad	Caso Grupo Comunidad	Caso Grupo Comunidad	Caso Grupo Comunidad	Caso Grupo Comunidad	
Ética profesional	Ausente	Ausente	Ausente	Lógica Formal	Ética Profesional	Ética Profesional	Ética Profesional	Ética Profesional	Ética Profesional	
Sujetos de intervención	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Ausente	Adolescente, Adulto Mayor	Adolescente, Adulto Mayor	Adolescente, Adulto Mayor	



CAPITULO V
CONCLUSIONES



CAPITULO V

CONCLUSIONES

En torno a la formación en Trabajo Social:

A partir de todos los antecedentes revisados y analizados durante este trabajo de investigación, cabe concluir lo siguiente:

- Durante los años en que se ha configurado el Trabajo Social como profesión, con bases metodológicas, y teorías de intervención, que sustentan un ejercicio profesional eficiente, los diferentes momentos que esta ha vivido, responden a diferentes factores, asociados a los contextos sociales que posee cada etapa, a los descubrimientos teóricos, y al propio cúmulo de experiencias de la profesión. En este sentido, los aportes realizados por cada núcleo formativo desarrollado por la escuela de Servicio Social de la Universidad de Chile, y posteriormente de la Universidad de Valparaíso, ponen de manifiesto la evolución histórica que esta ha tenido, y el esfuerzo realizado en torno a la actualización e incorporación de contenidos emergentes que enriquezcan el ejercicio profesional.

- La incorporación paulatina de nuevas áreas de intervención, de las políticas sociales, y de las ciencias sociales, han generado la profesionalización de un actuar que comenzó de manera asistencial, y basada en la caridad de las personas. Por otra parte, se deja entrever un trabajo constante por desarrollar e incentivar la generación de nuevos conocimientos.

- La formación en Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso, a entregado las herramientas necesarias a los y las tituladas para desenvolverse eficientemente en el campo laboral. Sin embargo, existen elementos que han estado ausentes y que estos hoy enfocan como necesario incorporarlas.

- Los currículos, han ido evolucionando en su estructura, ya que en un principio se configuraban de manera anual y luego semestral, incorporando paulatinamente una flexibilidad propia de la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las experiencias de trabajo en terreno durante la formación, han estado presentes en todos los currículos, enriqueciendo y respaldando la entrega de contenidos de tal forma que la inserción en el campo laboral por parte de las y los titulados no resulta ser un acontecimiento que ocurre solo al egresar de la carrera. La importancia que el alumnado otorga al acercamiento temprano con la realidad, en los diferentes currículos, se reconoce como uno de los pilares fundamentales del aprendizaje y la asimilación de contenidos.
- La formación ha logrado mantener estables desde sus inicios, ciertos elementos que se configuraron como la base del Trabajo Social. Dicho punto centrado sobre todo en los niveles de intervención, en las políticas sociales y las ciencias sociales, que a pesar de la incorporación de nuevos elementos, han estado siempre presentes como núcleos de formación de la carrera.
- Finalmente, cabe destacar, que todos los currículos de formación, contemplan dentro de su estructura, lo que se denomina currículo oculto y currículo nulo, los cuales, a partir de los antecedentes recopilados en las entrevistas, se configuran de manera totalmente diferente al currículo explícito. En este sentido, los currículos explícitos, se mantienen estables dentro de la formación, sin embargo el currículo oculto y el currículo nulo, son altamente variables, teniendo en cuenta los contextos en los cuales se desarrolla cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFIA.

1.- Libros:

- Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación, Taylor/Bogdan, PAIDÓS Barcelona, Buenos Aires, México, 1987
- La entrevista en Trabajo Social, L. Caceres, B. Oblitas, L. Parra, Espacio Editorial, Buenos Aires, 2000.
- Políticas publicas demandas sociales y gestión del conocimiento, Centro de Desarrollo Universitario- CINDA , octubre 2003
- Didáctica en el siglo XXI, ejes en el aprendizaje y la enseñanza de calidad, Maria Luisa Sevillano Garcia, Mc.Graw Hill, 2005 Madrid.
- "Cómo han sido educados nuestros educadores", Pedro Ramírez Peradotto, Universidad de Antofagasta, Chile. (Revista Iberoamericana de Educación).
- Castañeda P. y Salamé A.M. (2003) Cuaderno de Trabajo Social Nº4, Competencias Profesionales: Conceptos y visiones en Trabajo Social,

2.- Tesis:

- Figueroa Silva, Angélica. "Evolución del Servicio Social Profesional en Chile durante el período comprendido entre los años 1925 y 1975". Memoria de prueba para optar al título de Asistente Social. Universidad de Chile – Sede Valparaíso. 1976.
- Del Real Ubilla, Marcela " Competencias Profesionales y Trabajo Social: Análisis de las Prácticas Profesionales de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valparaíso" Seminario de Título para optar la título profesional de Asistente Social y al Grado Académico de Licenciada en Servicio Social. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso, 2004.

3.- Páginas web:

- www.monografias.com/trabajos14/administ-procesos/administ-procesos.shtm#PROCE, visitada el 03/06/2005.
- www.campus-oie.org/revista/delossectores/670RAMIREZ.pdf
- www.Fulbright.es, definiciones en la web.

3.- Revistas y documentos de trabajo:

- Cuaderno de Trabajo Social Nº4. Competencias Profesionales: Conceptos y visiones en Trabajo Social, 2003.
- Castañeda, P. Formación Profesional de Trabajo Social en la Universidad de Valparaíso: 60 años de Tradición Universitaria. En: Revista Universitaria de Trabajo Social Nº 2. Escuela de Trabajo Social, Universidad de Valparaíso, en prensa.
- Universidad de Valparaíso. Dirección de Gestión de Calidad. Documento de Circulación Interna. 2004.
- Universidad de Valparaíso. Oficina de Autoevaluación Institucional. Documento de Circulación Interna. 2003.

ANEXO 1
PLANES DE ESTUDIO

ANEXO 1
PLANES DE ESTUDIO

Plan de Estudios 1954***Primer Año.**

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Nociones de Servicio Social	6
Sociología	2
Nociones Generales de Patología	3
Psicología General	2
Alimentación, teoría	1
Alimentación práctica	1
Puericultura, teoría	1
Puericultura, práctica	1
Higiene	2
Derecho, Nociones Generales	3
Estadística	2

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Lecturas	
Visitas a Instituciones	
Investigaciones sociales según programa anual.	

Segundo Año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Métodos de Servicio Social	2
Servicio Social Profesional	4
Investigación Social, teoría	2
Investigación Social, práctica	2
Sociología	2
Higiene	2
Psicología del Niño y del Adolescente	2
Nociones Generales de Patología	1
Enfermería, Primeros Auxilios	1
Legislación, Derecho Procesal	2
Legislación, Derecho Social	3
Estadística	1
TOTAL	24

TRABAJOS PRACTICOS	NUMERO DE HORAS
Lecturas	
Visitas a Instituciones	
Caso Social Individual	
Estadas de Práctica	

Tercer año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Métodos de Servicio Social (De Grupo)	4
Servicio Social Profesional (De Caso)	4
Investigación Social Profesional, teoría	2
Investigaciones Sociales	2
Medicina Social	2
Psicología de la Personalidad	2
Nociones Generales de Psicopatología	1
Legislación, Derecho Penal	2
Legislación, Práctica Legal	1
TOTAL	18

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Lecturas	
Visitas a Instituciones	
Casos Sociales Individuales	
Estada de Práctica	

Cuarto Año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Métodos de Servicio Social	2
Servicio Social Profesional (De Grupo)	4
Higiene Mental	1
Educación Sanitaria, Metodología y aplicación	1
Doctrinas Sociales Contemporáneas y Evolución Social de Chile	9
TOTAL	17

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Estada de seis meses consecutivos en un servicio de libre elección, o proyecto de un servicio	
Casos Sociales Individuales	

Plan de Estudios 1963**Primer Año**

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Introducción al Servicio Social	3
Biología	4
Psicología. Primer Año	4
Sociología	4
Economía y Desarrollo	3
Organización Política y Administrativa	3
Derecho Privado	3
TOTAL	24

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Conocimientos del Medio Social	
Tres Unidades	

Segundo Año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social. Primer Año	7
Patología	2
Higiene	4
Psicología, segundo Año	2
Antropología	2
Derecho Social	3
Técnica de la Investigación Social	4
TOTAL	24

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Conocimiento del Medio Social	
Dos Unidades	
Estada en Instituciones	

Tercer Año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social. Segundo Año	
Psicopatología. Primer Año	
Derecho Penal	
Teoría y Técnicas Administrativas	

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Estadas de práctica	
Trabajo de Caso	
Práctica de Investigación Social	

Cuarto Año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social. Tercer Año	5
Psicopatología. Segundo Año	2
Medicina Social	2
Política Social y Planificación	2
TOTAL	11

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Estada de práctica (dos)	
Trabajo de Caso	

Plan de Estudios 1967
Primer Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Introducción al Servicio Social	3
Biología	3
Psicología, Primer Año	4
Sociología	4
Economía y desarrollo	3
Organización política y administrativa	2
Derecho Privado	3
Estadística	2
Introducción a la Filosofía	2
TOTAL	26

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Conocimiento del Medio Social	

Segundo Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social de Caso, Primer Año	5
Servicio Social de Grupo, Primer Año	3
Patología	2
Higiene y Prevención	4
Psicología, Segundo Año	2
Antropología Cultural	2
Derecho de Trabajo	3
Investigación Social	3
TOTAL	24

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Estada de Práctica Profesional	
Tratamiento de 1 Caso Social	

Tercer Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social de Caso, Segundo Año	2
Servicio Social de Grupo, Segundo Año	3
Organización y Desarrollo de la Comunidad, Primer Año	3
Psicopatología, Primer Año	2
Derecho Penal	2
Teoría y Técnicas Administrativas	2
Medicina Social	2
TOTAL	16

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Estada de Práctica Profesional	
Tratamiento de 1 Caso Social	
Práctica de Investigación Social	

Cuarto Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Organización y Desarrollo de la Comunidad, Segundo Año	3
Psicopatología, Segundo Año	3
Planificación y Política Social	2
Cooperativismo	1
Supervisión	1
TOTAL	10

TRABAJOS PRÁCTICOS	NUMERO DE HORAS
Estada de Práctica Profesional	

Plan de Estudios 1970

CURSOS OBLIGATORIOS	NUMERO DE HORAS
Lógica (formal)	3
Problemas de la Cultura	3
Metodología Científica	3
Sociología General	3
Antropología Cultural	3
Introducción a las Ciencias Sociales	3
Sociología del Desarrollo	3
Estructura y Cambio de la Sociedad Chilena	3
Antropología Social	3
Psicología Social	3
Psicología General	3
Psicología Evolutiva	3
Psicología Dinámica y de la Personalidad	3
Métodos Psico-pedagógicos	2,15
Introducción a la Economía	3
Economía para el desarrollo	3
Desarrollo Económico	3
Planificación	3
Psicopatología	3
Psicopatología	2
Matemáticas Generales	3
Estadística	3
Seminario de Estadística	3
Demografía	1
Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y de Menores	3

Derecho de Familia y de Menores Derecho Laboral	3
Introducción Social	3
Seminario de Campo de Servicio Social	10
Técnica de la Investigación para el Servicio Social	3
Técnica de Trabajo Social	3
Técnica de Trabajo Social	3
Administración de Programas de Bienestar Social	3
Metodología de Servicio Social	3
Metodología de Servicio Social	3
Metodología de Servicio Social Aplicada	16
Metodología de Servicio Social Aplicada	25
Cooperativismo	2
Supervisión en Servicio Social	2
Servicio Social en Comunidad	3

SEMINARIOS GENERALES ¹ (EN EL AÑO ACADÉMICO 1970 SE OFRECEN LOS SIGUIENTES:)	
Seminario sobre la Realidad Social Chilena (Básico)	16
Seminario de Investigación en Servicio Social (Profesional)	16
Seminario Tesis (o Memoria): Para completar el curriculum deberá realizarse un Seminario Tesis o una Memoria, que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el plan de estudio o relacionado con aquél.	

¹ Durante el cumplimiento del curriculum, el estudiante deberá aprobar dos Seminarios Generales: uno en cursos básicos y otro en cursos profesionales.

Plan de Estudios Transitorio
Promoción: Marzo 1968- Diciembre 1971
Agosto 1974

Primer Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Introducción al Servicio Social	3 (anual)
Biología	3 (anual)
Psicología I	4 (anual)
Sociología	4 (anual)
Economía y Desarrollo	3 (anual)
Organización Política y Administrativa	2 (anual)
Derecho Privado	3 (anual)
Estadística	2 (anual)
Introducción a la Filosofía	2 (anual)
Conocimiento del Medio Social:	
- I Unidad	14 (trimestral)
- II Unidad	14 (trimestral)
- III Unidad	14 (trimestral)

Segundo Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Método de Servicio Social de Caso	5 (anual)
Método de Servicio Social de Grupo	3 (anual)
Patología	2 (anual)
Higiene y prevención	4 (anual)
Psicología II	2 (anual)
Antropología Cultural	2 (anual)
Derecho del Trabajo	3 (anual)
Investigación Social	3 (anual)
Estada de Práctica Profesional de caso	16 (semestral)
Psicopatología I	3 (semestral)
Psicopatología II	3 (semestral)
Planificación	3 (semestral)
Seminario Básico	3 (semestral)
Metodología Aplicada en Servicio Social	16 (semestral)
Técnicas de Trabajo Social	3 (semestral)
Administración de Programas de Bienestar Social	3 (semestral)
Seminario Ramos Profesionales	3 (semestral)
Servicio Social en Comunidad	3 (semestral)
Metodología Aplicada de Servicio Social (práctica profesional)	16

CURSOS DE NIVELACIÓN: CURSO TEÓRICO- PRÁCTICO CON DURACIÓN DE UN SEMESTRE, CON PRÁCTICA INTENSIVA EN SERVICIOS, DADO A ALUMNOS QUE SÓLO LES FALTABA 1 O 2 CURSOS PARA EGRESAR O EGRESADO NO TITULADOS.	NUMERO DE HORAS

Sociología del Desarrollo	3 (semestral)
Planificación y Políticas Sociales	3 (semestral)
Organización de Bienestar Social	3 (semestral)
Ética General y Profesional	3 (semestral)
Técnicas de Trabajo Social	4 (semestral)
Metodología de Servicio Social	3 (semestral)
Metodología Aplicada (práctica profesional)	30 (semestral)

Durante el currículo, el estudiante deberá aprobar 2 Seminarios Generales: uno en cursos básicos y otro en cursos profesionales.

Seminario Tesis o Memoria: Deberán los alumnos para completar el currículo realizar un Seminario de Tesis o Memoria, que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el Plan de Estudios o relacionado con aquel.

Plan de Estudios Transitorio
Fecha de Ingreso 1969
Fecha de Egreso 1974

Primer Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Introducción al Servicio Social	3
Biología	3
Psicología	4
Economía y Desarrollo	4
Organización Política y Administrativa	3
Derecho Privado	2
Estadística	3
Introducción a la Filosofía	2
Conocimiento del Medio Social	
- I unidad	14
- II unidad	14
- III unidad	14

Año 1970:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Materialismo Dialéctico	2 (semestral)
Materialismo Histórico	2 (semestral)
Metodología Científica	3 (semestral)
Psicología Dinámica y de la Personalidad	3 (semestral)
Derecho Laboral	3 (semestral)
Administración de Personal	1 (semestral)
Desarrollo Económico	3 (semestral)
Planificación	3 (semestral)
Demografía	4 (semestral)
Psicopatología	2 (semestral)
Psiquiatría Social	2 (semestral)
Antropología Cultural	3 (semestral)
Psicología Social	3 (semestral)
Sociología del Desarrollo	3 (semestral)
Antropología Social	3 (semestral)
Seminario Básico	3 (semestral)
Introducción al Conocimiento de la Realidad Social	8 (semestral)
Metodología de Servicio Social	3 (semestral)
Técnicas de Investigación en Servicio Social I	3 (semestral)
Técnica de Trabajo Social I	3 (semestral)
Seminario de Ramos Profesionales	3 (semestral)
Trabajo Social con Grupos	2 (semestral)
Metodología de Servicio Social Aplicada I	16 (semestral)
Técnicas de Trabajo Social II	3 (semestral)
Técnicas de Investigación en Servicio	2 (semestral)

Social II	
Metodología Aplicada de Servicio Social II	16 (semestral)
Cooperativismo	2 (semestral)
Administración de Programas de Bienestar Social	3 (semestral)
La Participación de la Mujer	2 (semestral)

CURSOS DE NIVELACIÓN: CURSO TEÓRICO-PRÁCTICO CON DURACIÓN DE UN SEMESTRE, CON PRÁCTICA INTENSIVA EN SERVICIOS.	NNNUI NUMERO DE HORAS
Sociología del Desarrollo	2 (semestral)
Planificación Políticas Sociales	2 (semestral)
Administración	2 (semestral)
Organización del Bienestar Social	2 (semestral)
Filosofía Social	2 (semestral)
Ética Profesional	1 (semestral)
Metodología de Servicio Social	2 (semestral)
Técnicas de Trabajo Social	4 (semestral)
Metodología Aplicada de Servicio Social	15 (semestral)
Procedimientos de Servicio Social	2 (semestral)

Durante el currículo, los estudiantes aprobaron 2 Seminarios Generales: uno en cursos básicos y otro en cursos profesionales.

Seminario Tesis o Memoria: Deberán los alumnos para completar el currículo realizar un Seminario de Tesis o Memoria, que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el Plan de Estudios o relacionado con aquél.

Plan de Estudios Transitorio 1976:

CURSOS OBLIGATORIOS:	NUMERO DE HORAS
Introducción a la Filosofía o Problemas de la cultura	(semestral)
Metodología Científica	(semestral)
Introducción a las Ciencias Sociales	(semestral)
Sociología General o Sociología	(semestral)
Antropología Cultural	(semestral)
Antropología Social	(semestral)
Sociología del Desarrollo	(semestral)
Psicología Social	(semestral)
Psicología General o Psicología	(semestral)
Psicología Evolutiva	(semestral)
Psicología Dinámica y de la Personalidad o de la Personalidad	(semestral)
Introducción a la Economía o Introducción a la Economía Política o Economía I	(semestral)
Desarrollo y Subdesarrollo o Economía para el Desarrollo	(semestral)
Planificación o Introducción a la Planificación y al Desarrollo	(semestral)
Matemáticas Generales o Introducción a las Matemáticas	(semestral)
Estadística	(semestral)
Introducción a la Salud Pública o Higiene Pública y Social	(semestral)
Demografía	(semestral)
Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y Menores o Derecho de Familia y Menores	(semestral)
Derecho Laboral o Legislación Social	(semestral)

Psiquiatría Social (I)	(semestral)
Psiquiatría Social (II) o Psicopatología II	(semestral)
Introducción al Servicio Social o Nociones de Servicio Social	(semestral)
Introducción al Conocimiento de la Realidad Social o Conocimiento de la Realidad Social	(semestral)
Técnicas de Investigación en Servicio Social (I) o Investigación Social	(semestral)
Técnicas de Investigación en Servicio Social (II)	(semestral)
Técnicas de Trabajo Social (I)	(semestral)
Técnicas de Trabajo Social (II)	(semestral)
Metodología de Servicio Social	(semestral)
Servicio Social de Grupo o Trabajo Social con Grupos	(semestral)
Administración de Programas de Bienestar Social o Programación del Bienestar Social	(semestral)
Metodología Aplicada de Servicio Social (I)	22 (semestral)
Metodología Aplicada de Servicio Social (II)	22 (semestral)
Metodología Aplicada de Servicio Social I y II	44 (semestral)
Cursos Electivos:²	NUMERO DE HORAS
Organización Política y Administrativa	(semestral)
Higiene	(semestral)
Contabilidad	(semestral)
Cooperativismo	(semestral)
Seguridad Social	(semestral)
Administración de Personal	(semestral)

² Durante el desarrollo del Currículum, los estudiantes debieron cumplir con 6 cursos

Lógica Formal o Lógica	(semestral)
Procedimiento de Servicio Social	(semestral)
Derecho Administrativo	(semestral)
La Participación de la Mujer Introducción a la Planificación y al Desarrollo	(semestral)
Conocimiento del Medio Social	(semestral)
Historia Política de Chile	(semestral)
Técnicas de Recreación	(semestral)
Introducción a la Administración o Introducción a la Administración de Empresas	(semestral)
Seminario " Desarrollo Social y Regional"	(semestral)
Puericultura	(semestral)
Enfermería y primeros Auxilios	(semestral)
Derecho Procesal	(semestral)
Educación Sanitaria	(semestral)

CURSOS DE NIVELACIÓN:	NNNUI NUMERO DE HORAS
Sociología del Desarrollo	(semestral)
Metodología de Servicio Social	(semestral)
Filosofía Social	(semestral)
Técnicas de Trabajo Social	(semestral)
Organización del Bienestar Social	(semestral)
Ética Profesional	(semestral)
Administración	(semestral)
Psicología Social	(semestral)
Planificación y Políticas Sociales o Políticas Sociales y Planificación	(semestral)
Metodología Aplicada de Servicio	44 (semestral)

Social- nivelación o Metodología Aplicada- nivelación	
Seminarios	NUMERO DE HORAS
Seminario Básico	
Seminario Profesional	

SEMINARIO TESIS O MEMORIA:	
Deberán los alumnos para completar el Curriculum desarrollar un Seminario de Tesis o Memoria que podrá versar sobre cualquier materia comprendida en el Plan de Estudios o relacionado con aquel. Declárense las siguientes equivalencias de las asignaturas contenidas en el Plan de Estudios aprobado en el N° 1 del presente decreto con las que en cada caso se señala:	
RAMO	EQUIVALENCIA
Antropología Cultural y Antropología Social	Antropología Social y Cultural
Introducción a la Economía	Economía Política o Economía
Desarrollo y Subdesarrollo	Introducción a la Panificación y al Desarrollo
Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y Menores	Nociones Generales de Derecho o Derecho Civil o Derecho Privado
Psiquiatría Social II	Nociones Generales de Psicopatología
Psiquiatría Social	Nociones de Patología
Introducción al Servicio Social	Nociones Generales de Servicio Social
Introducción al Conocimiento de la Realidad Social	Conocimiento del Medio Social
Técnicas de Investigación en Servicio Social (II)	Investigación Social (práctica)
Servicio Social de Grupo	Método Servicio Social Profesional de Grupo
Metodología Aplicada de Servicio Social I	Estadas Prácticas (Primer Período)
Metodología Aplicada de Servicio Social II	Estadas Prácticas (Segundo Período)
Psicología Evolutiva	Psicología de niño y adolescente

Introducción a las Ciencias Sociales	Sociología
Metodología Científica	Método de Servicio Social Profesional
Matemáticas Generales	Estadística I
Seminario Profesional	Técnicas de Investigación Social (III) o Servicio Social Profesional 218

Plan de Estudios Transitorio 1977:

ASIGNATURAS BÁSICAS OBLIGATORIAS	NUMERO DE HORAS
Introducción Ciencias Sociales	2
Sociología General	2
Sociología del Desarrollo I	2
Sociología del Desarrollo II	2
Antropología Social y Cultural o Antropología Social y Antropología Cultural	2
Psicología Social	2
Doctrinas Sociales Contemporáneas	2
Filosofía Social	2
Psicología Evolutiva	2
Psicología Dinámica y de la Personalidad	2
Economía I o Introducción a la Economía Política o Introducción a la Economía	2
Economía II o Desarrollo y Subdesarrollo	2
Administración General o Administración	2
Estadística Social I o Estadística	2
Estadística Social II o Estadística	2
Demografía	2
Introducción a la Salud Pública	2
Principios Básicos de derecho y Legislación	2

Derecho de Familia y Menores o Elementos Fundamentales de Derecho de Familia y de Menores	2
Derecho Laboral o Derecho del Trabajo	2
Seguridad Social	2
Psicopatología I o Psiquiatría Social I	2
Psicopatología II o Psiquiatría Social II	2

ASIGNATURAS PROFESIONALES OBLIGATORIAS	NUMERO DE HORAS
Políticas Sociales y Planificación o Planificación y Políticas Sociales o Planificación Social y Políticas Sociales	2
Fundamentos de la Educación y Técnicas de la Comunicación Social o Fundamentos y técnicas de la Comunicación Social	2
Introducción al Servicio Social	2
Problemas Sociales y Campos de Acción Social I	9
Problemas Sociales y Campos de Acción Social II	9
Problemas Sociales y Campos de Acción Social III	9
Métodos y Técnicas de Investigación Social I o Técnicas de Investigación en Servicio Social I o Técnicas de Investigación Social I	2
Métodos y Técnicas de Investigación Social II o Técnicas de Investigación en Servicio Social II o Técnicas de Investigación Social II	2
Métodos y Técnicas de Investigación Social III	2
Cooperativismo	2

Cooperativismo II	2
Ética General y Profesional	2
Organización de Servicios de Bienestar Social u organización de Bienestar Social	2
Metodología de Servicio Social I (Teoría)	2
Técnicas de Trabajo Social I (Trabajo Social con individuos y grupos)	2
Metodología de Servicio Social II (teoría)	2
Técnicas de Trabajo Social II (Trabajo Social a nivel de comunidad)	2
Metodología Aplicada I (Práctica a nivel de individuos y grupos)	20-30
Metodología Aplicada II (Práctica Integradora)	20-30
Seminario Título I (Ciclo Tecnológico)	20-30
Seminario Título II (Ciclo Tecnológico)	20-30
Cursos Electivos³	NUMERO DE HORAS
Matemáticas generales o matemáticas	
Lógica Formal o Lógica Clásica	
Psicología General	
Introducción a la Administración	
Introducción a la Planificación y al Desarrollo	
Técnicas de Trabajo Social	
Procedimientos de Servicio Social	
Desarrollo Social y Regional o Seminario Desarrollo Social y regional	
Técnicas de Recreación	

³ Durante el desarrollo del currículo los estudiantes deberán aprobar cinco asignaturas

Introducción al conocimiento de la realidad social o conocimiento de la realidad social	
Conocimiento del medio social	
Introducción a la Filosofía	
Metodología Científica	
Servicio Social de Grupo	
La Participación de la mujer	
Seminario Ramos Profesionales	
Sociología de Desarrollo	

Plan de Estudios 1978
Nómina de Asignaturas Obligatorias del Plan Básico Común

DE FORMACIÓN BÁSICA.	NUMERO DE HORAS
Economía	4.5
Psicología I	3
Sociología I	3
Psicología II	3
Medicina Social I	3
Estadística I	3
Psicología III	3
Derecho I	3
Estadística II	3
Metodología de la Investigación Social I	3
Planificación Social	3
Derecho II	3
Metodología de la Investigación Social II	3
Metodología para la formulación y evaluación de Proyectos Sociales	3
Psicología IV	3
Derecho III	3
Metodología de la Investigación Social III	3
Sociología III	3
Medicina Social II	3
Psiquiatría	3
TOTAL	61.5

DE FORMACIÓN ESPECIALIZADA	NUMERO DE HORAS
Servicio Social Profesional I	3
Servicio Social Profesional II	4.5
Servicio Social Profesional III	12
Ética Profesional	3
Servicio Social Profesional IV	12
Metodología de Servicio Social I	4.5
Metodología de Servicio Social II	4.5
Práctica Profesional I	12
Metodología de Servicio Social III	4.5
Práctica Profesional II	8
Práctica Profesional III	12
Seminario de Título	16
TOTAL	96

DE FORMACIÓN GENERAL	NUMERO DE HORAS
Filosofía	3
Sociología I	3
Antropología Cultural	4.5
Administración	4.5

Plan de Estudios 1981**Primer Año:**

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social Profesional I	3
Metodología de Servicio Social I	4.5
Investigación y Estadística Social I	6
Psicología I	3
Sociología de la Familia y de la Organización	4.5
Derecho de Familia y Menores	3

Segundo Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social Profesional II	3
Metodología de Servicio Social II	4.5
Investigación y Estadística Social II	4.5
Práctica de Servicio Social de Caso	16
Psicología II	3
Economía y Desarrollo	3
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	3

Tercer Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social Profesional III	3
Metodología de Servicio social III	3
Administración de Servicios de Bienestar Social	3
Práctica de servicio Social de Grupos y Comunidad	16
Psiquiatría	3
Elementos de Patología y Salubridad	3

Cuarto Año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Servicio Social Profesional IV	3
Ética Profesional	2
Seminario de Título	20
Electivo	3

Plan de Estudios 1987

Primer año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Fundamentos teóricos del bienestar social	3.0 (I semestre)
Investigación social I	6.0 (I semestre)
Estadística social I	3.0 (I semestre)
Psicología general	3.0 (I semestre)
Sociología general	3.0 (I semestre)
Fundamentos teóricos del Servicio Social	3.0 (I semestre)
Investigación social II	6.0 (II semestre)
Estadística social II	1.5 (II semestre)
Psicología evolutiva y de la personalidad	4.5 (II semestre)
Sociología de la familia	3.0 (II semestre)
TOTAL	36

Segundo año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Metodología general del Servicio social	3.0 (III semestre)
Psicología social	3.0 (III semestre)
Sociología del Desarrollo chileno	3.0(III semestre)
Derecho de familia y menores	3.0(III semestre)
Salud Pública	3.0(III semestre)
Economía	3.0(III semestre)
Teoría y técnicas de servicio social caso I	3.0 (IV semestre)
Servicio social en el sector salud	3.0(IV semestre)
Derecho del Trabajo	3.0(IV semestre)
Antropología cultural	3.0(IV semestre)
Servicio social en el área de la minoría irregular	3.0 (IV semestre)

Tercer año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Teoría y técnicas de servicio social de caso II	3.0 (V semestre)
Ética profesional	3.0 (V semestre)
Servicio social en el sector educación	3.0 (V semestre)
Psicopatología	3.0 (V semestre)
Seguridad Social	3.0 (V semestre)
Servicio social en el sector laboral	3.0 (V semestre)
Servicio social en el sector vivienda	3.0 (VI semestre)
Práctica de servicio social de caso	12 (VI semestre)
Teoría y técnicas del servio social de grupo	4.5 (VI semestre)

Problemas sociales del adolescente	2.0 (VI semestre)
------------------------------------	-------------------

Cuarto Año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Práctica de servicio social de grupo	12 (VII semestre)
Teoría y técnicas del servicio social de comunidad	4.5
Problemas sociales del senescente	2.0
Filosofía de las ciencias (electivo)	3.0
Comunicación y desarrollo personal (electivo)	3.0
Marginalidad social urbana (electivo)	3.0
Cultura chilena (electivo)	3.0(VII semestre)
Historia social y política de Chile (electivo general)	3.0 (VII u VIII semestre)
Recreación y servicio social	3.0 (VII semestre)
La revolución de los sin casa	3.0 (VII semestre)
Evaluación de la información en Trabajo Social. (electivo general)	3.0 (VII u VIII semestre)
Trabajo social y genero (electivo)	3.0 (VII semestre)
Computación elemental (electivo)	3.0 (VII semestre)
Violencia intrafamiliar (electivo)	3.0 (VII semestre)
Práctica de servicio social de comunidad	12 (VIII semestre)
Administración de servicios de bienestar social	3.0 (VIII semestre)
Planificación social (electivo)	3.0 (VIII semestre)
Consumo de drogas mito y realidad (electivo)	3.0 (VIII semestre)
Universidad y sociedad (electivo)	3.0 (VIII semestre)
Historia social de Chile (electivo)	3.0 (VIII semestre)
Estrategias para la superación de la pobreza (electivo)	3.0 (VIII semestre)
Servicio social en el área socio jurídica (electivo)	3.0 (VIII semestre)
Temáticas sociales emergentes en el Chile de hoy. (electivo)	3.0 (VIII semestre)
Trabajo Social Municipal. (electivo)	3.0 (VIII semestre)
Seminario de titulo	30.0 (IX y X semestre)

Quinto año:

ESTUDIOS	NUMERO DE HORAS
Seminario de titulo	30.0(noveno y décimo semestre)

Plan de Estudios 2000
Primer año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Fundamentos teóricos del trabajo social	4.5(primer semestre)
Sociología general	3.0(primer semestre)
Psicología general	3.0(primer semestre)
Derecho de familia y menores	4.5(primer semestre)
Antropología cultural	3.0(primer semestre)
Teoría del bienestar y política social	4.5(Segundo semestre)
Sociología de la familia	3.0(segundo semestre)
Psicología del desarrollo humano	3.0(segundo semestre)
Legislación social	4.5(segundo semestre)
Salud publica	3.0(segundo semestre)
	36

Segundo año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Trabajo social en ciclo vital	4.5(tercer semestre)
Sociología de la organización	3.0(tercer semestre)
Psicología social	3.0(tercer semestre)
Estadística social I	3.0(tercer semestre)
Teoría económica	3.0(tercer semestre)
Trabajo social con menores	3.0(cuarto semestre)
Trabajo social en salud	3.0(cuarto semestre)
Psicopatología	3.0(cuarto semestre)
Teoría de la intervención en trabajo social	4.5(cuarto semestre)
Estadística social II	3.0(cuarto semestre)
Teoría administrativa	3.0(cuarto semestre)
	40

Tercer año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Trabajo social en vivienda	3.0(quinto semestre)
Trabajo social en educación	3.0(quinto semestre)
Ética profesional	3.0(quinto semestre)
Trabajo social de caso	3.0(quinto semestre)
Trabajo social con familia	3.0(quinto semestre)
Teoría y métodos de investigación social	4.5(quinto semestre)
Trabajo social laboral	3.0(sexto semestre)
Trabajo social sociojurídico	3.0(sexto semestre)
Práctica de Trabajo social I	9.0(sexto semestre)
Trabajo social de grupo	4.5(sexto semestre)
Investigación social aplicada	3.0(sexto semestre)
Administración del recurso humano	3.0(sexto semestre)
	45

Cuarto año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Práctica de Trabajo Social II	9.0(séptimo semestre)
Trabajo Social de Comunidad	4.5(séptimo semestre)
Planificación social	3.0(séptimo semestre)
Administración financiera	3.0(séptimo semestre)
Asignatura electiva básica I	1.5(séptimo semestre)
Asignatura electiva general I	1.5(séptimo semestre)
Práctica de trabajo social III	12.0(octavo semestre)
Evaluación de proyectos sociales	3.0(octavo semestre)
Asignatura electiva básica II	1.5(octavo semestre)
Asignatura electiva general II	1.5(octavo semestre)

Quinto año

ESTUDIOS	NUMERO DE HORAS
Seminario de título	24.0(noveno y décimo semestre)

Plan de Estudios 2003**Primer año:**

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Teoría del bienestar y política social	(primer semestre)
Sociología general	(primer semestre)
Psicología general	(primer semestre)
Derecho de familia y menores	(primer semestre)
Antropología cultural	(primer semestre)
Fundamentos teóricos del trabajo social	(segundo semestre)
Sociología de la familia	(segundo semestre)
Psicología del desarrollo humano	(segundo semestre)
Legislación social	(segundo semestre)
Salud pública	(segundo semestre)

Segundo año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Teoría y Métodos de la Investigación Social	(tercer semestre)
Sociología de la organización	(tercer semestre)
Psicología social	(tercer semestre)
Estadística social I	(tercer semestre)
Seguridad Social	(tercer semestre)
Trabajo social con menores	(cuarto semestre)
Trabajo social en salud	(cuarto semestre)
Psicopatología	(cuarto semestre)
Teoría de la intervención en trabajo social	(cuarto semestre)
Estadística social II	(cuarto semestre)
Investigación Social Aplicada	(cuarto semestre)

Tercer año:

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Trabajo social en vivienda	(quinto semestre)
Trabajo social en educación	(quinto semestre)
Ética profesional	(quinto semestre)
Trabajo social de caso	(quinto semestre)
Trabajo social con familia	(quinto semestre)
Teoría Económica	(quinto semestre)
Trabajo social laboral	(sexto semestre)
Trabajo social sociojurídico	(sexto semestre)
Práctica de Trabajo social I	(sexto semestre)
Trabajo social de grupo	(sexto semestre)
Administración del Recurso Humano	(sexto semestre)
Trabajo Social con Adolescentes	(sexto semestre)

Cuarto año

ESTUDIOS TEÓRICOS	NUMERO DE HORAS
Práctica de Trabajo Social II	(séptimo semestre)
Trabajo Social de Comunidad	(séptimo semestre)
Planificación social	(séptimo semestre)
Asignatura electiva básica I	(séptimo semestre)
Trabajo Social con Adulto Mayor	(séptimo semestre)
Asignatura electiva general I	(séptimo semestre)
Asignatura electiva general II	(octavo semestre)
Práctica de trabajo social III	(octavo semestre)
Evaluación de proyectos sociales	(octavo semestre)
Asignatura electiva básica II	

Quinto año

ESTUDIOS	NUMERO DE HORAS
Seminario de título	24.0(noveno y décimo semestre)

