

# EL TRABAJO SOCIAL ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿REDEFINICIÓN O CONTINUIDAD?

## SOCIAL WORK FACING THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA: REDEFINITION OR CONTINUITY?

KARIM AHMED MOHAMED

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

### RESUMEN

El artículo reflexiona sobre las posibilidades de (re)definir el Trabajo Social a nivel académico y profesional. Para ello, parte (I) de la posibilidad que se abre con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior de evaluar críticamente las reivindicaciones tradicionales del Trabajo Social de nuestro país respecto a un mayor estatus académico. Dos obstáculos supuestamente determinantes que impone la estructura académica de la Diplomatura son la duración de tres años (II) y la imposibilidad de acceder a la formación investigadora (III). Se reflexiona sobre la naturaleza de estos obstáculos y se analizan posibles medidas superadoras de los mismos que no se llevaron a cabo. Posteriormente (IV) se señalan las principales consecuencias que entender estos obstáculos como dificultades insuperables ha tenido para la disciplina y la profesión. Transversalmente a lo largo del texto se argumenta la distinta responsabilidad de los actores (Escuelas, Departamentos, profesores y alumnado de Trabajo Social) en esta situación. Unas conclusiones (V) cierran el texto planteando la situación prospectiva que se abre en los próximos años.

### PALABRAS CLAVES

Formación, Espacio Europeo de Educación Superior, práctica profesional.

### ABSTRACT

The article reflects on the possibilities of redefining Social Work at an academic and professional level. It begins (I) at the possibility opened up by the European Higher Education Area, of critically evaluating the traditional demands of Social Work in Spain with regard to a greater academic status. Two supposedly deciding obstacles imposed by the academic structure of the degree in Social Work are (II) its three-year duration and (III) the impossibility of gaining access to research formation. The paper considers the nature of these obstacles and it examines some feasible measures to overcome them--that were not carried out. Subsequently (IV), the main consequences that understanding these obstacles as insurmountable difficulties has had for the discipline and the profession are pointed out. At the same time, all along the paper the different responsibilities of the main actors in this situation (Social Work Faculties, Departments, lecturers, and students) is argued. We conclude by presenting (V) the coming prospective situation.

### KEYWORDS

Social Work education, European Higher Education Area, professional practice.

---

Recibido: 21.07.08. Revisado: 28.07.08. Aceptado: 28.10.08. Publicado: 5.11.08.

Correspondencia: Karim Ahmed Mohamed. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Centro de Ciencias Humanas y Sociales. C/Albasanz, 26-28, Despacho 3E27. 28037 MADRID. Teléfono: 619 58 07 27 karim.ahmed@cchs.csic.es

I

El Trabajo Social de nuestro país se ha especializado en la queja. Como un reflejo adquirido del prototipo de cliente al que atiende, se presenta a sí mismo como un sujeto que todo lo que tiene es una serie de carencias y necesidades provocadas, según su propio diagnóstico, por un débil posicionamiento académico-profesional. Ésta es una idea que ha calado hondo en el imaginario tanto de Escuelas y Departamentos de Trabajo Social, como en el de los distintos Colegios Profesionales de cada provincia. Desde ambas instancias (Universidad y Colegios) se han emprendido medidas (no siempre con la necesaria coordinación) para paliar esta situación. Sin embargo, el discurso de estas reivindicaciones provoca el riesgo de solapar de alguna manera la responsabilidad de los distintos actores del Trabajo Social en esa situación de carencia. Así, identificar en el otro (otros departamentos, otras profesiones, todas las administraciones...) la responsabilidad exclusiva de la situación se ha convertido en la huida hacia delante de nuestro Trabajo Social. Sin llegar a poner en duda la legitimidad de estas reivindicaciones ni la base real en la que se apoyan, sí puede apreciarse en ellas un grado de autocomplacencia que se refleja en cierta falta de autocrítica.

Uno de los principales "otros" a quienes el Trabajo Social ha recurrido para justificar su situación es la estructura académica de Diplomatura y las limitaciones que impone para el desarrollo de la disciplina y la profesión.

Como se sabe, la estructura de la educación universitaria pre-Espacio Europeo de Educación Superior en nuestro país diferencia entre enseñanzas de primer ciclo (diplomaturas), de segundo ciclo (licenciaturas) y de tercer ciclo (doctorado). Durante años las reivindicaciones del Trabajo Social han estado orientadas a la consecución del estatus de Licenciatura, la cual permite además el acceso al tercer ciclo de estudios. Estas reivindicaciones fueron canalizadas por las Escuelas y el Consejo General de Colegios Profesionales principalmente a nivel institucional mediante negociaciones con distintos órganos político-administrativos (Lima, 2008; García, pp.134-8).

Las presiones a nivel colectivo no institucional fueron mucho menos consistentes. De hecho, si pueden recordarse algunos actos de reivindicación activa por parte de estudiantes y profesores (manifestaciones o similares), con mucha más dificultad podría decirse lo mismo de la participación de los trabajadores sociales ya insertados laboralmente.

Pero lo que no se consiguió de la suma más o menos desequilibrada del "lobby" institucional de las Escuelas y Colegios, ni de la participación sustantiva más o menos desequilibrada de estudiantes, profesorado y profesionales en el proceso, se consiguió, se conseguirá, con la implantación completa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Ahora bien, hay que ser conscientes de que este mejoramiento del estatus de la disciplina no se va a producir como consecuencia de las distintas medidas de reivindicación que fueron llevadas a cabo desde mucho antes de la Declaración de Bolonia; se debe admitir que si hoy estamos en las puertas de tener un reconocimiento pleno como título de Grado con plena capacidad investigadora, esto forma parte de una consecuencia más o menos secundaria del proceso general de convergencia europea en materia de educación superior.

Comoquiera que se haya llegado a este punto, la realidad es que nos encontramos a partir de ahora en un escenario nuevo. La implantación del EEES requerirá de cambios a todos los niveles en nuestra Universidad, desde estructurales (Murga y Quicios, 2006) hasta pedagógicos (Sánchez, 2008), cambios que a su vez tendrán importancia en el perfil profesional de los trabajadores sociales del futuro. Ante esta nueva situación, el Trabajo Social se encuentra en la encrucijada de implantar una serie de cambios de importancia sólo aparentemente formal, pues lo que está en juego es una oportunidad para (re) definir mejor las mismas bases de la disciplina y la profesión.

Para ello es imprescindible abandonar en buena parte aquel diagnóstico previo interiorizado en nuestro imaginario y que presentaba al Trabajo Social como víctima de procesos que siempre beneficiaban a otras profesiones sociales y a otros Departamentos universitarios. Este diagnóstico debe ser modificado para pasar a otra visualización en la que el análisis de la relación del Trabajo Social con su entorno institucional académico y profesional vaya acompañada también de un mayor nivel de autocrítica.

En este caso, ante el reto que el EEES abre, es imprescindible abandonar la idea de un Trabajo Social maniatado por las limitaciones de formación que obligaba la Diplomatura. Contrariamente a lo que pudiera parecer, la necesidad de abandonar esta idea de un Trabajo Social preso de una determinada estructura académica no proviene del hecho de la desaparición de esta estructura, sino que proviene de la

obligación ética de cuestionarnos la responsabilidad del profesorado y del alumnado en esta situación, así como qué repercusiones pudiera haber tenido esto en la profesión.

El argumento que esgrimimos aquí es que no había falta de esperar al EEES para aportar soluciones a la carrera de Trabajo Social. Básicamente, ya desde el estatus “disminuido” de Diplomatura, se podían haber implantado medidas que podían haber rectificado o paliado algunas de aquellos obstáculos que se suponía que sólo se iban a superar por medio de una Licenciatura (o un título de Grado en este caso). Conviene entonces hacer un repaso de estos supuestos obstáculos y ver qué medidas no se aplicaron para solventarlos. Hacer esto debe ser el primer paso de una autocrítica más amplia que sirva para plantearnos mejor cuál debe ser el papel de profesorado, alumnado y profesionales ante el nuevo rumbo (¿sólo formal?) que va a sufrir el Trabajo Social en nuestro país.

## II

Uno de los principales “obstáculos” que se ha achacado a la estructura académica de la Diplomatura es su duración de tres años. La diferencia en carga lectiva entre carreras de primer ciclo y carreras de segundo ciclo puede hacer pensar en un menor estatus de las primeras en base al menor número de horas necesarias para completar la titulación. Sin embargo, lo cierto es que la duración de cinco años de las licenciaturas es una anomalía de nuestro país si lo comparamos con otros países de nuestro entorno (incluidas sus universidades más prestigiosas), y así se corrige en el EEES. Respecto a los estudios en Trabajo Social, el análisis efectuado en el Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social (Vázquez, 2005) muestra cómo en la mayoría de países los estudios de Trabajo Social pre-EEES son necesarios únicamente tres años para desempeñarse como trabajador social titulado.

Por tanto, puede concluirse que mayor carga lectiva no significa automáticamente mejor formación, aunque, obviamente, para que un plan de estudios de una duración de 3 años responda con criterios de calidad a las exigencias de la profesión detrás de ese plan debe haber una visión clara de en qué se quiere formar.

Cuando se fijan desde el Ministerio como materias troncales de la carrera de Trabajo Social, entre otras, Derecho, Psicología, Antropología y Salud Pública se está apostando por una enseñanza del Tra-

bajo Social que prime una visión general de disciplinas afines, una visión basada necesariamente sólo en conceptos básicos de las mismas. Obviamente en unas enseñanzas de ciclo corto, cuando casi un tercio de la carga lectiva troncal se destina a este fin (véase Real Decreto 1431/1990), cobra especial relevancia cómo se configura el resto del plan de estudios.

Es importante señalar que aquí no estamos valorando la pertinencia o no de la inclusión de estas materias como troncales en los planes de estudio de Trabajo Social, simplemente se presenta el hecho de que se ha decidido que en la formación de los profesionales de Trabajo Social es imprescindible unas nociones generales básicas en estas materias. El problema lo encontramos cuando en el desarrollo de los planes de estudio de Trabajo Social de cada Universidad, respecto a la carga de optatividad (y en ocasiones aun la de obligatoriedad), rige el mismo criterio de incluir ampliamente materias “adyacentes” al Trabajo Social. Es en esta situación de lucha de poder entre Departamentos de una misma Universidad cuando nos encontramos, por ejemplo, con que debemos unir Trabajo Social Individual/Familiar con Trabajo Social Grupal en una misma asignatura cuatrimestral (Universidad de Granada) o nos encontramos con que la asignatura Política Social tiene la misma carga lectiva que la de Antropología Social (Universidad de Barcelona). “Anomalías” de este tipo se encuentran en prácticamente todos los planes de estudio de Trabajo Social pre-EEES. Pareciera que si alguna visión hay detrás de los todavía actuales planes de estudio de Trabajo Social es que éstos sean un cajón desastre de conceptos básicos de Ciencias Sociales, sumados a una formación en Trabajo Social y Servicios Sociales que se revela relativamente tenue en comparación y, eso sí, a una formación práctica importante (aunque el alumno tenga que afrontarla con unas herramientas teóricas en general insuficientes).

Como vemos, el problema, así descrito, no des cansa en los límites temporales de una Diplomatura (tres años), sino que tiene más que ver con los planes de estudios aprobados por cada Universidad. Las Escuelas y Departamentos de Trabajo Social no han querido o no han sabido proponer planes de estudios de Diplomatura competitivos que los caractericen del resto, que hagan que un alumno escoja una Escuela y no otra no en base a criterios de cercanía geográfica, sino de calidad y de ajuste a sus preferencias formativas.

En el mundo universitario anglosajón, por ejemplo, las mejores Escuelas de Trabajo Social han sa-

bido concentrar sus energías docentes en un campo determinado sin dejar de lado un marco general de aprendizaje. Así, unas han apostado por un fuerte contenido metodológico, otras por hacer de la práctica su rasgo característico, otras por especializarse en campos de actuación concretos (infancia, gerontología...), otras por aportar unas bases teóricas especialmente sustantivas en un determinado enfoque o modelo de Trabajo Social, y todas lo han hecho sin renunciar al suelo de conocimiento base que debe alcanzar cada alumno.

Aquí en España los esfuerzos reivindicativos de un mayor estatus para la disciplina no han venido en general de la mano de un esfuerzo similar por conseguir una mayor diferenciación (entendida como potenciación de algún aspecto formativo concreto) entre planes de estudios. Con el nuevo EEES ya en marcha a nivel de posgrado empiezan a proponerse interesantes opciones que pretenden paliar este déficit (Alonso, 2006). Sin embargo, sigue siendo una cuestión pendiente cómo conseguir que la formación de grado tenga una sustantividad más pronunciada que lo que tiene en las actuales Diplomaturas. Esperar que esto se solucione con el simple incremento de carga lectiva o delegar esta responsabilidad en el posgrado sería insistir en el error de implantar una homogeneidad formativa a la baja.

### III

Otro obstáculo aparentemente definitivo derivado de la configuración del Trabajo Social como Diplomatura es la imposibilidad del acceso a la formación investigadora (doctorado).

Es cierto que dada la configuración de Diplomatura, antes del EEES los departamentos de Trabajo Social no podían proponer programas de Doctorado. Pero, como en el caso anterior, aquí no tratamos de negar una base real en estas limitaciones, sino de mostrar puntos de vista alternativos en el que estas limitaciones no lo son tanto. Desde esta manera de ver las cosas, lo que podría achacarse, en todo caso, es la imposibilidad del alumnado de Trabajo Social de recibir formación investigadora específica en Trabajo Social. No obstante, esto no debe ocultar por completo la responsabilidad de alumnos y profesores no doctores de proveer un itinerario formativo de posgrado que responda lo mejor posible a sus intereses.

Nada impide al Diplomado en Trabajo Social acceder al segundo ciclo de carreras “afines”. Si en el acceso contemplado al segundo de ciclo de carreras

como Antropología o Ciencias del Trabajo puede debatirse si estos segundos ciclos pueden considerarse una continuación “natural” de la formación del futuro Trabajador Social, hay al menos un caso en el que la coherencia formativa entre un primer ciclo y un segundo ciclo de carreras diferentes pocas veces adquiere más sentido: la relación estrecha entre Sociología y Trabajo Social puede rastrearse desde la misma institucionalización de las Ciencias Sociales y alcanza una fortaleza particular a partir de la Escuela de Chicago (Miranda, 2004).

El segundo ciclo de Sociología ofrece una profundización teórica en las bases sociales del objeto de intervención del Trabajo Social. Si queremos llevar a cabo intervenciones sociales fundamentadas en marcos teóricos sólidos, tenemos que proveernos de éstos. Por lo mencionado más arriba, en general los planes de estudio de Trabajo Social no los contemplan. Esto es especialmente grave si tenemos en cuenta que lo que Bericat (2003) ha llamado “la intuición generalizada de un cambio de época” se refleja en la puesta en cuestión (en un sentido u otro) de casi cualquier ámbito de la sociedad. Así, toda una serie de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales intentan con dificultad ser aprehendidas bajo conceptos como sociedad postmoderna, sociedad del riesgo, sociedad dopomoderna, modernidad reflexiva, etc. Estos marcos analíticos tienen en común la identificación de algunas de esas transformaciones que convierten en ineficaces las coordenadas teóricas que sirvieron hasta ese momento para analizar la sociedad.

El Trabajo Social de nuestro país, ya sea a nivel de formación en la Diplomatura, ya sea a nivel mismo de investigación, permanece más bien ajeno a todo esto y aún sigue, en general, manejándose con marcos teóricos de análisis y de intervención que fueron propuestos para realidades muy distintas a nuestra contemporaneidad. Por ejemplo, sigue otorgando gran importancia al modelo sistémico que se basa en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1968) y en el concepto de sistema social de Parsons (1951), ignorando, por ejemplo, que los postulados de la teoría clásica de sistemas han sido conceptualmente llevados más allá en la nueva teoría sistémica de Luhmann (1998), pretendidamente superadora de viejos obstáculos epistemológicos que impiden el análisis de sociedades complejas como en las que vivimos. De estos nuevos marcos actualizados surgen constantemente nuevas propuestas de intervención que han de ser exploradas.

La cuestión no es ya sólo plantearse si las distin-

tas bases epistemológicas que sustentan el Trabajo Social que se enseña en nuestras Escuelas sirven todavía adecuadamente para la intervención social de nuestras días; el problema más bien es que apenas se profundizan en otras alternativas. Estas otras alternativas parten necesariamente de grandes marcos epistemológicos que atraviesan todas las Ciencias Sociales: la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, la hermenéutica, el nuevo funcionalismo, el post-estructuralismo o el constructivismo son sólo algunos ejemplos recogidos por Matus (1999, 2007) como “nuevas cartografías” en las que el Trabajo Social puede profundizar para, desde su especificidad, abordar con más garantías los problemas de nuestra contemporaneidad.

Es la Sociología la que más específicamente se ha encargado de estos y otros marcos conceptuales transversales potencialmente útiles para el Trabajo Social. Por lo tanto, el dominio de estas corrientes teóricas emergentes no puede verse como complementario en la formación del trabajador social, sino que un paso adelante hacia una práctica profesional de calidad exige la indagación de las posibilidades del Trabajo Social dentro de estos grandes marcos conceptuales.

A partir del bagaje adquirido en la Diplomatura, los diplomados en Trabajo Social han tenido siempre a mano emprender esta profundización previo acceso al segundo ciclo de Sociología. Además, la finalización de este segundo ciclo de Sociología hubiera proporcionado también las herramientas suficientes en investigación cualitativa y cuantitativa para emprender la formación de tercer ciclo (doctorado).

Llegados a este tercer ciclo, si existe alguna diferencia sustantiva entre una investigación sociológica y una investigación en Trabajo Social, esta diferencia sería el énfasis en propuestas de intervención a las que se ve obligado el Trabajo Social (aun en el rol de investigación). Pero no hay que olvidar que como parte del proceso formativo de investigación está la profundización en el corpus de conocimiento del momento sobre la temática en que se esté trabajando. Esto quiere decir que un trabajador social investigando formalmente desde programas de doctorado de Sociología, se ve, no obstante, obligado a conocer cómo se está interviniendo en la temática de su investigación. Y es en este momento, cuando el doctorando investiga distintas formas de intervención, cuando es inevitable una sensación de descubrimiento: el descubrimiento de que existen otras propuestas epistemológicas que se están desarrollando en el Trabajo Social de distintos paí-

ses, propuestas específicas desde el Trabajo Social que, a partir de marcos epistémicos compartidos por otras disciplinas, ofertan nuevas soluciones para la intervención. Así, a modo de ilustración, propuestas contemporáneas de intervención social como la *Evidence Based Practice* (véase, por ejemplo, Guilgun, 2005) llegan frecuentemente con retraso a nuestro debate académico y aun llegan mucho más tardíamente a la práctica diaria. Dentro de nuestro contexto académico y profesional estas y otras propuestas prácticamente aparecen sepultadas por una inercia que promueve una relajación en la responsabilidad de formación continua de los diplomados en Trabajo Social (ya sean éstos alumnos, profesorado o profesionales).

Pero no se trata aquí de hacer proselitismo respecto a las bondades instrumentales que otras carreras con un bagaje teórico y metodológico más largo como la Sociología podían ofrecer a los diplomados en Trabajo Social. El objetivo ha sido mostrar que, previamente al EEES, a través de opciones disponibles de segundo y tercer ciclo ya era posible para el diplomado en Trabajo Social proveerse de un recorrido formativo robusto en teoría y metodología de investigación y a la vez coherente con el objetivo de intervención que caracteriza a la disciplina.

#### IV

El escenario hasta aquí planteado trae consigo importantes consecuencias para la disciplina y la profesión.

Para valorar epistemológicamente qué tipo de práctica profesional es la predominante en nuestro país, se debe retener el hecho de que, a pesar de la posibilidad expuesta en el punto anterior, los diplomados en Trabajo Social no tienen ninguna obligación de completar su formación con un acceso a un segundo ciclo, y menos de realizar un doctorado para integrarse en el mercado laboral de la profesión. Ahora bien, cabe preguntarse: ¿son suficientes los conocimientos recibidos durante la formación en los ya casi antiguos planes de Trabajo Social? pero, sobre todo, suficientes para qué. Esto es: ¿qué tipo de práctica profesional da como resultado esta formación?

No puede descartarse (al menos como hipótesis para el debate) la retroalimentación en forma casi de círculo vicioso que han supuesto una práctica profesional burocratizada y una formación enfocada a dar respuesta a esa práctica profesional predominante. Sin llegar a radicalizar esta suposición, del análisis

de los planes de estudio pre-EEES en Trabajo Social sí parece desprenderse una orientación clara respecto a lo que es útil enseñar y lo que no es “tan” necesario detenerse: entre saber la ley o profundizar en los dilemas éticos que plantea; entre saber elaborar formalmente un informe social o reflexionar sobre desde qué posicionamiento teórico se rellenan esos datos; entre conocer los recursos sociales como simplemente una herramienta más de integración o asumirlos como el fin pragmático de la intervención. Esta burocratización de la profesión, que ya era percibida como uno de los peligros a los que se enfrentaba el Trabajo Social de los años 90 (Guillén, 1993), no ha hecho más que consolidarse a medida que lo han hecho las estructuras administrativas de la red pública de Servicios Sociales.

Sin que quede muy claro dónde está el principio del círculo, a esta práctica profesional burocrática, le corresponde, como hemos señalado, unos contenidos formativos preferentemente tecnificados. El escenario resultante da lugar, como no podía ser de otra manera, a la preeminencia, cuando no a la exclusividad, de metodologías de intervención acriticas. ¿Cómo criticar (positiva o negativamente) aquello sobre lo que se desconocen las alternativas? Por poner un ejemplo aclaratorio: En España es bastante difícil pensar que desde cualquier centro de servicios sociales a un trabajador social se le ocurra emprender intervenciones comunitarias basadas en el modelo de Acción Social desarrollada por la literatura estadounidense (Rothman, 1995; Rubin and Rubin, 1992; Kahn, 1991). En primer lugar porque es muy probable que si alguna vez escuchó hablar de ellas durante la carrera fuera de manera frugal y, en segundo lugar, porque si alguna vez se preocupó de explorar sus potencialidades, en cuanto hubo pisado “suelo institucional” se habría dado cuenta de que ese tipo de intervención no encaja adecuadamente con la lógica de trabajo que impera en los centros de servicios sociales.

Como puede verse, ante esto nos encontramos no ante un problema de que la carrera dure tres, cuatro o cinco años, sino ante una cuestión de posicionamiento epistemológico y consecuencias derivadas de éste. Desde este punto de vista, el problema no radicaría ya en que las Escuelas de Trabajo Social se decantaron por un modelo concreto (positivista) en la elaboración de los planes de estudio de la Diplomatura, sino en que todas escogieron el mismo.

Teniendo en cuenta esto, ante el nuevo periodo que se abre con la implantación del EEES y la necesaria configuración de nuevos planes de estudio

en Trabajo Social, la pregunta más pertinente sería ahora si esa elección que sirvió para el Trabajo Social de la Diplomatura (independientemente del tipo de práctica profesional a la que dio lugar) fue una elección consciente o derivada fundamentalmente de una falta de opciones. Dicho de otra forma, ¿cuál es la puesta al día del conocimiento del profesorado de Trabajo Social sobre teorías y métodos de intervención social?

Es conocida la minoría de Doctores entre el profesorado de las Escuelas de Trabajo Social de nuestro país. Que el profesorado no considere imprescindible su propia formación en investigación tiene un alto coste que se refleja en un atraso en la disciplina y en la profesión (en tanto en cuanto son estos mismos profesores los encargados de formar a los futuros trabajadores sociales). Aquí, nuevamente, no puede servir de excusa los límites de la estructura académica que impone la diplomatura, puesto que la labor que el profesorado debe realizar (no como obligación administrativa, sino ética) es una labor doble: docencia e investigación.

Cuando el profesorado de Trabajo Social siente que su trayectoria profesional ha concluido una vez obtiene su plaza de profesor, cuando piensa que sus obligaciones terminan cuando termina la hora de clase o tutoría, entonces se están sentando las bases para que ni la profesión ni la disciplina avancen un metro más deprisa de lo que la casualidad las haga avanzar. El profesorado no puede ver en los estudios de Tercer Ciclo y la producción investigadora una eventual obligación administrativa que asegure la estabilidad laboral; la actualización de sus conocimientos y la investigación permanente debe formar parte de su propio rol profesional; debe, en definitiva, escoger entre seguir discutiendo con Ander Egg si el Trabajo Social es ciencia, arte o tecnología o, por el contrario, esforzarse en utilizar con rigor los protocolos de investigación que se exige a toda disciplina que pretende algún grado de legitimidad científica.

Sobre lo que se quiere llamar la atención es sobre el hecho de que las investigaciones (teóricas o empíricas) de Trabajo Social en nuestro país presentan un problema de calidad que empieza a ser imposible no percibir. El último Congreso de Escuelas de Trabajo Social celebrado en Granada en Abril de 2008 ya reservaba en su programa un panel entero para el estudio de este problema.

Al respecto, el método de difusión de la producción investigadora más extendido es el de las publicaciones periódicas. Dentro de las Ciencias

Sociales el índice más reputado y utilizado internacionalmente como sinónimo de calidad (también en nuestro país) es el *Social Science Citation Index*. No sólo ninguna revista española de Trabajo Social está indexada y forme parte de estas revistas ISI, sino que encontrar un artículo sobre Trabajo Social proveniente de nuestro país en una de las revistas de Trabajo Social que forman de este índice es una tarea altamente improbable. A pesar de su reconocimiento internacional, se puede argumentar plausiblemente la pertinencia de utilizar este índice como criterio de calidad, los sesgos que presenta, etc. Como alternativa se pueden acudir a índices de nivel estatal (DICE, IN-RECS, RESH...) pero ninguna conclusión al respecto puede hacernos creer que la investigación en Trabajo Social goza de una salud siquiera aceptable.

Uno podría acudir al criterio de autoridad que dan estos u otros índices (ya sean internacionales o nacionales) o acudir, por ejemplo, a los datos sobre el número de proyectos de investigación de Trabajo Social financiados por convocatorias públicas y competitivas cada año por medio del Plan Nacional de I+D+i u cualesquiera otros planes análogos. Incluso uno podría cuestionarse directamente el currículum vitae en investigación de la mayoría de los miembros de cualquier Departamento de Trabajo Social de España. Pero más allá de indicadores más o menos objetivos, apelamos tanto en este punto como en los anteriores a una imprescindible autocrítica de carácter constructivo que, proviniendo de la misma disciplina y profesión, desemboque en propuestas de mejora.

## V

Un resumen de las conclusiones acerca de la posibilidad de redefinir la formación en Trabajo Social en el marco del EEES debe empezar por ese llamamiento a la autocrítica.

Si el Trabajo Social quiere apostar por una mejora en todos sus ámbitos, debe llevar a cabo una reflexión sobre desde dónde parte, cuál es la situación actual de la disciplina y la profesión. Nadie mejor que el Trabajo Social está capacitado para elaborar un diagnóstico de dónde estamos y dónde queremos llegar. Los resultados de este diagnóstico, del que aquí hemos propuesto algunas líneas, sólo pueden verse desde la crítica constructiva. Identificar para cambiar está en la base de todas nuestras intervenciones como trabajadores sociales: ayudamos a que el cliente identifique los problemas de su situación y

le ayudamos a que los solucione en el sentido que él considere mejor. En este caso nosotros somos nuestros propios clientes, por lo que urge este autodiagnóstico y el compromiso con todo el proceso.

Este autodiagnóstico debe empezar por reconocer qué hicimos mal. Fijar nuestra responsabilidad es importante para acabar la tendencia de culpar siempre a otros (otras disciplinas, otros departamentos, otras profesiones...) en todo lo malo que le pase al Trabajo Social. Pero sobre todo es importante porque asumir nuestra responsabilidad significa también que está en nuestra mano emprender caminos de mejora.

En este sentido, lo quiera o no, el Trabajo Social ya no podrá escudarse en las supuestas limitaciones que la estructura académica de la Diplomatura imponía. Si aquí nos hemos esforzado en argumentar que estas limitaciones eran en gran medida salvables ha sido para proponer un nuevo camino por el que disciplina y profesión pueden transitar con más seguridad y retroalimentarse positivamente. Esta propuesta autocrítica pasa por la necesidad de que los actores más directamente implicados en la implantación del EEES asuman ciertos compromisos concretos:

Escuelas y Departamentos de Trabajo Social deben luchar por la implantación de planes de estudio de calidad, donde la meta sea la excelencia en la formación. Independientemente de las directrices generales del título, cada Escuela debe tener una visión del Trabajo Social que quiere impartir; cada Escuela (o al menos las que aspiren a mayor la calidad) debe escoger en qué quiere diferenciarse de las demás. Esta visión puede ser cualquiera. Si fruto de la reflexión sobre sus recursos y el bagaje de sus profesores una Escuela o Departamento apuesta por el Trabajo Social de corte clásico, de habilidades "tecnológicas", donde todavía opera la metodología "científica" del conocer-planificar-actuar-evaluar, sea bienvenida esta visión del Trabajo Social. Pero cuando esta decisión no se toma responsablemente, sino que es fruto de una inercia formativa que se arrastra durante años, esto significa que estaremos dando la espalda a otras formas de Trabajo Social actuales que se desarrollan con éxito en distintos países.

Por esto, la responsabilidad del profesorado es primordial. Es ésta una responsabilidad en la formación continua, en la investigación, en la puesta al día continua de un conocimiento que siempre avanza. El profesorado tiene la obligación de saber cuáles son las últimas tendencias teóricas y de intervención, porque los problemas del siglo XXI tienen

particularidades diferentes a los problemas del siglo de Mary Richmond. Y, no se olvide, esta obligación del profesorado es un derecho del alumnado, trabajadores sociales del mañana.

Una formación de calidad es la base para que los futuros profesionales del Trabajo Social tengan la oportunidad de aplicar destrezas más allá de la gestión de recursos. Hasta el momento, la estructura académica de la Diplomatura ha servido para no afrontar nuestro grado de responsabilidad en la situación, el cual hemos esbozado aquí. Podría haberlo hecho antes, pero ahora la ocasión es inmejorable; ahora que nos encontramos en puertas del EEES el Trabajo Social debe dar un paso adelante en cuestiones sustantivas de calidad docente e investigadora, que, por extensión, es lo mismo que decir también calidad profesional. Otra cuestión es que la apuesta del Trabajo Social sea una apuesta por la continuidad acrítica, una apuesta por seguir pensando que el ecomapa y el genograma siguen siendo las herramientas más útiles para aprehender los retos de las intervenciones sociales de nuestras sociedades complejas. Si la apuesta fuera ésta, entonces no hay prisa: bastará con cambiar el formato de los programas de las asignaturas para “ajustarse” al nuevo EEES; bastará con seguir enseñando lo mismo de diferente forma para obtener la práctica profesional de siempre.

## BIBLIOGRAFIA

- Alonso Alonso, R. (2006). Especialización para la empleabilidad eficiente: anotaciones para el postgrado en Trabajo Social. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 6(2), 161-183.
- Bericat Alastuey, E. (2003). Fragmentos de la realidad posmoderna. *Revista española de investigaciones sociológicas*, (102), 9-46.
- Bertalanffy, L. (1968). *General System theory: Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller.
- García Fernández, F. (2005). *Perfiles sociodemográficos que configuran los flujos de inserción laboral de los trabajadores sociales en Andalucía*. Extraído el 22 de Octubre de 2008, de [http://adrastea.ugr.es/search\\*spl?/agarcia+fernandez/agarcia+fernandez/1,9,19,B/l856~b1550442&FF=agarcia+fernandez+francisco&1,1,,1,0](http://adrastea.ugr.es/search*spl?/agarcia+fernandez/agarcia+fernandez/1,9,19,B/l856~b1550442&FF=agarcia+fernandez+francisco&1,1,,1,0)
- Guillén Sádaba, E. (1993). La burocratización del Trabajo Social en Intervención Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, (6), 181-193.
- Gilgun, J. F. (2005). The Four Cornerstones of Evidence-Based Practice in Social Work. *Research on Social Work Practice*, 15(1), 52-61.
- Kahn, S. (1991). *Organizing: A guide for grassroots leaders*. Washington: NASW Press.
- Lima Fernández, A. (2008). De la reivindicación de Licenciatura a la consecución del grado en Trabajo Social. *Revista de Servicios Sociales y Política Social*, (82), 109-118.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas Sociales : lineamientos para una teoría general. (2º Ed. en español)*. Barcelona : Anthropos.
- Matus, T. (2007). Apuntes de Intervención Social. Manuscrito no publicado, material preparado para fines didácticos del curso TSM101 *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social*. Magister en Trabajo Social. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Matus, T. (1999). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio.
- Miranda Aranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia : Pragmatismo, Interaccionismo Simbólico y Trabajo Social*. Zaragoza : Mira.
- Murga Menoyo M.A. y Quicios García M.P. (2006). *La reforma de la Universidad : cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid : Dickinson.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe, IL: Free Press.
- Real Decreto 1431/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de Diplomado en Trabajo Social y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquel. *BOE 20-11-1990*
- Rothman, J. (1995). Approaches to community intervention. En Rothman, J., Erlich, J., Tropman, J. y Cox, F. (Eds.). *Strategies of community intervention*. (5ª ed., pp. 26-63). Itasca: Peacock.
- Rubin, H. and Rubin, I. (1992). *Community organizing and development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sánchez Delgado, P. (2008). *Planificar la formación en el espacio europeo de educación superior : títulos oficiales y materias*. Madrid: Universidad Complutense.
- Vázquez Aguado, O. (coord.) (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en Trabajo Social*. Extraído el 23 de Octubre, 2008, de [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_trbjsocial\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_trbjsocial_def.pdf)