

Las paradojas de la razón en las tareas de investigación y enseñanza universitarias

Carolina González Laurino¹

<https://orcid.org/0000-0003-2910-5861>

¹Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, Montevideo, Uruguay

Las paradojas de la razón en las tareas de investigación y enseñanza universitarias

Resumen: A partir de los datos empíricos de la investigación sobre la modificación del perfil de los estudiantes universitarios en Uruguay, desarrollada a partir de mediciones sistemáticas desde 2013 mediante cuestionario autoadministrado a una muestra de cursantes de una asignatura masificada de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República, este artículo constituye una reflexión sobre el desafío de superación de las paradojas de la razón moderna en las tareas de investigación y enseñanza universitarias. El trabajo busca poner en consideración los históricos señalamientos sobre contradicciones de la razón ilustrada a partir de los planteamientos de la teoría crítica, recuperando el sentido emancipatorio de un pensamiento cuestionador de los modelos tecnocráticos y de la rehabilitación de los impulsos conservadores en la educación universitaria, en tiempos asediados por la liviandad de los aprendizajes profesionales.

Palabras-clave: Investigación social. Enseñanza universitaria. Masificación de la educación superior. Modernidad tardía. Teoría Crítica.

Os paradoxos da razão nas tarefas de investigação e ensino universitário

Resumo: A partir de dados empíricos resultantes da investigação sobre a mudança no perfil dos estudantes universitários no Uruguai, o artigo propõe uma reflexão sobre o desafio de superação dos paradoxos da razão moderna em relação às tarefas de investigação e ensino universitário. O trabalho foi desenvolvido por meio de mensuração sistemática executada desde 2013, através de um questionário respondido por alunos de graduação em Serviço Social da Universidad de la República. Considera os apontamentos históricos sobre as contradições da razão, ilustrados a partir das abordagens da teoria crítica, recuperando o sentido emancipatório de um pensamento questionador dos modelos tecnocráticos e de reabilitação dos impulsos conservadores na educação universitária, em tempos dominados pela superficialidade das aprendizagens profissionais.

Palavras-chave: Investigação social. Ensino universitário. Massificação da educação superior. Modernidade tardia. Teoria Crítica.

The paradoxes of reason in tasks of university research and teaching

Abstract: This article proposes a reflection on the challenge of overcoming the paradoxes of modern reason regarding the tasks of university research and teaching, based on the changes in students' profile. The study adopts empirical data, obtained through systematic measurement conducted since 2013 through a questionnaire responded by undergraduate students of social work of the *Universidad de la República*, Uruguay. The study considers the historical statements about contradictions of reason, exemplified by the approaches of the critical theory, recovering the emancipatory sense of questioning thought of technocratic models and the rehabilitation of conservative impulses in university education, in a moment marked by the superficiality of the professional education.

Keywords: Social research. University Teaching Massification of higher education. Late modernity. Critical Theory.

Recebido em 12.06.2019. Aprovado em 17.09.2019. Revisado em 05.11.2019.



© El(Los) Autor(es). 2020 **Acceso Abierto** Esta obra está licenciada bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>), que permite copiar, distribuir y reproducir en cualquier medio, así como también adaptar, transformar y crear a partir de este material, desde que para fines no comerciales, y que usted fornezca el crédito debido a los autores y a la fuente, insiera un enlace para la Licencia Creative Commons e indique si fueron hechas alteraciones.

Introducción

Este artículo pretende ser una reflexión que profundice la producción de datos empíricos del proyecto de largo aliento iniciado en 2013 denominado: “Estudio de las modificaciones del perfil de los estudiantes del ciclo avanzado de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República en el proceso de masificación de la educación superior”, que forma parte de la línea de investigación “La construcción de sujetos en la modernidad”.

En el contexto de masificación de la enseñanza universitaria en Uruguay, el estudio toma como muestra a los estudiantes que cursan una asignatura obligatoria del ciclo profesional de la Licenciatura en Trabajo Social realizando mediciones sistemáticas mediante un cuestionario autoadministrado que se aplica el primer día de clase a los estudiantes de la materia Teorías Sociales II con el objetivo de conocer el perfil socioeconómico y el consumo cultural de los estudiantes y sus familias de origen.

Esta estrategia metodológica se sustenta en la hipótesis que plantea la modificación paulatina de las características demográficas, socioeconómicas y culturales de los estudiantes universitarios en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República en el contexto de universalización de la educación superior en la enseñanza pública.

Si los datos empíricos publicados en González Laurino, Sande Muletaber y Cuello, (2014) y González Laurino y Sande Muletaber (2018), dan cuenta de la progresiva instrumentalización de los aprendizajes en los estudiantes del ciclo avanzado de la licenciatura “que propone una salida laboral sustentada en el pleno empleo”, los indicadores también muestran una base social del estudiantado con menos soportes sociales, económicos y culturales en la estructura social y familiar entre los nuevos ingresos a la educación superior. Este fenómeno presenta un desafío tanto para la investigación social como para la enseñanza de grado y posgrado de los docentes de la Universidad de la República en Uruguay.

El trabajo busca poner en consideración los históricos señalamientos sobre contradicciones de la razón ilustrada a partir de los planteamientos de la teoría crítica, recuperando el sentido emancipatorio de un pensamiento cuestionador de los modelos tecnocráticos y de la rehabilitación de los impulsos conservadores en la educación universitaria, en tiempos asediados por la liviandad de los aprendizajes profesionales.

Entre el pesimismo y la desesperanza: la apuesta por la recuperación de la razón en las prácticas de investigación universitarias

Pensar en la actividad de investigación social supone, en primer término, un posicionamiento teórico. Como enunciaran Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2011), renunciando a la tradición empirista, y retomando las recomendaciones de “vigilancia epistemológica” de Gastón Bachelard, “el hecho se conquista, construye, comprueba” (2011, p. 89), afirmando con Ferdinand de Saussure que “el punto de vista crea el objeto” (2011, p. 57). Por este motivo, estas reflexiones se inician con un posicionamiento respecto a las críticas internas y externas a la razón como forma de acceso al conocimiento social que derivan en “una historia que se presenta como anticiencia” (Habermas, 1993, p. 304).

La promesa ilustrada de emancipación humana a través de la razón fue cuidada del irracionalismo “aun en su crítica más corrosiva - por Adorno y Horkheimer¹ que no quisieron otra cosa que “salvar a la Ilustración”, “ilustrando a la Ilustración sobre sí misma” (Adorno & Horkheimer, 1997, Introducción, p. 10) mediante el señalamiento de sus intrínsecas contradicciones.² No obstante, en el cuestionamiento a la razón totalizante de los representantes de la primera generación de la Escuela Crítica de Frankfurt es posible advertir un pesimismo irrecuperable³. Sin la trágica percepción de los autores de *Dialéctica de la Ilustración*, su relectura por parte de posmodernistas y neoconservadores en las décadas del setenta y ochenta del siglo XX, profundizó una corriente antimoderna ya expuesta por los contra-ilustrados en el siglo XIX. En este escenario se sucedió el debate entre modernidad y posmodernidad con Habermas⁴ y Lyotard como protagonistas.

Frente a los impulsos del conservadurismo y del irracionalismo que pretendieron negar la Ilustración en el Romanticismo en el siglo XIX o la Modernidad propugnando el estallido de los grandes relatos en el último cuarto del siglo XX (Lyotard, 1990), Habermas (1988) reivindicaba “el proyecto inconcluso de la Modernidad”⁵ que, aunque aún no efectivizado en la historia, dejaba la perdurable esperanza de su realización mediante las “ciencias críticamente orientadas” “con interés emancipatorio” en oposición al modelo “cognitivo-instrumental” “con sus supuestos positivistas sustentados en un interés técnico” e incluso a la proposición “hermenéutico-interpretativa” “basada en un interés práctico” (Habermas, 1990).⁶ De esta forma evitaba caer en la sospecha sobre la legitimidad del propio discurso a la que se enfrenta la primera generación de la teoría crítica tanto como los postestructuralistas y posmodernistas de inspiración nietzscheana, mediante la indiscriminación entre saber y poder.⁷

Es posible pensar peligrosamente (Leopold, 2018) sin caer en las trampas del conservadurismo irracional, aun conociendo los cuestionamientos y limitaciones de una forma de aplicación destructiva de la tecnología, “la monetarización”, “el enjaulamiento producido por las instituciones burocráticas”, (Habermas, 1987, pp. 451-469) “la pérdida de sentido” a la que conduce una “cultura de expertos” cada vez más distanciada del público lego profano con el “empobrecimiento del mundo de vida” que trae consigo (Habermas, 1994, pp. 94-95). Pese a la advertencia de la “colonización del mundo de vida” por los sistemas “autorregulados” y “deslingüizados” con sus medios de dinero y poder (Habermas, 1987, pp. 451-469), Habermas (1987) cuestiona las objeciones totalizantes a la razón planteadas por Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*, proponiendo una salida posible: el ejercicio de la racionalidad comunicativa tomando como horizonte típico-ideal una “situación ideal de habla” que no suponga sino la búsqueda de acuerdos sobre “pretensiones de validez susceptibles de crítica” anudadas a los enunciados en debate (Habermas, 1987, pp. 161-215). La teoría crítica, una teoría crítica revisitada, reformulada en sus supuestos apologeticos “ y liberada de su filosofía de la historia -, es todavía posible, según su planteamiento (1987, p. 562-572).

El trabajo busca poner en consideración los históricos señalamientos sobre contradicciones de la razón ilustrada a partir de los planteamientos de la teoría crítica, recuperando el sentido emancipatorio de un pensamiento cuestionador de los modelos tecnocráticos y de la rehabilitación de los impulsos conservadores en la educación universitaria, en tiempos asediados por la liviandad de los aprendizajes profesionales.

Contrariamente a la visión optimista de Habermas, y casi veinte años después, la visión de Bauman propone pensar en “el dilema de la teoría crítica en una sociedad de individuos” (2006, p. 43) como una suerte de inversión de los propósitos emancipatorios que la sustentara (2006, p. 123).⁸ “Un observador cínico podría decir que la libertad llega cuando ya no importa” (Bauman, 2006, p. 40) indica mediante su conocida metáfora de la liquidez de la modernidad.

Reivindicando la potencia perdida de la política, Bauman lamenta que el “discurso ético-político de la sociedad justa” haya sido sustituido por el de los “derechos humanos”, un paradigma que sostiene el derecho a la diferencia y a la búsqueda individual de la propia felicidad⁹ en la construcción de lo que Giddens (1994) llama un “estilo de vida” individualizado y privatizado (Bauman, 2006, p. 121).

Varios argumentos se han trazado respecto al proceso de individualización del hombre moderno. Por ejemplo, en el decimosegundo canto de la Odisea que narra el paso de Homero ante las sirenas, Adorno y Horkheimer (1997, p. 85) afirman que “el héroe al que se dirige la seducción se ha convertido en adulto a través del sufrimiento”, concluyendo que, el intento de conquistar la naturaleza externa paga el precio del sometimiento de la naturaleza interna “ mediante una explicación en la que asimilan civilización y dominio desde una perspectiva crítica negativa y totalizante. Este dilema planteado como tragedia por Adorno y Horkheimer (1987) puede compararse con la lectura positiva de Norbert Elías (1990) acerca del proceso de individualización al que se somete el adolescente para su incorporación al mundo adulto como proceso de civilización, no exenta de dolor y represión de los instintos, pero necesaria para la convivencia social.

Partiendo del conocido ensayo de Freud *Malestar en la cultura* (1930) y, considerando la obra freudiana como producto ilustrado, argumenta Rouanet (1993) que el proceso de “individualización” forma parte de la construcción del hombre moderno. Al analizar las disconformidades del individuo producidas por el sacrificio de sus impulsos pulsionales propios de la vida social a las que refiere Freud, Rouanet manifiesta esperanzado que, “la tarea consiste en encontrar un punto de equilibrio entre la felicidad individual y el interés común” (Rouanet, 1993, p. 108).

Si bien en *Malestar en la cultura*, Freud (1930) ya analizara el descontento producto de la renuncia que la represión de los instintos conlleva para la vida del yo, introyectadas en el superyó, que constriñe los impulsos sexuales y agresivos propios de la construcción subjetiva, en *Mal-estar en la modernidad*, Rouanet suma al “resentimiento contra toda civilización” propia de cada época histórica,¹⁰ un mal-estar propio de la modernidad y que sería “la expresión psíquica del contra-iluminismo actual” (Rouanet, 1993, pp. 96-97).

Por eso, con la adhesión a la gratificación diferida del superyó en su apuesta a la razón, Rouanet rescata con Freud su inmanente “precariedad”, al enunciar que la razón es “una recién llegada en el largo itinerario de la hominización” y, en tanto precaria, resulta “vulnerable a todas las regresiones” del “principio del placer”, anunciadas por Freud.¹¹ Contra la “mayoría de edad” encarnada por la incorporación de la razón al pensamiento y acción humanas, destacadas por Kant, estas regresiones, que suponen un retorno a “estadios infantiles . . . facilitados por la vulnerabilidad del Ego”, van desde el retorno al pensamiento mágico, a la superstición, a la religiosidad, incluyendo a la ciencia, mediante la “multiplicación tecnológica de los medios de destrucción” (Rouanet, 1993, pp. 104-105).

¿Por qué plantear este dilema sobre la crítica-rescate de la razón en la reflexión acerca de una investigación empírica sobre la masificación de la enseñanza universitaria en Uruguay? ¿Es todavía posible, en contextos de incertidumbre, oponerse al cuestionamiento conservador de la razón en la transmisión de conocimiento? En un seminario en París dedicado a comunicar su experiencia como investigador, Pierre Bourdieu (2005, p. 309) afirma que la construcción de un objeto de estudio consiste en “*aprender cómo traducir problemas altamente abstractos a operaciones sencillas y prácticas* [subrayados del autor]”. En esta línea argumentativa, Bourdieu (2005, p. 315) afirma que:

[los]datos, que son (mal)entendidos por lo *concreto* [subrayados del autor] en sí, son en realidad producto de una formidable abstracción - es siempre el caso, puesto que los datos son construcciones “; pero en este caso una formidable *abstracción* que se ignora a sí misma en cuanto tal.

La tarea de definir el objeto de estudio, de formular las preguntas guías de investigación, de elaborar los objetivos, tanto como de construir el diseño de recolección, procesamiento y análisis de datos empíricos “ en sintonía con la conceptualización que fundamenta el proyecto de investigación “ no constituye solo una cuestión metodológica “ aunque tales herramientas deben estar presentes “, sino y, sobre todo, el planteamiento de un dilema teórico desde un abordaje innovador o mediante preguntas distintas frente a un tema muy estudiado.¹²

Tanto en la enseñanza como en la investigación y, más aún, en la práctica de la formación de investigadores en el modelo de “taller” al que alude Bourdieu (2005), no es posible dejar de pensar teóricamente, lo que vuelve irrenunciable el cuestionamiento (y la apuesta habermasiana) por la razón, con las limitaciones regresivas y precariedades señaladas por Freud y retomadas en las reflexiones de Rouanet.

Esta tarea, que no parece sencilla, es relativizada en la conferencia de Bourdieu, en la que invita a exponer “todos los contratiempos y errores”, así como “todas las repeticiones que han sido necesarias para producir”, en la “privacidad” de su taller, un “trabajo artesanal”¹³ que queda anulado en el producto definitivo que se presenta públicamente (Bourdieu, 2005, pp. 307-308).¹⁴ “La manera más eficiente de desembarazarse de los propios errores, así como de los terrores en que suelen tener origen” “aconseja a los estudiantes que lo escuchan “ “es aprender a reírse de ellos” (Bourdieu, 2005, p. 307).

Sin ser esta una propuesta que retome la irrenunciable concepción teórica en el diseño metodológico de una investigación social (Sautu, 2003; Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert 2005), plantea una reflexión acerca de su posibilidad como oficio académico tanto como práctica de formación de investigadores, que no renuncie a la apuesta de una forma de la razón no instrumentalizada, que recupere la esperanza de continuar pensando, sin recurrir al instrumental positivista clásico, ni caer en el nihilismo que abandone el objeto de las ciencias sociales.

El desafío de recuperación de la crítica en contextos de masificación en la enseñanza universitaria

Desde 2001, la argentina Paula Carlino (2001, 2002a, 2002b, 2003, 2005) ha venido trabajado en la idea del aprendizaje y la enseñanza universitaria, con especial énfasis en la introducción a lectura de textos académicos en los estudiantes universitarios recién iniciados. Mediante una serie de exposiciones y artículos que reúne en un libro publicado en 2005, reflexiona acerca de la “inocente” pretensión de docentes e instituciones acerca de que el lector no especializado acceda a la comprensión de un texto plagado de múltiples referencias a corrientes de pensamiento, debates entre autores, contraargumentaciones y síntesis de época que el “forastero” en la cultura académica y en la disciplina especializada desconoce (Carlino, 2003). Propone pues, “acoger al forastero”, ofreciéndole una “bienvenida” que supone una disposición a compartir las múltiples decodificaciones que el docente realiza al preparar una clase, al diseñar un curso, al plantear un programa de aprendizaje (Carlino, 2003, p. 5).

Desde esta lectura de la enseñanza universitaria, la autora alienta una disposición docente a transmitir los códigos de acceso a las disciplinas específicas, a promover una lectura compartida ayudando a comprender lo que los textos dan por sobreentendido - porque están dirigidos a otros investigadores “, lo que también supone un compromiso institucional con las “alfabetizaciones académicas” (Carlino, 2003, p. 2).

Su propuesta metodológica de introducción a la lectura para los no iniciados se sustenta en un seguimiento paso a paso de la comprensión de los textos en pequeños grupos (Carlino, 2001). En sus producciones analiza y recupera la práctica anglosajona de enseñanza superior (Carlino, 2002a), proponiendo incorporar instrumentos como “tutores de escritura”, “compañeros de escritura en todas las materias”, así como “materias de escritura intensiva” (Carlino, 2002a, 2002b). Su planteamiento pedagógico “inclusivo”, que no se contenta con los estudiantes autónomos “que no necesitan de nuestra ayuda”, interpela al docente como mero trasmisor de conocimientos especializados para la mayoría de los que requieren apoyo en la decodificación de textos académicos (Carlino, 2003, p. 5).

La autora sostiene que el acceso a la escritura y a la producción de textos académicos no se resuelve con un “taller de escritura” al inicio de la formación, proponiendo la incorporación de una práctica pedagógica de introducción a la lectura y a la escritura en todas las asignaturas con apoyo de las instituciones de enseñanza superior (Carlino, 2001, 2005).

No obstante, esta “práctica pedagógica”, especialmente diseñada para la introducción del estudiante universitario en las “comunidades académicas”, deviene en dificultad cuando se trata de pensar y diseñar la enseñanza superior en contextos de masificación de la matrícula universitaria, sobre todo en la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República, acerca de lo que se propone reflexionar en estas páginas.

Desde que, en 2001, se inicia la experiencia de introducir al estudiante de trabajo social en el conocimiento del pensamiento moderno y contemporáneo mediante la asignatura Teorías Sociales II - ubicada en el primer año del ciclo profesional en el Plan de estudios de 1992, que en el Plan de estudios 2009 es recolocada en el segundo año (2011) - la pretensión de la asignatura estuvo relacionada con la incorporación de categorías teóricas para el análisis de los procesos políticos, sociales y culturales contemporáneos. Con este objetivo se estimula el acceso a los autores mediante su producción original, evitando la utilización de manuales, comentaristas o textos simplificadores.

Con el cambio de Plan de estudios, el programa de la asignatura fue reformulado, mediante la introducción de nuevos debates y perspectivas, ajustándose todos los años con la incorporación de nuevos temas y bibliografía. Esta práctica fue apoyada con guías pedagógicas incorporadas en la plataforma de aprendizaje digital a medida que el equipo docente se fue familiarizando con este soporte, en el que se colocaron también resultados de evaluaciones de la materia, así como propuestas de autocorrección de los parciales, asumiendo que, a través de la devolución de la producción escrita por los estudiantes se estimularía la comparación entre la producción de textos estudiantiles con las respuestas esperadas por el equipo docente en función del trabajo en clase y la bibliografía recomendada.

La inauguración de este modelo no estuvo exenta de dificultades y cuestionamientos por parte del equipo académico, habiendo apostado, en el Plan 1992, al análisis de situaciones sociales mediante trabajos domiciliarios con disponibilidad de bibliografía a la vista. La experiencia negativa de la recurrencia a profesores particulares que, literalmente, profesionalizaron en un sistema mercantil la resolución de los problemas propuestos a los estudiantes, sumada a las experiencias de plagio en el sistema de evaluación domiciliaria, impuso la modificación del planteo de evaluaciones parciales y finales mediante el tradicional método de evaluación presencial en aula.

En un texto incómodo para la disciplina, en el que Karsz se pregunta “¿qué es el trabajo social?” construye interrogantes sugerentes para la reflexión de la práctica docente: “A partir del momento en que uno sabe ciertas cosas, ¿continuará haciendo lo mismo que antes de saber, de la misma manera, con las mismas personas, con los mismos fines? ¿Es esto posible, deseable, aguatable?” (Karsz, 2007, p. 24).

Para el equipo docente de Teorías Sociales II, estas renuncias, no exentas de consternación, condujeron a que la práctica del análisis de las situaciones sociales y de los debates públicos fueran realizadas en las clases prácticas, lo que no significó la solución a todos los problemas planteados, debido a que los estudiantes no lograban seguir el curso con las lecturas sugeridas clase a clase y, por tanto, sus intervenciones estaban fundadas más en el sentido común que en la bibliografía recomendada para analizar temas específicos. Por este motivo, las clases prácticas alternaron ejercicios de preguntas sobre el texto que los estudiantes respondían en aula, con los ejercicios de análisis propuestos una vez lograda la comprensión de las categorías conceptuales de cada autor trabajado.

La inquietud por la disponibilidad para la comprensión crítica de las situaciones sociales por parte de los estudiantes de grado mediante las categorías teóricas llevó al equipo docente a ensayar una propuesta de investigación a largo plazo, con el objetivo de analizar las fuentes de información a las que recurrían, incorporando un análisis de las prácticas de consumo cultural y un estudio acerca de las modificaciones en el perfil sociodemográfico y económico de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República en el contexto de masificación de la matrícula universitaria.¹⁵

El relevamiento de la información se inicia en el año 2013 mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado el primer día de clase, experiencia que se ha replicado en los años 2016 y 2018. Los resulta-

dos dan cuenta del escaso conocimiento de los estudiantes del ciclo profesional sobre temas de política nacional e internacional, acerca de los debates públicos que se desarrollan en el país en general y en la academia en particular. Asimismo, evidencian una notoria disminución de la incorporación de la lectura en sus hábitos cotidianos respecto a generaciones anteriores, como dificultades ligadas al acceso a otros bienes culturales de carácter recreativo tales como el cine, el teatro o la literatura. Las mediciones también han corroborado la información del VII Censo de estudiantes universitarios realizado en 2012 en la Universidad de la República mostrando que la masificación de la matrícula universitaria ha implicado el acceso de nuevos sectores sociales a la enseñanza superior que constituyen la primera generación de universitarios en sus familias de origen.

No obstante, estos hallazgos, que hablan de un cambio estructural en la composición del estudiantado, el equipo docente se ha planteado diversas interrogantes “ aun sin respuesta - relacionadas también, con los problemas propios de la etapa de la civilización contemporánea, que atraviesan tanto los modos de pensar como las prácticas sociales.

¿Se trata de una característica de época, que trasciende al estudiante universitario promedio, y que los hace parecerse cada vez más a otros integrantes de su generación que no cursan estudios terciarios? ¿Es posible pensar que la masificación de la enseñanza terciaria ha producido efectos de disminución del capital social y cultural con el que llegan los estudiantes que antes no ingresaban a la universidad por problemas de discriminación de clase social o de capital económico, que condiciona, como asegura Bourdieu¹⁶, la adquisición del capital simbólico y relacional de los sujetos? O, por el contrario, ¿son estos tiempos de “legitimación y generalización social de la ligereza” como dice Lipovetsky (2016) - los que habilitan una explicación más plausible acerca de las efectivas posibilidades de los estudiantes universitarios de diferenciarse de la vida del individuo contemporáneo, caracterizada como está por la “inestabilidad”, por el “cambio perpetuo, por “lo efímero” de unos vínculos cada vez más “livianos” y “nómadas”?

Los signos de los tiempos habilitan a plantearse el dilema de Lipovetsky (2016, p. 321) que afirma que, actualmente, “todo un segmento de la adquisición de saber tiende a liberarse de la pesadez del esfuerzo, la aridez, la lentitud” y que “lo obligatorio y pesado se subvalora en beneficio de lo ligero, lo fácil, lo entretenido, lo informal”. “En este contexto, - reflexiona el autor - hacer un esfuerzo sostenido para acceder al saber es cada vez más insoportable” (Lipovetsky, 2016, p. 322).

Asimismo, y pese a la experiencia profesional y la madurez de los estudiantes de posgrado - Diplomas y Especializaciones, Maestría en Trabajo Social y Doctorado en ciencias sociales con especialización en Trabajo Social - es posible reconocer dificultades para seguir los cursos con las lecturas sugeridas, así como para procesar críticamente la bibliografía, lo que es posible visualizar en los trabajos de evaluación propuestos, así como en la producción académica original y calificada en la posgraduación. Parecería que los estudiantes de posgrado recurren a la universidad en búsqueda de instrumentalización de las “prácticas mestizas” del trabajo social, - utilizando las palabras de Karsz (2007, p. 16) - con escasa capacidad para trascenderlas mediante la reflexión teórica o la investigación social.

De esta forma, si los estudiantes de grado llegan a la universidad en búsqueda de la rápida inserción laboral, los profesionales que se acercan a la universidad después de un tiempo prolongado - habiendo perdido el *training* de las actividades académicas -, demandan incorporación de técnicas instrumentales en sus inserciones laborales concretas. Si bien han pasado más de veinte años, parecería que este cuestionamiento estudiantil y profesional resulta repetitivo en la formación de grado y posgrado, con las implicaciones que Estela Grassi (1995, p. 15) detectara:

[es una] relación de externalidades la que está en la base de las “crisis” de alumnos o profesionales, cuando se plantea que la “formación recibida es muy teórica”: lo que está implícito en esta afirmación, es que esa teoría (o teorías, que no se entienden como marcos interpretativos posibles y por lo tanto sometidos a crítica acerca de su validez, sino asimiladas a-priori a lo real) es inválida, porque no cubre el requisito de “reflejar” los problemas cotidianos o no aporta los conocimientos a los cuáles “echar mano” de manera inmediata para “aplicarlos” a la solución de un problema dado.

Por otra parte, mientras los estudiantes de grado no estarían logrando modificar sus ingenuas motivaciones iniciales para estudiar trabajo social manifestadas en enunciados que parecerían perimidos en el trabajo social uruguayo contemporáneo - como “ayudar a los pobres”¹⁷, constituirse en “agente de cambio”, “lograr transformaciones sociales”¹⁸ - en el ciclo profesional, los estudiantes de posgrado no dejan de reclamar instrumentos concretos para la acción y la práctica profesional, sin conseguir trascenderla mediante el distanciamiento que produce el pensamiento crítico.

¿Es posible rescatar el propósito de la teoría crítica en tiempos de ligereza y liviandad de las relaciones humanas? “El defender la autonomía humana y la libertad para elegir y autoafirmarse - indica Bauman - era el

objetivo principal de la teoría crítica” (Bauman, 2006, p. 118). No obstante, se lamenta el autor, actualmente nuestra crítica aparece “desdentada”, “privatizada y desarmada”, imposibilitada de trascender el modelo autobiográfico (Bauman, 2006, p. 115).

Como argumenta Victoria Camps a partir de su experiencia como docente de filosofía en la Universidad Autónoma de Barcelona, “aprender a dudar implica distanciarse de lo dado y poner en cuestión los tópicos y los prejuicios, cuestionarse lo que se ofrece como incuestionable . . . para examinarlo, analizarlo, razonarlo y decidir qué hacer con ello” (Camps, 2016, p. 11). Así, la práctica de la enseñanza de la teoría en una licenciatura pensada para formar profesionales, con sus intentos de comprender los dilemas de la sociedad actual mediante concepciones del pensamiento social moderno y contemporáneo, pretende trascender el horizonte de la práctica concreta y la dimensión operativa propia de la disciplina del hacer para detenerse a pensar, para dudar, para analizar, en perspectiva histórica, cuáles son las prácticas disciplinarias que se busca trascender y qué pasos es preciso caminar para lograrlo. Es en este sentido que Habermas, al analizar el concepto de Gadamer afirma: “Ganar horizonte significa que uno aprende a mirar más allá de lo próximo y lo muy próximo, no para prescindir de ello, sino para verlo más en conjunto y apreciarlo mejor en sus justas medidas” (Habermas, 2012, p. 237).

De la misma forma, en su reflexión sobre la “volatilidad de las relaciones y los compromisos” en estos tiempos de modernidad tardía, Lipovetsky (2016, p. 324) se pregunta si es posible “aprender sin estudiar”, afirmando que “no se puede tener verdadera libertad intelectual sin el peso del aprendizaje ordenado y sin transmisión de saber”.

Por eso, si bien la propuesta pedagógica de Paula Carlino (2005) con las que se iniciaban estas reflexiones podrían resultar tentadoras para una introducción a los estudiantes no iniciados a la lectura de los textos académicos, no está implícita en ella, la posibilidad de la crítica que el oficio académico supone. Como indica Gadamer, “el sentido de un texto supera a su autor, no solo ocasionalmente, sino siempre. De ahí que la comprensión no sea solo un comportamiento reproductivo, sino siempre también un comportamiento productivo” (citado en Habermas, 2012, p. 240).

Conclusiones finales

La percepción del equipo docente del potencial crítico de los estudiantes que cursaron la asignatura Teorías Sociales II en 2019, sumada a la lectura sistemática - clase a clase - de los autores recomendados en esta nueva generación, condujo a retomar los ejercicios en los prácticos y a proponer evaluaciones domiciliarias del aprendizaje de la teoría moderna y contemporánea basadas en la interpretación de la vida política, social y cultural del contexto histórico nacional. Si bien el contexto de masificación estudiantil no se modificó, la apuesta implicó un desafío que los asistentes al curso aceptaron con entusiasmo. Los resultados generaron respuestas diversas que oscilaron entre la celebración de una instancia para poder pensar y debatir teóricamente, tanto como pueriles solicitudes de explicación ante las frustraciones no esperadas y recibidas con escasa autocrítica. Las clases prácticas otorgaron las herramientas de decodificación imprescindibles para la realización de una evaluación más exigente en términos de interpretación y trabajo con los autores, lo que fue valorado positivamente por los participantes en estas instancias de aprendizaje. El desafío que implicó el retorno a una práctica de aprendizaje motivadora, centrada en la capacidad de pensar y analizar teóricamente acontecimientos de actualidad nacional, devolvió al equipo docente la esperanza - que Benjamin rechazara en su diálogo con Kafka - en la puesta en práctica de la racionalidad comunicativa aun en contextos de adversidad.

Referencias

- Acosta, L. E. (1997). *Modernidad y Servicio Social: un estudio sobre la génesis del servicio social en el Uruguay* (Disertación de Maestría). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Río de Janeiro, RJ, Brasil.
- Acosta, L. (2016). El proceso de renovación del Trabajo Social en Uruguay. *Fronteras*, (9), 29-45.
- Adorno, Th. W., & Horkheimer, M. (Con Sánchez, J. J.). (1997). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, España: Trotta.
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington, D. C.: Autor.
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida* [Liquid Modernity] (M. Rosemberg, & J. Arrambide, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Universitaria.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2011). *El oficio del sociólogo: Presupuestos epistemológicos* [Le métier de sociologue] (F. H. Azcurra & J. Szabón, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* [An Invitation to Reflexive Sociology] (A. Dilon, Trans.). Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Camps, V. (2016). *Elogio de la duda*. Barcelona, España: Arpa.
- Carlino, P. (2001). Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. In *Actas de las Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, 1. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/178.pdf>
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, 2(2), 57-68.
- Carlino, P. (2002b, Abril). Enseñar a escribir en todas las materias: cómo hacerlo en la universidad. In *Actas del Simposio Internacional Lectura y escritura: nuevos desafíos*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/paula.carlino/146.pdf>
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/Versidad*, 3(2), 17-23.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Forster, R. W.; Benjamin, & Th. W. Adorno. (1991). *El ensayo como filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Freud, S. (1930). *Obras completas: Tomo III. CLVIII*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Giddens, A., Habermas, J., & McCarthy, T. (1991). *Habermas y la modernidad*. Madrid, España: Cátedra.
- Giddens, A. (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid, España: Alianza.
- Grassi, E. (1995). La implicancia de la investigación social en la práctica del Trabajo Social. *Margen* (9), 1-15.
- González Laurino, C., Sande, S. & Cuello, L. (2014). El impacto de la masificación de la enseñanza universitaria en el perfil socio-cultural de los estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República. *Revista Regional de Trabajo Social*, 28 (61), 52-75.
- González Laurino, C. & Sande Muletaber, S. (2018). Modificaciones en el perfil de los estudiantes de Trabajo Social en Uruguay. *Sociedade em Debate*, 24, 141-168.
- Habermas, J. (2003). *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Habermas, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires, Argentina: Tecnos.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad (Doce lecciones)* [Der Philosophische Diskurs der Moderne] (M. J. Redondo). Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (2012). *La lógica de las ciencias sociales* [Zur Logik der Sozialwissenschaften] (M. J. Redondo, Trans.). Madrid, España: Tecnos.
- Habermas, J. (1988). La modernidad, un proyecto incompleto. In H. Foster (ed.), *La posmodernidad* (pp. 19-36). México: Kairós.
- Habermas, J. (1994). Modernidad versus postmodernidad. In J. Picó (comp.), *Modernidad y postmodernidad* (pp. 87-102). Madrid, España: Alianza.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid, España: Taurus.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social: Definición, figuras, clínica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Leopold, S. (2017, Julio). *Que las ideas vuelvan a ser peligrosas: formación, conocimiento y trabajo Social*. In C. Silva, L. Vecinday, Y. Carballo, A. Brenes, A. Mariatti, & F. Otormin (Comp.), *Transformaciones Sociales, Protección Social y Trabajo Social: XXII Congreso Nacional de Trabajo Social*. Montevideo, Uruguay: Tradinco.
- http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/Libro_XII-Congreso-Nacional-TS.pdf
- Lipovetsky, G. (2016). *De la ligereza: hacia una civilización de lo ligero* [De la légèreté] (A. P. Moya, Trans.). Barcelona, España: Anagrama.
- Liotard, J. F. (1990). *La condición posmoderna: Informe sobre el saber* [La condition postmoderne: rapport sur le savoir] (7a. ed.). Madrid, España: Cátedra.
- Montaño, C. (1994). Análisis de las matrices del Trabajo Social en el Uruguay a través de sus planes de estudio. *Cuadernos de Trabajo Social*, (3), 45-73.
- Ortega, E. (2011). *Medicina, religión y gestión de lo social: un análisis genealógico de las transformaciones del servicio social en el Uruguay (1955-1973)*. Montevideo, Uruguay: Comisión Sectorial de Investigación Científica; Universidad de la República.
- Rouanet, S. P. (1993). *Mal-Estar na Modernidade*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras, 1993.
- Sautu, R. (2003). *Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Wellmer, A. (1994). La dialéctica de modernidad y posmodernidad. In J. Picó (comp.). *Modernidad y postmodernidad* (pp. 103-140). Madrid: Alianza.

Notas

- 1 En su estudio previo que funciona como Introducción a *Dialéctica de la Ilustración*, Juan José Sánchez indica: Horkheimer y Adorno entregaron su texto al público con extrema precaución. . . . Los quinientos ejemplares de la misma fueron cuidadosamente distribuidos. . . . Estaban en juego

- una serie de correcciones que, . . . consideraban introducir al texto original. Parece ser que este era un texto peligroso expuesto a malas interpretaciones que pervertirían gravemente su sentido. En un informe preparado para la edición de 1947, Pollock dice: “En conjunto llego a la triste convicción de que el contenido de la *Dialéctica* [subrayado del autor] no es apropiado para una difusión masiva” (Adorno & Horkheimer, 1997, Introducción, pp. 14-15).
- 2 En el Prólogo a las ediciones de 1944 y 1947 los autores de *Dialéctica de la Ilustración* afirman su convicción de la imposibilidad de eludir las contradicciones de la Ilustración si no es mediante la reflexión de la “aporía” que la conduce a su autodestrucción. “No albergamos la menor duda “y esta es nuestra *petitio principii*” de que la libertad en la sociedad es inseparable del pensamiento ilustrado. Pero creemos haber descubierto con igual claridad que el concepto mismo de este mismo pensamiento, no menos que las formas históricas concretas y las instituciones sociales en que se halla inmerso, contiene ya el germen de aquella regresión que hoy se verifica por doquier. Si la Ilustración no asume en sí misma la reflexión sobre este momento regresivo, firma su propia condena” (Adorno, & Horkheimer, 1997, p. 53).
 - 3 Forster, que se propone analizar el sentido del pensamiento de Adorno y de Benjamin en un estudio sistemático, ejemplifica el nihilismo de Benjamin a través del “fragmento de una conversación” entre Benjamin y Kafka citada por Max Brod: “Recuerdo – dice “una conversación con Kafka, cuyo punto de partida era la Europa actual y la decadencia de la humanidad. Somos – dijo “ pensamientos nihilistas, pensamientos de suicidio que aflora en la mente de Dios. Esto me hizo pensar en la versión del mundo de la gnosis: Dios como demiurgo maligno y el mundo como su pecado original. “Oh no – dijo “ nuestro mundo es solo un malhumor de Dios, un mal día” ¿Habría entonces esperanzas fuera de esta manifestación del mundo que conocemos? Sonrió. “Sin duda, mucha esperanza, infinita esperanza, pero no para nosotros” (Benjamin, 1970, citado en Forster, 1991, p. 23). Forster plantea que parecería que el pensamiento de Benjamin propone “una suerte de bifurcación” mediante “dos caminos que parecen separarse allí donde están más próximos: un camino nos conduce a la promesa mesiánica . . . y otro camino que no conduce a ningún sitio, o que más bien nos devuelve a un territorio de la irreparabilidad” (Forster, 1991, p. 23).
 - 4 En Prefacio de *El discurso filosófico de la Modernidad*, Habermas confiesa: “Este tema controvertido y rico en facetas no me ha dejado desde entonces. Sus aspectos filosóficos han penetrado más profundamente en la conciencia pública al traducirse las obras de los neoestructuralistas franceses, y también se ha generalizado el término de batalla “postmodernidad” a raíz de una publicación de F. Lyotard. El desafío que representa la crítica neoestructuralista a la razón constituye, por tanto, la perspectiva desde la que trato de reconstruir paso por paso el discurso filosófico de la Modernidad” (Habermas, 1993, p. 9). Acerca de esta preocupación de Habermas ver también *Acción comunicativa y razón sin trascendencia* (2003) en la que continúa argumentando sobre el irracionalismo de los neoestructuralistas franceses, a lo que suma algunas precisiones conceptuales acerca de los aspectos emancipatorios de la racionalidad, ya desarrolladas en *Teoría de la acción comunicativa* (1987).
 - 5 Como fuera indicado, en el Prefacio de *El discurso filosófico de la modernidad*, (1984) Habermas da cuenta de su debate con Lyotard a partir de la publicación de *La condición posmoderna* (1979) y su apuesta por la Modernidad como “proyecto inacabado”, que pronunciara como discurso al recibir el premio Adorno en 1980. El discurso fue recuperado y traducido al español en una edición de Foster de 1988 que se utiliza en este trabajo.
 - 6 Como relata Bemstein (Giddens, Habermas, & McCarthy, Introducción, 1991, p. 29), la publicación de *Conocimiento e interés* de Habermas en 1968 generó una profunda conmoción entre los círculos intelectuales al recuperar la tradición de la teoría crítica con propósitos emancipatorios distanciándose de posturas positivistas e historicistas. De acuerdo con la lectura de Bemstein (Giddens, Habermas, & McCarthy, 1991, p. 30) esta obra, fue corregida en trabajos posteriores y en *Teoría de la acción comunicativa* (1987), que señala “nuevas direcciones de investigación”.
 - 7 En *El discurso filosófico de la modernidad* Habermas (1993) realiza un minucioso estudio de las contradicciones de Foucault sobre todo tomando distancia de la “amalgama” representada por la unidad entre poder y saber en la concepción de las ciencias humanas.
 - 8 En cualquiera de sus interpretaciones, el impulso modernizador conlleva una crítica compulsiva a la realidad. . . . ser un individuo de jure significa no tener a quién echarle la culpa de nuestra propia desdicha, tener que buscar la causa de nuestras derrotas en nuestra propia indolencia y molicie, y no buscar otro remedio que el de volver a intentarlo con más y más fuerza cada vez (Bauman, 2006, p. 43). En su apuesta a la construcción social de ciudadanía política agrega: “El “individuo *de iure* [subrayado del autor]” no puede convertirse en “individuo *de facto* [subrayado del autor]” sin convertirse primero en *ciudadano*. No hay individuos autónomos sin una sociedad autónoma, y la autonomía de la sociedad requiere una autoconstitución deliberada y reflexiva, que solo puede ser un logro conjunto de sus miembros” (Bauman, 2006, p. 46).
 - 9 En este mismo sentido, al analizar la adscripción del individuo a colectivos de pertenencia cada vez más reducidos con connotaciones particularistas, Rouanet afirma, “[...] el movimiento de lo “políticamente correcto”, . . . contrariamente a la primera etapa de campaña por los derechos civiles, de inspiración universalista y personalizante ya no procura más proteger el derecho a la *igualdad*, sino el derecho a la *diferencia*, y, como esa diferencia es siempre grupal, los derechos del individuo se subordinan a los derechos del grupo. Lo que se protege es el derecho del negro a su identidad negra y no su derecho como individuo de raza negra, en tanto titular de derechos universales, a no ser discriminado por motivos raciales” (Rouanet, 1993, pp. 108-109).
 - 10 En sintonía con el diagnóstico freudiano del *Malestar en la cultura*, añade Norbert Elías: “Estas relaciones, todo el tipo de convivencia, conducen en creciente medida hacia una regulación global de emociones, hacia una renuncia a impulsos y una transformación de impulsos. A lo largo de este cambio social, los seres humanos se ven exhortados cada vez más a ocultar de la mirada de los otros, o incluso de sí mismos, acciones, manifestaciones instintivas y apetitos que antes podían expresar abiertamente, de manera que, por lo general, dejan de ser conscientes de estos” (Elías, 1990, p. 144).
 - 11 Mediante una lectura distinta a las limitaciones de la razón planteadas por Freud, que retoma Rouanet, Albrecht Wellmer (1994) cuestiona al psicoanálisis desde una perspectiva limitante del sujeto autónomo y racional en el contexto de la polémica modernidad-posmodernidad. Contrariamente, sostiene Rouanet, el psicoanálisis se sitúa en una posición estratégica en esta revuelta teórica y práctica contra la modernidad. Por un lado, parte de la modernidad y parte del Iluminismo. Por otro, tiene categorías e instrumentos privilegiados de análisis para comprender el malestar antimoderno (Rouanet, 1993).

- 12 Como indica el autor a sus estudiantes del seminario: “El poder de un modo de pensar nunca se manifiesta más claramente que en su capacidad de transmutar objetos socialmente insignificantes en objetos científicos (como lo hizo Goffman con la minucia de la interacción cara a cara), o lo que es lo mismo, de aproximarse a un objeto significativo fundamental desde un ángulo inesperado” (Bourdieu, 2005, p. 308-309).
- 13 Exponer los supuestos en forma ordenada como en *El oficio del sociólogo*, (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2011) no siempre resulta posible, dirá Bourdieu (2005), ya que en la práctica de la enseñanza del oficio del investigador el docente procede siempre con pocos estudiantes, construyendo y deconstruyendo preguntas y objetos de estudio en un trabajo de artesano.
- 14 Esta práctica paciente del oficio resulta “algo desencantada y desencantadora”, en contraposición a la imagen que, de sí mismos, procuran construir los investigadores quienes, en sus presentaciones públicas, buscan impresionar a otros, dejando de lado la práctica de exponer sus contradicciones (Bourdieu, 2005, p. 306).
- 15 Cf. Carolina González Laurino, Sandra Sande Muletaber y Leonardo Cuello (2014) y Carolina González Laurino y Sandra Sande Muletaber (2018).
- 16 El análisis de Bourdieu (1998, p. 11) del consumo cultural francés en la década del sesenta muestra la existencia de una “fuerte relación que une las prácticas culturales . . . con el capital escolar (medido por las titulaciones obtenidas) y, secundariamente, con el origen social (estimado por la profesión del padre)”.
- 17 Más del 30% de los encuestados en 2016 y en 2013, afirman haber elegido la carrera para “ayudar a los pobres”, que, si bien puede ser una motivación clara en el ciclo inicial, es esperable que se modifique a lo largo de la licenciatura. No obstante, estos estudiantes consultados en el quinto semestre del ciclo profesional responden que las motivaciones con que se inscribieron no han variado a lo largo del proceso de aprendizaje. Elizabeth Ortega (2011) analiza las crecientes demandas de profesionalización y los nuevos modelos de tecnificación disciplinaria en el período 1955-1973, que conviven, en este momento histórico con las configuraciones de la caridad y la filantropía “que se apoyan en formas de intervención de la Iglesia Católica” (Ortega, 2011, p. 15).
- 18 Cabe consignar que, en las encuestas autoadministradas mencionadas, el 29% de los estudiantes en 2013 y el 34% en 2016 aparece la mención a la motivación de la elección para constituirse como “agente de cambio”, así como por considerar el trabajo social “una herramienta de transformación social”. Esta idea parece remitir al movimiento de la “reconceptualización” que Luis Acosta (1997, 2016), Carlos Montaña (1994) y Elizabeth Ortega (2011) estudian en sus trabajos sobre de los orígenes y desenvolvimiento del trabajo social en Uruguay.

Carolina González Laurino

carolsoc@gmail.com

Doctora en Sociología y Ciencias Políticas (opción Sociología), Universidad de Deusto, Bilbao, Vizcaya, España
Profesora Titular del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UDELAR) en Régimen de Dedicación Total

UDELAR

Constituyente 1502, 4º piso
Cordón – Montevideo –Uruguay
CEP: 11200

Agencia financiadora

No se aplica.

Contribuciones de las autoras

No se aplica.

Aprobación por Comisión de Ética y consentimiento para participación

Esta investigación fue avalada por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y contó con las autorizaciones correspondientes para realizar el estudio en las instituciones involucradas. El procedimiento sigue las exigencias deontológicas para el uso de la información, de forma que preser-

va la confidencialidad, privacidad y el anonimato de las personas participantes. Los cuestionarios autoadministrados constituyeron la fuente de información de la investigación fueron realizadas mediante consentimiento informado firmado, respetando la autonomía y voluntad de la participación en el estudio (American Psychological Association, 2017).

Consentimiento para publicación

No se aplica.

Conflicto de intereses

Sin conflicto de intereses.