

Concepciones del conocimiento en la formación de trabajadores sociales en Suecia

Knowledge conceptions in social worker's education in Sweden

Norma MONTESINO PARRA
Universidad de Lund, Suecia
norma.montesino@soch.lu.se

Erica RIGHARD
Universidad de Malmö, Suecia
erica.righard@mah.se

Recibido: 04/09/2012
Revisado: 23/10/2012
Aceptado: 13/02/2013
Disponible on line: 16/04/2013

Resumen

En este artículo debatimos sobre las concepciones del conocimiento implícitas en la formación académica de trabajadores sociales en Suecia, concepciones que a menudo se presentan como incompatibles. Sostenemos que detrás de esa imagen de incompatibilidad existen diferencias, pero también presupuestos comunes. Este artículo se basa en la lectura de documentos que tratan de diferentes aspectos de la educación de trabajadores sociales en Suecia. El análisis se concentra en tres períodos de la historia de la educación en Trabajo Social: el primer período, aborda el establecimiento del primer programa de educación; el segundo período contempla el establecimiento de Trabajo Social como disciplina académica; y el tercer período trata de la situación actual. Las diferentes concepciones del conocimiento dominantes en cada uno de esos períodos responden tanto a las demandas de la sociedad como a las exigencias internas del mundo académico.

Palabras clave: Formación de trabajadores sociales en Suecia; concepciones del conocimiento; teoría y práctica, reflexión, conocimiento profesional.

Abstract

In this paper we discuss knowledge conceptions implicit in social workers' academic education in Sweden, knowledge conceptions often introduced as incompatible. We sustain that behind this image of incompatibility there are differences but also common assumptions. This paper is based on the review of documents treating different aspects of the social workers' education in Sweden. Analysis focuses on three different periods in the history of the Social Work Education: first period tackles the establishment of the first educational program; second period considers the establishment of the social work as an academic discipline; and the third period deals with the current situation. The different knowledge conceptions prevailing in each period respond as much to the society demands as to the internal exigencies of the academic world.

Keywords: Social Work Education, conceptions of knowledge, theory and practice, reflection, professional knowledge.

Referencia normalizada: Montesino Parra, N., y Righard, E. (2013): «Concepciones del conocimiento en la formación de trabajadores sociales en Suecia». *Cuadernos de Trabajo Social*, 26(1): 105-114.

Sumario: Introducción. 1. Dualismo y reflexión, continuidades. 2. La historia de la educación formal de los trabajadores sociales en Suecia. 3. Material empírico. 4. El primer periodo en la Educación de Trabajo Social. 5. Trabajo Social como disciplina académica. 6. Crítica al dualismo teoría y práctica. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

Introducción

En el debate sobre los contenidos de la educación en Trabajo Social en Suecia siempre se han identificado dos concepciones del conoci-

miento que, de acuerdo con el debate académico, compiten entre sí: una de ellas se describe como una concepción dualista que parte de una división fundamental entre conocimiento teóri-

co y conocimiento práctico, y la otra como una concepción dinámica, «reflexiva», fundamentada en la experiencia profesional. Esas concepciones, presentadas como diferentes e incompatibles, han estado siempre presentes en la educación de los trabajadores sociales en Suecia. En este artículo discutimos primero sobre los orígenes de esas concepciones del conocimiento en el área de Trabajo Social, así como las diferencias y similitudes que les caracterizan. Después describimos brevemente la historia de la educación en Trabajo Social y presentamos también el material empírico sobre el que basamos nuestro análisis. Este análisis se desarrolla alrededor de los siguientes temas: el establecimiento de un programa en Trabajo Social, la consolidación de Trabajo social como disciplina académica y las condiciones actuales sobre las que se desarrolla la formación académica de los trabajadores sociales.

La educación de los trabajadores sociales en Suecia tiene una historia de 90 años, se trata de una historia expansiva que empezó con el establecimiento de la primera institución educacional para los mismos en la ciudad de Estocolmo y que cuenta hoy con 15 departamentos de Trabajo Social, localizados en diferentes universidades a lo largo de todo el país (SCB, 2010).

1. Dualismo y reflexión, continuidades

Existe una continuidad en las concepciones del conocimiento sobre las que se han construido los programas de educación para trabajadores sociales, una continuidad que data de los orígenes mismos del Trabajo Social. Ya en las posiciones de sus pioneras, Mary Richmond (1861-1928) y Jane Addams (1860-1935), podemos identificar concepciones del conocimiento que compiten en la interpretación sobre cuáles son los contenidos y las formas pedagógicas adecuadas para los profesionales de Trabajo Social. Posiciones representadas hoy en dos alternativas: una conocida como «Práctica basada en la evidencia» (PBE) y la otra que se describe a sí misma como «práctica reflexiva». Esas concepciones descritas a menudo como irreconciliables se basan en presupuestos comunes que legitiman la existencia misma de Trabajo Social como área de conocimiento e intervención profesional.

Uno de esos presupuestos básicos es la convicción de que es posible conocer lo *social* y

que ese conocimiento es fundamental para identificar y manejar la desviación social. Existe en este contexto también un acuerdo tácito sobre la necesidad de producir conocimiento y de que la formación académica (educación) es la estrategia adecuada para crear profesionales expertos en la intervención social. Estas premisas constituyen los presupuestos comunes sobre los que se han construido esas concepciones del conocimiento y generalmente se presentan como productos separados de la historia del conocimiento producido en Trabajo Social. La invisibilidad de la propia producción teórica es parte de la compleja historia de Trabajo Social, que debería ser revisada con el fin de contextualizar y reivindicar la labor de los pioneros de esta área del conocimiento social. La auto-desvalorización del Trabajo Social la describe Travi como «epistemicidio disciplinar», un concepto elaborado por Boaventura de Sousa Santos (Travi, 2011, p. 58). En este artículo sostenemos que las concepciones del conocimiento existentes en la formación de profesionales de Trabajo Social estaban presentes ya en la obra de las pioneras, quienes representaban diferentes percepciones sobre la naturaleza del conocimiento, por lo mismo diferían también sobre las estrategias adecuadas para conseguir ese conocimiento y también sobre las formas pedagógicas para transmitirlo a los futuros profesionales del Trabajo Social.

La tradición que ha dominado en esta formación se estableció en los orígenes del Trabajo Social y se asocia generalmente con la obra de Mary Richmond. Richmond, que se inspiraba en el paradigma de las ciencias naturales, sostenía que el conocimiento es acumulativo, objetivo y universal. Partía del estudio de situaciones individuales, reconocía la complejidad y diversidad de la realidad social, pero aspiraba también a la elaboración de un conocimiento universal sobre la naturaleza de lo social (Richmond, 1917). En la tradición de Jane Addams (1902) el conocimiento es más bien resultado de un proceso reflexivo, dependiente de los contextos donde se produce y por lo mismo diverso. Esta interpretación generalmente se adscribe al pragmatismo crítico. La tradición de Richmond hace una división entre teoría y práctica, contradiciendo su ambición de conceptualizar el Trabajo Social desde su

propia complejidad. La teoría es aquella que producen los científicos y la práctica es donde se aplica la teoría. Esta división implica una separación entre el proceso de producción del conocimiento y el de su implementación, también crea una jerarquía de status entre quienes elaboran ese conocimiento y quienes lo implantan. En la tradición de Addams se cuestiona esa separación entre producción e implementación del conocimiento, en contraste con la interpretación anterior se sostiene que esos procesos están unificados, el conocimiento aparece entonces como generado en la práctica de los mismos profesionales y a través de ella.

La posición que defiende la interpretación dualista del conocimiento ha tenido y sigue teniendo una fuerte posición en los programas de educación de Trabajo Social y en la producción académica en Suecia en general. Mary Richmond trabajó inspirada en la rigurosidad de las ciencias médicas. Definió el área social y elaboró estrategias de intervención basándose en metáforas importadas de la Medicina. En su clásico estudio *Diagnóstico social* (1917) conceptos como diagnóstico, enfermedad, tratamiento o síntomas, estructuran los contenidos de la comprensión de lo social. Su principal argumento es que el conocimiento (evidencia social) puede ser adquirido a través de una investigación sistemática. Esa investigación se describe como un proceso lineal dividido en diferentes etapas que pasan por la colección de datos, para ser sometidos a una comparación sistemática y elaborados como un «diagnóstico», y concluir en una propuesta concreta de intervención. Esta estrategia la representa hoy la propuesta denominada «Práctica basada en la evidencia», que en su versión más elaborada debe proceder de una manera secuencial que integra la investigación basada en la evidencia, la experiencia clínica y la perspectiva del usuario (Sackett, 1997). La interpretación de Sackett no es representativa, sino una de las variantes de este paradigma del conocimiento; otras interpretaciones que suscriben este paradigma descansan en una percepción más instrumental del conocimiento teórico, donde la práctica se discute en términos de cuáles son las técnicas de implementación adecuadas para resolver un problema (Bohlin y Sager, 2011).

En oposición a esa interpretación se ha desarrollado la tradición inspirada en la obra de

Jane Addams (1902), quien fundamentaba sus convicciones y su visión de lo social en la tradición sociológica de la Escuela de Chicago con la que Richmond también estaba relacionada (Miranda Aranda, 2011). A esta Escuela llegó el filósofo John Dewey (1859-1952) quien representaba, como Addams y también Richmond, el espíritu de la época. Dewey, Addams, Richmond y muchos otros compartían inquietudes intelectuales y sociales, discutiendo desde diferentes perspectivas nuevas formas de interpretar e intervenir sobre la realidad (Mahowald, 1997). Addams defendía la diversidad y también sostenía la relatividad del conocimiento, relacionándolo con su contexto. Esta tradición que defiende la continuidad entre elaboración y experiencia, entre teoría y práctica, en el proceso de comprensión de la realidad social, ha sido recreada en el trabajo de Chris Argyris y Donald A. Schön (Argyris y Schön, 1974) quienes cuestionan la subordinación del conocimiento profesional al paradigma de las ciencias teóricas. Siguiendo la tradición de Dewey, Argyris y Schön sostienen que el conocimiento profesional no puede entenderse como una aplicación instrumental del conocimiento teórico y no puede ser propiedad exclusiva de las instituciones de enseñanza. De acuerdo con esta interpretación, el conocimiento profesional es inherente a la acción, el conocimiento profesional se genera en la acción y, por ende, en un proceso de construcción constante. Esta interpretación ha ganado popularidad en los círculos que critican la tradición positivista con la que siempre se ha relacionado a Richmond, crítica que seguramente también ha inspirado nuevos estudios que reivindican una lectura más justa o menos dogmática de la obra de esta autora (Miranda Aranda, 2011; Rodríguez Díaz y Ferreira, 2011). Se trata de estudios que, como este artículo, sostienen la vigencia actual del pensamiento de Addams y Richmond (Travi, 2011). El conocimiento del trabajador social se consideraba en el trabajo de esas pioneras como único, y ambas trabajaron, desde diferentes posiciones metodológicas, por la profesionalización de Trabajo Social. Richmond enfocaba su análisis en el quehacer profesional para crear el cambio desde la situación individual, y Addams contextualizaba esas situaciones y relacionaba directamente la labor profesional con el cambio social.

Argyris y Schön (1974) reivindican el conocimiento profesional, el profesional aparece como un sujeto que crea y reflexiona en el proceso de trabajo, adecuando las particularidades de cada caso (contexto, historia, relaciones, condiciones actuales, etc.) a su interpretación de la problemática que enfrenta. Ambos revaloran la labor profesional desde sus propias premisas. En un trabajo posterior Schön discute el sometimiento del conocimiento profesional a los procesos de academización de las que han sido objeto las profesiones (Schön, 1983). Una crítica que ha inspirado estudios recientes sobre la relación entre acción y conocimiento en el quehacer del trabajador social (Svensson, Johnsson y Laanemets, 2008).

A pesar de las supuestas diferencias sostenidas por las concepciones del conocimiento imperantes hoy, al igual que en la versión de las pioneras del Trabajo Social, esas concepciones comparten ciertas premisas: en sus presupuestos fundamentales entienden y defienden una percepción de la intervención social como un quehacer profesional y también, como aquellas precursoras, responden y tratan de adaptarse en sus elaboraciones teóricas, a las demandas del mundo académico y de la sociedad en general. Lo que diferencia esas concepciones son ciertos presupuestos epistemológicos: la *Práctica basada en la evidencia* se subordina al paradigma del positivismo —representado por las ciencias de la medicina— donde el conocimiento se percibe como un ente objetivo y transferible. La *Reflexión sobre la práctica* sostiene que sus raíces epistemológicas vienen de una tradición hermenéutica que entiende el conocimiento como subjetivo y subordinado al contexto donde se produce. En el apartado siguiente discutimos sobre cómo han influido esas concepciones en la elaboración de los programas de educación para trabajadores sociales en Suecia, con este fin dividimos esa historia en aquellos períodos que representan cambios fundamentales en los programas de formación en Trabajo Social en este país.

2. La historia de la educación formal de los trabajadores sociales en Suecia

La historia de la educación formal del Trabajo Social en Suecia suele dividirse en tres períodos (Edebalk, 1997). El primero se inició con la creación de la primera Escuela de Trabajo

Social en 1921 y concluye en 1964. En este período la formación de los trabajadores sociales estaba a cargo de los Institutos de Política social, Educación municipal e Investigación (*Institutet för socialpolitisk och kommunal utbildning och forskning*). En el segundo período la formación profesional de los trabajadores sociales pasó a estar a cargo de las Escuelas de Trabajo Social (1964-1977), unas instituciones financiadas y reguladas por el Estado. Este período finalizó en 1977, cuando el programa educativo de Trabajo Social se incorporó a la Universidades sueca. Es en ese momento cuando se inicia el tercer y actual período en la historia de la educación en Trabajo Social. La incorporación de la formación profesional de los trabajadores sociales a las universidades implicaba el reconocimiento formal de Trabajo Social como disciplina científica. Este es el período que corresponde a la expansión de las instituciones dedicadas a la formación académica de los trabajadores sociales. La creciente demanda de éstos por las instituciones de bienestar social suecas, en primer lugar, y más tarde la creación de nuevas universidades, supuso una situación especial en la que las nuevas universidades se vieron obligadas a «importar» académicos de otras disciplinas para responder a las exigencias de la Universidad, respecto al nivel académico que debían tener los docentes de esta nueva disciplina.

3. Material empírico

Con el fin de identificar los procesos que han contribuido al desarrollo de la educación formal para trabajadores sociales analizamos diferentes documentos que evalúan, describen o interpretan la historia del Trabajo Social en Suecia. Se trata de documentos elaborados por organismos estatales (*Statens offentliga utredningar*), informes estatales públicos y estudios publicados por la Organización Nacional de Trabajadores Sociales: la Asociación Central de Trabajo Social creada en 1904 (*Centralförbundet för socialt arbete*, CA). Los primeros documentos son el resultado de investigaciones financiadas por la Administración Pública con el fin de fundamentar decisiones oficiales (Koch, 1925). Los otros documentos representan las voces de las organizaciones no gubernamentales que, a principios del siglo XX, reclamaban la participación del Estado como agente

de intervención social. En el análisis también nos basamos en estudios contemporáneos, sobre todo en aquellos que analizan el desarrollo de la educación formal y debaten sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social en este país. La mayoría de esos estudios han sido elaborados por investigadores formados dentro de la disciplina del Trabajo Social (Edebalk, 1997; Heckscher, 1981; Dellgran, 2002; Meeuwisse, Sunesson y Swärd, 2006; Meeuwisse y Sward, 2009); otros estudios han sido elaborados en otras disciplinas, como Sociología (Andreen, 1987) o en Historia de las Ideas (Wisselgren, 1995, 2000). Se trata de estudios que desde diferentes perspectivas analizan el surgimiento y el desarrollo de las instituciones dedicadas a la formación de trabajadores sociales y estudios generales sobre la historia del Trabajo Social en Suecia.

4. El primer periodo en la Educación de Trabajo Social

El Trabajo Social es un área que surgió en un momento histórico determinado para dar respuesta a la llamada cuestión social (Wisselgren, 2000). Hasta fines de 1800 la educación de funcionarios públicos en Suecia se basaba en estudios jurídicos, pero a fines del mismo siglo el área social empezaba a ser conceptualizada como un área fundamental de conocimiento que debía ser incluida en la formación de los funcionarios públicos (SOU, 1944, p. 29). La educación formal de los trabajadores de esta nueva área se presentaba en el debate social como una condición necesaria para la implementación de un nuevo proyecto de intervención (Koch, 1925).

La expresión «la cuestión social», creada a mediados del siglo XIX, identificaba diferentes problemas directamente relacionados con el surgimiento de la sociedad industrial (Petersson, 1983). Se trata de problemas considerados consecuencias inevitables del proceso de transición a la modernidad, percibidos como «daños colaterales» que serían resueltos con la ayuda de las nuevas disciplinas científicas (especialmente Sociología) y con la ayuda del progreso considerado intrínseco a la sociedad moderna (Wallerstein, 2004). La explicación del origen de esos problemas y de la situación de los colectivos afectados por los mismos pasó a ser un tema de estudio para la Sociología

(ibid), mientras que el Trabajo Social legitimaba su existencia como estrategia reguladora de la cuestión social (Steinmetz, 1993). Los trabajadores sociales pasaron entonces a ser los funcionarios operativos del área social (Donzelot, 1977). La necesidad de formar científicamente a estos funcionarios fue una de las principales demandas de los líderes de las organizaciones filantrópicas en la Suecia de principios del siglo XX (Koch, 1925). Es interesante hacer notar que el Trabajo Social se contraponía, en el debate sobre la cuestión social, a la filantropía como caridad con los pobres. Se describía como una actividad basada en la investigación y el análisis sistemático. Respondía a las demandas de racionalidad de la sociedad moderna (organización, planificación, etc.) y representaba una promesa de prevención y solución de los problemas sociales, se trataba, por lo tanto, de una nueva área de conocimiento especializado que reflejaba el espíritu de la modernidad.

La primera institución para la formación de trabajadores sociales, *Socialinstitutet*, se creó en 1921 en la ciudad de Estocolmo y se financiaba con donaciones de organizaciones filantrópicas reunidas en la Asociación Central de Trabajo Social, creada en el año 1904 (*Centralförbundet för socialt arbete* CSA). También se costeaba con donaciones efectuadas por los municipios de algunas ciudades (Fjällbäck Holmgren, 1925; Boalt, 1974). Así las primeras iniciativas surgieron fuera de las universidades, en el movimiento filantrópico dirigido principalmente por mujeres de la alta burguesía sueca (Meeuwisse, Sunesson y Swärd, 2006). La primera carrera de Trabajo Social tenía una duración de un año, y podía tener diferentes orientaciones que partían de la base que la constituían dos asignaturas, *Economía* y *Ciencias Políticas*. Todas las asignaturas, a excepción de *Práctica Social* que consistía en diferentes visitas a instituciones de servicio social, presentaban unos contenidos pedagógicos que desde un principio se describieron como teóricos, a saber: *Economía* y *Ciencias Políticas*, *Historia Social* y *Mercado Laboral*, *Protección*, *Asistencia* y *Seguridad Social*, *Higiene Social* y *Psicología* (SOU, 1944, p. 29). En realidad se trataba de asignaturas que describían el ordenamiento jurídico del Estado y su correspondiente reglamentación. Este primer programa de educación se construyó sobre una

representación epistemológica que separaba el conocimiento teórico del conocimiento práctico, una separación que reproducía el orden académico y sus jerarquías, relegaba la práctica al trabajo de las mujeres y sostenía la superioridad de la teoría; es decir aquellas asignaturas entonces impartidas por catedráticos especializados en disciplinas cuya legitimidad descansaba en su prestigio académico, era éste el caso de Ciencias Políticas y Economía.

La separación entre asignaturas prácticas y teóricas sobre la que se construyeron los primeros currículos de la carrera de Trabajo Social se ha reproducido en el tiempo; primero, en los cambios institucionales introducidos en la década de 1960, y más tarde cuando Trabajo Social fue incorporado como disciplina académica a la estructura universitaria. En 1962 el informe estatal destinado a adaptar la carrera de Trabajo Social a las demandas del Estado de bienestar restablecía esta división, cuando sostenía que la obligación de las escuelas de Trabajo Social era la «enseñanza científica y la educación práctica para trabajar en la administración de asuntos sociales y municipales, transmitir conocimiento en el área de política social y asuntos municipales, también promover el desarrollo de las ciencias sociales» (SOU 1962, p. 43). Este informe concluía que la formación práctica era un complemento a la enseñanza teórica, donde el conocimiento teórico seguía siendo el que proporcionaba las bases en la formación de los trabajadores sociales. Esta jerarquía de conocimientos condicionaba, por supuesto, también los contenidos de los currículos de la carrera. Así se reproducía la jerarquía que se había establecido en los comienzos, en la formación de los trabajadores sociales, entre el conocimiento teórico adquirido en la academia y el conocimiento basado en la experiencia práctica. Los procesos de radicalización de esta década influyeron también en Trabajo Social. Esta radicalización contribuyó a acelerar el proceso de institucionalización académica de la disciplina de Trabajo Social, iniciado en Suecia a fines de la década de 1970, un proceso que reprodujo una vez más la división entre teoría y práctica en su concepción del Trabajo Social.

5. Trabajo Social como disciplina académica

Durante la década del 1960 también Trabajo Social fue foco de la crítica de grupos radica-

les dentro y fuera de la Universidad. En esa crítica se denunciaba su dimensión opresora y su incapacidad de adaptación a los procesos de democratización que estaban ocurriendo en la sociedad. En 1967 el gobierno sueco se involucró en el debate, ordenando un estudio sobre el rol de los trabajadores sociales en los Servicios de Bienestar Social. Esta investigación se denominó Informe Social (*Socialutredningen*). En el informe final publicado siete años más tarde, se proponía la introducción de una nueva Ley Social en la que se otorgaban ciertas libertades a los trabajadores sociales empleados en Bienestar Social (SOU, 1974, p. 39). Esta ley representaba un cambio significativo en el poder de decisión otorgado a los profesionales: de funcionario subordinado a las reglas establecidas por las leyes, el trabajador social pasaba a ser un funcionario independiente que debía tomar decisiones dentro de marcos legislativos generales de acuerdo con las decisiones fundamentadas en sus propios conocimientos. Esta independencia profesional legitimaba la exigencia de nuevos conocimientos que proporcionarían herramientas adecuadas para tomar las decisiones adecuadas a cada situación (ibid). En el debate se creó un espacio para quienes defendían una concepción alternativa del conocimiento en Trabajo Social.

En consecuencia, se inició en 1970 una revisión general de los contenidos de la carrera (*Arbetsgruppen för översyn av sociala linjens utbildning, SLU-gruppen*). En este informe, la división entre teoría y práctica fue problematizada por primera vez, la carrera de Trabajo Social, según el grupo de trabajo, parecía constituida por dos bloques —teoría y práctica— que escasamente se comunicaban entre sí y en esta ocasión se planteó la necesidad de integrarlos (NFS, 1976). Esta integración no se resolvió en las transformaciones que siguieron puesto que siempre mantuvieron la percepción de Trabajo Social como una disciplina escindida en donde el conocimiento teórico debía preparar a los estudiantes para la «práctica» en la que esos conocimientos simplemente debían ser implementados. Esta segunda fase en la historia de la carrera del Trabajo Social tiene gran importancia porque no sólo se integró la disciplina a la estructura universitaria, sino también porque en este mismo período se inició la creación de departamentos de investiga-

ción en las Escuelas de Trabajo Social. A partir de entonces, se considera el desarrollo de la investigación como un prerequisite para el desarrollo del Trabajo Social como disciplina académica (NFS, 1976; Sunesson, 2003). Los nuevos departamentos de investigación necesitaban una dirección que exigía reclutar a nuevos catedráticos cuya tarea sería ponerlos en marcha. Sune Sunesson (2003a) uno de los primeros catedráticos reclutados para crear el departamento de investigación en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Lund ha realizado una detallada descripción de este proceso (2003b).

Los primeros catedráticos fueron reclutados entre 1979 y 1984. Ninguno de ellos (casi todos eran de sexo masculino) había estudiado Trabajo Social ni tenía experiencia laboral en el área. En este contexto es importante hacer notar las semejanzas con lo que ocurrió en 1921, cuando se creó la primera Escuela de Trabajo Social. Entonces las materias consideradas teóricas eran impartidas por profesores «importados» de otras disciplinas (Ciencias Políticas, Economía, etc.). En los nuevos departamentos de investigación los catedráticos que asumieron la responsabilidad de los departamentos de investigación habían hecho su carrera académica en Psicología y Sociología. Muchos de ellos representaban posiciones críticas, pero defendían el orden jerárquico que concebía Trabajo Social como una nueva disciplina que debía someterse a las reglas jerárquicas del mundo académico. Los primeros estudios elaborados en esos departamentos formularon sus objetivos como estudios sobre la «práctica» contribuyendo así a reproducir la división entre teoría y práctica en la institucionalización de estudios avanzados sobre Trabajo Social.

La expansión del Estado de bienestar que caracteriza este período creó una creciente demanda de trabajadores sociales en los Servicios de bienestar, que a su vez justificó la creación de nuevos departamentos dedicados a la formación académica de trabajadores sociales en las instituciones universitarias. Estas nuevas instituciones demandaban por su parte, docentes con ciertos grados académicos en sus currículos (doctores o por lo menos licenciados).

¿Qué efectos han tenido estos procesos de expansión en la percepción y en el desarrollo del conocimiento en el Trabajo Social?

6. Crítica al dualismo teoría y práctica

La percepción dualista establecida en la formación académica de los trabajadores sociales ha sido criticada tanto desde dentro como fuera de las universidades. En este contexto una voz importante es la de la Agencia Nacional de Educación Superior (*Högskoleverket*, HSV). En las evaluaciones de los programas de educación para trabajadores sociales se llamó la atención sobre la falta de conocimientos de los docentes sobre las realidades a las que los estudiantes tenían que enfrentarse en la parte de los estudios que correspondía a la práctica (HSV, 2000, p. 74).

Para responder a esa crítica los departamentos de Trabajo Social exigieron el reclutamiento de docentes con un examen (postgrado) en la disciplina, y además con un currículo que mostrara cierta experiencia de trabajo en el área de Bienestar Social. Durante estos últimos 30 años (desde la creación de los primeros departamentos de investigación), se han producido tesis doctorales cuyos contenidos crean una identidad de Trabajo Social como disciplina académica. La cantidad de docentes formados en Trabajo Social ha modificado las relaciones de dependencia hacia otras disciplinas académicas. Los nuevos catedráticos tienen una formación básica en la disciplina de Trabajo Social, un número considerable son mujeres, muchas de ellas tienen también experiencia de trabajo en los Servicios de Bienestar Social.

Este proceso de independencia de la disciplina se traduce también en una mayor atención a las formas pedagógicas y a los contenidos de los programas de educación. Por ejemplo en la evaluación hecha por la autoridad central universitaria en el año 2009 se identificaron ciertas formas pedagógicas destinadas a superar la división entre teoría y práctica (HSV, 2009, pp. 31-33). A esto hay que sumar el hecho de que en diferentes niveles de la carrera se incluyen estudios elaborados por investigadores formados dentro de la disciplina de Trabajo Social. En esos estudios no hay una separación *a priori* entre diferentes bloques, sino que la teoría y la práctica del Trabajo Social aparecen como procesos interdependientes (Svensson, Johnsson y Laanemets, 2008; Mattsson, 2010). Se trata de estudios que, desde diferentes perspectivas, se esfuerzan por establecer cierta identidad epistemológica de la

disciplina de Trabajo Social. Pero la perspectiva dualista está hoy claramente representada en quienes defienden la llamada Práctica basada en la evidencia. Así dentro de cada departamento de Trabajo Social encontramos hoy representadas con nueva fuerza dos versiones epistemológicas sobre lo que constituye el conocimiento: una claramente positivista, que se apoya en concepciones epistemológicas creadas en Medicina y otra que cuestiona el dualismo y persigue la elaboración de una continuidad epistemológica en la representación del conocimiento del trabajador social. El proceso de expansión de las universidades con su creación de nuevos departamentos para la formación de profesionales del Trabajo Social ha entorpecido el desarrollo de una conceptualización clara sobre las controversias epistemológicas desde dentro de la disciplina.

Las quince universidades que hoy ofrecen la carrera de Trabajo Social han creado una alta demanda de profesores lo que ha contribuido a crear una nueva «escasez» de docentes. Muchas universidades (sobre todo las nuevas) se han visto obligadas a emplear docentes con formación académica en otras disciplinas (Salonen, 2010). Esta expansión dificulta los procesos descritos que empezaban a identificar la importancia del desarrollo de Trabajo Social como área de conocimiento y como disciplina independiente dentro del mismo mundo académico.

7. Conclusiones

En este artículo describimos cómo la formación de los trabajadores sociales ha sido organizada con diferentes concepciones del conocimiento, donde la percepción dualista del

conocimiento ha dominado en la historia de las instituciones que forman a los trabajadores sociales en Suecia. También describimos cómo esta percepción ha persistido a pesar de las transformaciones en las instituciones dedicadas a la enseñanza de los futuros profesionales. Este fenómeno lo explicamos como resultado de la subordinación del Trabajo Social al paradigma científico, un paradigma dominante en los contenidos de la carrera. La repetida «importación» de docentes y catedráticos de otras disciplinas explica la persistencia de una división que establece una jerarquía de conocimientos que en cierto sentido menosprecia la labor cotidiana de los profesionales de Trabajo Social.

Hemos descrito cómo en los últimos decenios la incorporación del Trabajo Social a la estructura universitaria ha contribuido a su profesionalización, así como también el desarrollo de un campo de investigación que intenta delimitar los contenidos del Trabajo Social como disciplina científica. Estos procesos han contribuido a cuestionar la división entre teoría y práctica sobre la que se han organizado los contenidos de la carrera. Procesos que también coinciden con una reestructuración de las relaciones de poder dentro de las instituciones académicas. Aun así, es demasiado pronto para sacar conclusiones sobre los resultados de estos procesos, procesos que en este momento pierden fuerza dada la creciente expansión de instituciones académicas donde se enseña Trabajo Social. Una demanda que vuelve a repetir las viejas estrategias de importación de docentes de otras disciplinas que garantizan su crecimiento, pero que al mismo tiempo debilitan la búsqueda de independencia recientemente iniciada.

8. Referencias bibliográficas

- Andreen, P.G. y Boalt, G. (1987). *Bagge får tacka Rockefeller*. Estocolmo: Socialhögskolan Universitet.
- Argyris, Ch. y Schön, D.A. (1974). *Theory in practice : increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Boalt, G. y Bergryd, U. (eds.). (1974). *Centralförbundet för socialt arbete: Ett kapitel svensk socialpolitik*. Estocolmo: Central förbundet för socialt arbete.
- Bohlin, I. y Sager, M. (2011). *Evidensens många ansikten: evidensbaserad praktik i praktiken*. Lund: Arkiv.
- Dellgran, P. y Höjer, S. (2002). Topics and epistemological positions in Swedish social work research. *Social Work Education*, 22(6), 565-576.
- Donzelot, J. (1977). *The policing of families*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Edebalk, P.G., Farm, I. y Swärd, H. (eds.). (1997). *Socialhögskolan i Lund 50 år. En jubileumsskrift 1947-1997*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.

- Fjällbäck Holmgren, K. (1925). Social utbildning. En G. H. v. Koch (ed.), *Social handbok. Översikt av offentlig och enskilt samhällsarbete*. Estocolmo: Lars Hökebergs bokförlag.
- Heckscher, G. (ed.). (1981). *Socialhögskolan 60 år*. Estocolmo: Institut för socionomutbildning, Socialhögsk Universitet.
- HSV. (2000). *Utvärdering av socionomutbildningar*;6. Estocolmo: Högskoleverket.
- HSV. (2009). *Utvärdering av socionomutbildningen vid svenska universitet och högskolor*. (Rapport 2009:36 R). Estocolmo: Högskoleverket, HSV.
- Koch, G.H. von. (1925). *Social handbok: översikt av offentligt och enskilt samhällsarbete i Sverige*. Estocolmo: Hökerberg.
- Mahowald, M. B. (1997). What classical American filosofers missed: Jane Addams, critical pragmatism, and cultural feminism. *The Journal of Value Inquiry*, 31, 39-54.
- Mattsson, T. (2010). *Intersektionalitet i socialt arbete: teori, reflektion och praxis*. Malmö: Gleerups.
- Meeuwisse, A., Sunesson, S. y Swärd, H. (2006). *Socialt arbete: en grundbok*. Estocolmo: Natur och kultur.
- Meeuwisse, A. y Sward, H. (2009). Social work programmes in the social democratic welfare regime. *International Journal of Social Welfare*, 18(4), 365-374.
- Miranda Aranda, M. (2011). Contexto de la actividad y el pensamiento de Mary Richmond. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 35- 45.
- NFS, Nämnden för socionomutbildning. (1976). *Sociala linjens utbildning. Utredningsrapport framlagd av arbetsgruppen för översyn av sociala linjens utbildning (SLU-gruppen)*. Estocolmo.
- Petersson, B. (1983). «Den farliga underklassen» : studier i fattigdom och brottslighet i 1800-talets Sverige = [«The dangerous classes»] : [studies in poverty and crime in nineteenth-century Sweden]. Umeå :: Univ. ;.
- Richmond, M. (ed.) (1917). *Social Diagnosis*. Nueva York: Rusell Sage Foundation.
- Rodríguez Díaz S. y Ferreira, M. (2011). *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 69-84.
- Sackett, D. L., Richardsson, W.S., Rosenberg, W.S. y Haynes, R.B. (1997). *Evidence-based Medicine. How to Practice and Teach EBM*. Nueva York: Churchill Livingstone.
- SCB. (2010). Sökande och antagna till högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå höstterminen 2010. *Statistiska meddelanden, SCB. UF 46 SM 1001* (Revisado el 20 de abril de 2011).
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.
- SOU. (1944). *Socialutbildningssakkunniga. 1, Utredning och förslag rörande den högre socialpolitiska och kommunala utbildningen*. Estocolmo: Nordiska bokh. i distr.
- SOU. (1962). Socionomutbildningen. Betänkande av Socionomutbildningskommittén. *SOU 1962:43*. Estocolmo: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU. (1974). *Socialvården: mål och medel. Sammanfattning av Socialutredningens principbetänkande SOU 1974:39*. Estocolmo.
- SOU. (1974). *Socialutredningen och det frivilliga sociala arbetet*. Estocolmo: utg.
- Steinmetz, G. (1993). *Regulating the social : the welfare state and local politics in imperial Germany*. Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press.
- Sunesson, S. (2003). Socialt arbete - en bakgrund till ett forskningsämne. En: X. R. Högskoleverkets rapportserie (ed.), *Socialt arbete: en nationell genomlysning av ämnet*. Estocolmo: Högskoleverket.
- Svensson, K., Johnsson, E. y Laanemets, L. (2008). *Handlingsutrymme: utmaningar i socialt arbete*. Estocolmo: Natur & kultur.
- Travi, B. (2011). Conceptos e ideas clave en la obra de Mary Ellen Richmond y la vigencia actual de su pensamiento. *Cuadernos de Trabajo Social*, 24, 57- 67.
- Wallerstein, I.M. (2004). *The uncertainties of knowledge*. Filadelfia, PA: Temple University Press.

- Wisselgren, P. (2000). CSA- och det sociala kunskapsfältets gränser. En H. E. M. A. Swärd (ed.), *Ligga till last: Fattigdom och utsatthet. Socialt politik och socialt arbete under 100 år*. Malmö: Gleerups.
- Wisselgren, P. (1995). *Lorénska stiftelsen och den sociala frågan: ett kapitel i den moderna svenska samhällsvetenskapens historia: inventering och problemformulering*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för idéhistoria.