

**Anotaciones disciplinares e interdisciplinares sobre la formación
profesional en Trabajo Social en Unimonserate**

**Luis Alberto Arias Barrero
Camilo Andrés Barrera Alvarado
Ingrid Marcela Cuervo Méndez
Giovanni Mora Lemus
Eder Hernán Ortiz Castillo
María Andrea Gómez Flórez
Clara María Talero García**

**Carolina Cruz Romero
Emma Constanza Monroy González
Diana Marcela Torres
Luisa Fernanda Ramírez Cuervo
Francisco Javier Patiño Prieto
Alirio Kempes Lozada Romero
Gleydi Leonor García Leal**



**Fundación Universitaria Monserrate -
Unimonserrate**

Rector

Ricardo Alonso Pulido Aguilar, Pbro.

Vicerrector Académico

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Vicerrector Administrativo y Financiero

Carlos Iván Martínez Urrea, Pbro.

Vicerrector de Pastoral y Bienestar

Marcos Alexander Quintero Rivera, Pbro.

Director de Investigación

Hugo Orlando Martínez Aldana, Pbro.

Coordinación Editorial

Margie Marroquín

Escuela de Ciencias Humanas y Sociales



**Editorial Fundación Universitaria
Monserrate**

editorialuniversitaria@unimonserrate.edu.co

www.unimonserrate.edu.co/
investigaciones-y-publicaciones

Dirección Editorial

Felipe Sandoval Correa

Diseño y diagramación

Jeferson Camilo Hernández Galeano

Alexandra Nathaly Ortega Villegas



Licencia Pública Internacional – CC BY-NC-SA 4.0

Creative Commons Atribución/Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0

Imagen de carátula
generada con IA · 21 de febrero de 2024

Primera edición, diciembre 2023

ISBN: 978-958-8486-59-8

Contenido

Presentación Giovanni Mora Lemus	7
Investigación y Trabajo Social en la Unimonserrate: apuestas desde las experiencias aprendidas Luis Alberto Arias Barrero, Camilo Andrés Barrera Alvarado, Ingrid Marcela Cuervo Méndez, Giovanni Mora Lemus	8
El acto educativo en la formación profesional de Trabajo Social: revisando a sus protagonistas Eder Hernán Ortiz Castillo, María Andrea Gómez Flórez, Clara María Talero García	24
Reflexiones en torno a la práctica de formación profesional: una mirada del hoy y los retos del mañana Carolina Cruz Romero, Emma Constanza Monroy González, Diana Marcela Torres	34
Fundamentos del Trabajo Social Luisa Fernanda Ramírez Cuervo, Francisco Javier Patiño Prieto, Alirio Kempes Lozada Romero, Gleydi Leonor García Leal	44



PRESENTACIÓN

El presente documento hace parte de una nueva línea editorial de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate. La línea busca recoger todas aquellas reflexiones de las diferentes escuelas en torno a temas teóricos, metodológicos o praxiológicos.

En esta ocasión presentamos a la comunidad universitaria un documento que reúne las disertaciones de un grupo de profesores y profesoras de la Escuela de Ciencias Humanas y Sociales, específicamente de la carrera de Trabajo Social. Los textos fueron el resultado de una convocatoria impulsada por el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS) en el primer semestre de 2021. Dicha convocatoria invitaba a las unidades académicas a presentar sus cometarios y críticas a propósito del documento del CONETS titulado *Lineamientos de calidad de programas de Trabajo Social en Colombia, 2020*. El texto pretendía actualizar los lineamientos curriculares sobre la educación en Trabajo Social.

El primer capítulo de este documento ocasional diserta sobre la importancia de la investigación en la formación de los futuros profesionales de Trabajo Social. Por tal razón, se detalla la experiencia de la carrera de trabajo social de la Unimonserrate en la labor de generar una cultura investigativa en las jóvenes universitarias. El texto, escrito a ocho manos por los colegas Luis Alberto Arias, Camilo Barrera, y Giovanni Mora Lemus y la profesora Ingrid Cuervo, busca presentar una postura sobre la sistematización de experiencias como modalidad de grado y las tensiones entre la intervención y la investigación.

El segundo capítulo, por su lado, escrito por las profesoras Andrea Gómez y Clara Talero y por el profesor Eder Ortiz, tiene como objeto de análisis la docencia universitaria en la formación de los cuadros profesionales en trabajo social. Reconocen los autores que la docencia de y en trabajo social no puede entenderse como algo estático, sino que está atravesada por elementos disímiles como los desafíos políticos, profesionales, disciplinares y pedagógicos. Pero, además, por las condiciones contractuales, laborales y la proyección laboral.

El tercer apartado versa sobre las reflexiones en torno a la *Práctica de formación profesional: una mirada del hoy y los retos del mañana* escrito por las profesoras Carolina Cruz, Emma Monroy y Diana Torres. Las autoras reflexionan sobre la orientación y el sentido de las prácticas profesionales, pero, además, en los nuevos campos de acción profesional y en las nuevas realidades suscitadas por la pandemia.

El último trabajo se titula *Fundamentos de Trabajo Social*, escritos por las profesoras Gleidy García y Luisa Fernanda Ramírez y los profesores Kempez Lozada y Francisco Patiño. El lector o lectora encontrará una disertación sobre una pregunta central: ¿De quién se ocupa el trabajo social? Para responder a este interrogante los autores se ocupan, en primer lugar, de revisar las apuestas del documento del CONETS sobre el particular. Luego, las autoras disertan sobre el sujeto-objeto de intervención. Se pone en tensión la idea moderna de los “beneficiarios” como sujetos carentes, no ilustrados, etc.

Invitamos a los miembros de la comunidad universitaria a conocer este material que nos ayuda en la consolidación de una cultura académica e investigativa.

Giovanni Mora Lemus
Junio de 2022

***Investigación y Trabajo Social
en la Unimonserate:***
*apuestas desde las experiencias
aprendidas*

Luis Alberto Arias Barrero
Camilo Andrés Barrera Alvarado
Ingrid Marcela Cuervo Méndez
Giovanni Mora Lemus

La Ley de Educación Euperior (Ley 30 de 1992) establece que todas las universidades deben tener investigaciones de alto nivel; la Fundación Universitaria Monserrate ha asumido el reto y ha concentrado sus esfuerzos de formación investigativa, entendidos como aquellos orientados al desarrollo de la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que posibilita que las personas (estudiantes y/o docentes) puedan acceder a nuevos desarrollos de conocimiento, así como apostarle a la generación de nuevo conocimiento en un campo disciplinar respectivo.

En el caso de nuestra unidad académica, la formación de competencias investigativas es adelantada a través de los diferentes cursos y actividades académicas, contando para ello con herramientas indirectas —como las usadas en el desarrollo de ejercicios al interior del aula de clase— o directas —como los semilleros, las actividades encargadas a estudiantes auxiliares de investigación, desarrollo de trabajos de grado—, que fortalecen el manejo de ciertos componentes de la investigación. Asimismo, diversos escenarios permiten potenciar competencias interpretativas, tan indispensables para el desarrollo de la argumentación y la proposición, que hacen parte de las lógicas de la investigación.

Amplias han sido las reflexiones que se han dado en el programa sobre la importancia, las herramientas, propósitos, alcances y posibilidades de la investigación; el texto a continuación pretende registrar algunas de las que han sido debatidas en las reuniones docentes y que quizá puedan diferenciar a nuestra unidad académica de otras.

En la primera sección se presenta la brújula de todo el proceso de investigación: la política de investigaciones presenta los componentes que han posibilitado potenciar la investigación dentro del quehacer académico; la segunda sección versa sobre la formación en investigación en el programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate, reflexión que conduce a la tercera sección, relacionada con la manera en que la sistematización de experiencias, como opción de grado, permite una reflexión sobre las prácticas estudiantiles. Por último, algunas de las ideas que han circulado entre docentes sobre la tensión investigación intervención, que intenta dar cuenta de tres posturas sobre la misma (minimización, instrumentación o complementariedad).

I. La política de investigaciones

Para abordar la configuración de la infraestructura institucional que permite el desarrollo de la cultura investigativa al interior del programa de Trabajo Social, se pueden considerar los siguientes componentes: a) la comprensión desde los orientadores de sentido proyección-cercanía-cuidado y el enfoque sociocrítico, b) la configuración de líneas de investigación institucional y por programas, c) la oferta de distintas modalidades de trabajo de grado, d) la definición de estrategias desde las que se puede desarrollar la investigación, que se desarrollarán *grosso modo* a continuación.

a) La comprensión desde los orientadores de sentido proyección-cercanía-cuidado y el enfoque sociocrítico

La triada proyección-cercanía-cuidado constituye una sinergia que inspira los modos de relación en la institución, dado que “entretejen un ambiente vital que edifica la cultura de la Unimonsserrate como una Institución que propicia una experiencia personal,

comunitaria y social que transforma la vida de las personas” (PEI, 2021, p. 8) y por supuesto impregnan el quehacer investigativo, resaltando la preeminencia del compromiso ético al construir colectivamente el conocimiento. Esto implica la comprensión no utilitaria de los sujetos individuales y colectivos que participan en la investigación, el acompañamiento dedicado y consciente a las distintas etapas del ejercicio investigativo en sus dimensiones por parte de docentes cualificados, la promoción de estrategias de comunicación de aprendizajes a lo largo del proceso y el reconocimiento del valor teórico y metodológico de la sistematización de experiencias como tipo de investigación de gran importancia. A su vez, se adopta institucionalmente el enfoque sociocrítico en investigación, que

aborda la complejidad de la realidad de hoy desde el pensamiento de las escuelas e institutos, las disciplinas y las áreas de formación de modo interdisciplinar, y está abierto a nuevos campos del conocimiento que sucedan en la Institución [...] de tal manera que todo conocimiento e innovación logre resultados de aprendizaje y busque afectar de modo positivo la realidad del entorno social para hacerlo más justo y solidario (PEI, 2021, p.18).

Sin que lo anterior implique uniformar el modo de hacer investigación en el programa, al contrario, realizando el compromiso ético político de este quehacer en la institución:

Lo crítico se concibe, además, no sólo desde la denuncia de la injusticia y las desigualdades sociales, sino como ejercicio dialéctico, esto es, actitud abierta a lo emergente en el devenir social, por lo que contiene, en sí mismo, la innovación y creatividad como algunos de sus elementos constitutivos (Lineamientos institucionales de investigación, innovación, creación artística y cultural, 2021, p. 13).

b) La configuración de líneas de investigación institucional y por programas

Las líneas de investigación en la Unimonsserrate son consideradas como eje ordenador de la actividad de investigación que posee una base racional y que permite la integración y continuidad de los esfuerzos de una o más personas, equipos, instituciones comprometidas en el desarrollo del conocimiento en un ámbito específico.

La línea constituye la conjunción de esfuerzos en forma ordenada y sistemática de carácter institucional y académico en la que participan activamente: directivos, docentes y alumnos con el propósito de abordar en forma cooperativa e interdisciplinaria un área de conocimiento, para contribuir a la solución de un problema que afecte a un grupo o región (Fundación Universitaria Monserrate, 2015, p. 3).

La institución configura una línea de investigación institucional, denominada *Sujetos, contextos y ecología de saberes*, mediante la cual,

propone abordar, de modo interdisciplinar, la complejidad de la realidad de hoy desde las distintas escuelas, programas académicos, disciplinas y áreas de formación presentes en la Institución. Además, con esta línea se busca evitar la ruptura entre ciencias humanas y sociales, con las ciencias naturales, biológicas, matemáticas y físicas (Lineamientos institucionales de investigación, innovación, creación artística y cultural, 2021, p. 17).

Esto exige que en las experiencias investigativas se busque cultivar en docentes y estudiantes “una mirada compleja, plural, interdisciplinar, humanista y crítica de la sociedad contemporánea, y de sus profundas y rápidas transformaciones” (Ibíd., p. 18).

Desde allí, cada escuela y cada programa dinamiza y articula líneas de investigación que permiten dar cuenta del acumulado histórico del programa en intereses específicos y contribuyen a su reflexión curricular, pues “las líneas de investigación no son estáticas, sino dinámicas; es decir, pueden ser reformuladas como consecuencia de los procesos de autoevaluación, y los planes de mejora, que se realizan en cada programa académico” (Ibíd., 2021, p. 20). Las líneas se construyen de manera colectiva al interior de los distintos programas, en coherencia con el acumulado investigativo desarrollado desde cada uno de ellos y en razón a dar respuesta a los fenómenos y problemáticas existentes en la sociedad colombiana.

Así, el programa de Trabajo Social cuenta con dos líneas de investigación: *Reflexiones sobre los contextos* y *Reflexiones disciplinares*. En su interior, cuentan con ejes temáticos, es decir, “especificidades problémicas de acuerdo con las disciplinas de los programas académicos, sus intereses investigativos, las realidades sociales o de contexto” (Ibíd.), por lo que constituyen un referente importante para el desarrollo de los procesos investigativos, tanto para los docentes como para los estudiantes, en la medida en que los propósitos y ejes temáticos definidos permiten la reflexión y la puesta en marcha de investigaciones que buscan ampliar conocimientos en torno a distintos fenómenos y problemáticas de importancia para el Trabajo Social. Cabe resaltar que las líneas de investigación al interior del Programa han sido objeto de evaluación, permitiendo de esta manera su pertinencia en coherencia con la realidad siempre cambiante. Las líneas de investigación, además de centrar la atención en la realidad socioeconómica y política colombiana, tienen como centro de reflexión y análisis la naturaleza de las ciencias sociales y el Trabajo Social.

c) La oferta de distintas modalidades de trabajo de grado

Con el fin de dar cuenta de la flexibilidad en su oferta académica, la Unimon serrate ofrece distintas posibilidades para que los estudiantes desarrollen su trabajo de grado según la naturaleza de cada programa (Reglamento estudiantil, art. 9). Así, el programa de Trabajo Social ofrece actualmente dos modalidades, lo cual no impide que, fruto de la reflexión curricular, se pueda ampliar la oferta en el futuro. Actualmente el programa ofrece, como modalidades, el proyecto de investigación y el coterminal (que consiste en cursar y aprobar como trabajo de grado los cursos de primer semestre de uno de los posgrados ofrecidos por la institución), con lo cual se reitera el compromiso con el desarrollo de la actitud investigativa, clave para la acción profesional en Trabajo Social.

d) La definición de estrategias desde las que se puede desarrollar la investigación

Reconociendo distintos modos de aprender a investigar el proyecto de investigación se puede realizar mediante equipos conformados en el curso, o desde semilleros de investigación, o como auxiliares de investigación, reiterando así que un proyecto ético-político en trabajo social no se puede construir de manera aislada, sino colectivamente, mediante el compromiso colectivo por construir otros mundos posibles.

e) La producción investigativa desde los grupos de investigación

Los grupos de investigación en el programa de Trabajo Social de la Unimonserrate fueron creados en la primera década del siglo actual. En la actualidad, el programa cuenta con tres grupos de investigación: 1) procesos sociopolíticos contemporáneos; 2) Proyección social del Trabajo Social y 3) estudio de los contextos y realidades sociales, el cual apoya también al Instituto de Estudios en Familia, con la Maestría en Familia, Educación y Desarrollo. Cada uno de estos grupos cuenta con líneas de investigación particulares y desde allí desarrolla los procesos investigativos. La importancia de los grupos de investigación tiene que ver con su papel como generadores de conocimiento a partir de las líneas de investigación establecidas y el desarrollo de procesos investigativos, los cuales se convierten en objeto de reflexión al interior de la comunidad académica. Cabe mencionar que en dichos procesos participan algunos estudiantes como auxiliares de investigación, lo cual significa otro aporte importante a la formación en investigación en la medida en que el estudiante desarrolle ciertas competencias al lado de los docentes-investigadores.

f) Los semilleros de investigación

Los semilleros de investigación han cumplido un papel importante en el desarrollo de la cultura investigativa. Para González (2008, citado Echeverry, 2009), el semillero de investigación

es un espacio para fomentar la cultura investigativa en la comunidad académica, la formación y autoformación en herramientas investigativas y el desarrollo de habilidades metodológicas, cognitivas y sociales que permitan el acercamiento y reconocimiento de la problemática social y dar solución a ella, a través de un método científico rigurosos y sistemático, mediante proyectos investigativos y productivos, acordes con las líneas de investigación de la Facultad y la divulgación del conocimiento científico desarrollado en el semillero (pp. 186-187)

En la Fundación Universitaria Monserrate, el semillero de investigación

es una estrategia de la formación investigativa, que está en articulación con los espacios propuestos en los planes de estudio de los programas académicos. En este espacio los estudiantes son agentes activos de los procesos investigativos, trabajan de manera colectiva, y asisten libre y espontáneamente, encontrando en este ambiente la posibilidad de exponer sus dudas y conocimientos, con la libertad de controvertir, opinar y proponer dinámicas flexibles. Además, en los semilleros los estudiantes tienen la posibilidad de identificar sus intereses investigativos para indagar sobre aquello que les inquieta y, lo que es más importante, se acercan al proceso investigativo desde la praxis, con el acompañamiento de uno o varios docentes vinculados a los grupos de investigación avalados institucionalmente (Lineamientos institucionales de investigación, innovación, creación artística y cultural, 2021, p. 30-31).

Para el año 2021, el programa de Trabajo Social cuenta con nueve semilleros de investigación, desde los cuales se realiza la formación investigativa en temas de interés articulados de manera directa o indirecta con las líneas de investigación del programa. La forma de operar de los semilleros es diversa, pero en general los caracteriza la flexibilidad, la dialogicidad y la construcción colectiva. Cabe mencionar que además de los en-

cuentros periódicos que realiza cada semillero, semestralmente se realizan encuentros intra e interinstitucionales, en los cuales se comparten las experiencias investigativas.

g) Los espacios de reflexión académica

Los espacios de reflexión académica al interior de las instituciones de educación superior se han convertido en dispositivos importantes de análisis de la realidad social, como también sobre aspectos disciplinares o interdisciplinares particulares. A través de dichos espacios, las instituciones en mención refrendan el compromiso y la responsabilidad social universitaria de cara a la comprensión de fenómenos sociales, políticos y /o culturales con el propósito de presentar alternativas frente a ellos. En algunas ocasiones en estos espacios se debate igualmente sobre la naturaleza y razón de ser, bien sea de la pertinencia curricular, o sobre algún tópico particular de la formación académica.

Para el caso del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate, existen entre otros espacios: el Seminario interno sobre tendencias en investigación en ciencias sociales —espacio mensual de encuentro al interior del programa—, los encuentros de investigación liderados por el programa de Trabajo Social, que para 2021 llegan a su v versión internacional y x institucional, la Cátedra de paz, que para 2021 se encuentra en su ix versión, y el encuentro de investigación Unimonserate - Semana SEAB (Sistema Educativo de la Arquidiócesis de Bogotá) que en 2021 realizó su iii versión.

La importancia de estos espacios sobre la formación en investigación tiene que ver directamente con la posibilidad de compartir colectivamente aspectos bien sea de orden teórico, epistemológico y/o práctico sobre el desarrollo de las ciencias sociales o de aspectos específicos relacionados con éstas.

II. La formación en investigación en el programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate

Tal y como se planteó anteriormente, en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Fundación Universitaria Monserrate (2021), la investigación es entendida como un proceso permanente de apropiación y transferencia de conocimiento, presente en los procesos formativos desarrollados al interior de los programas académicos, y con un compromiso frente a las problemáticas sociales y educativas del país. De acuerdo con lo anterior, la formación investigativa está presente en todos los espacios curriculares, además de aquellos dedicados de manera exclusiva a la formación en investigación. Igualmente, la investigación se orienta a la formación del espíritu crítico e investigativo de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, estudiantes y administrativos.

Como institución de educación superior, generando espacios de reflexión, diálogo, formación y debate, busca que toda la comunidad educativa se interrogue, alimente la curiosidad y asuma una posición crítica y de transformación frente a la realidad social del país (FUM , 2021, p. 6) académicos y con un compromiso frente a las problemáticas sociales y educativas del país.

Institucionalmente, la formación en investigación se comprende de la siguiente manera:

Formar en investigación es formar para la investigación sistémica o metódica, es decir, aquella que va unida a propósitos, debates, análisis, interpretación, intercambio de ideas, disciplinas del conocimiento y del saber, perspectivas interdisciplinarias o interculturales, producción, entrega de resultados, evaluaciones y recurso a nuevas tecnologías. Por lo anterior, la cultura de la investigación se encamina hacia la formación en competencias argumentativas, interpretativas, de análisis, de comprensión de textos y de escritura; pero, sobre todo, competencias para problematizar la realidad de un modo complejo y articulado. Además, a la par con esta formación, en sentido amplio y cultural, la Unimonsserrate ofrece formación específica para los agentes de la investigación (por ejemplo, para los integrantes de los grupos y de los semilleros). (FUM, 2021, p. 28)

Para el caso del programa de Trabajo social de la Unimonsserrate, el Proyecto Educativo del Programa (PEP) muestra la importancia de la formación en investigación para los trabajadores sociales en su compromiso con la comprensión y transformación de la realidad social, aspecto que está presente a lo largo del plan de estudios, pero de manera particular, en el núcleo de *cultura investigativa*, que es uno de los cuatro núcleos que conforman el actual plan de estudios¹.

El propósito central de este núcleo es el de “promover la actitud y la cultura de la investigación en Trabajo Social, potenciando la curiosidad, el análisis de los contextos, el compromiso social y la capacidad de transformación, asumiendo una postura crítica frente a las realidades sociales” (FUM, 2018, p.30). De manera puntual en el núcleo en mención, el estudiante se familiariza con los elementos teóricos, epistemológicos, metodológicos, prácticos, axiológicos y éticos de la investigación en las ciencias sociales.

En coherencia con lo anterior, la investigación formativa está orientada al reconocimiento y la comprensión de aquellas perspectivas teóricas que han servido de soporte teórico y epistemológico a las ciencias sociales como el positivismo, el neopositivismo, la teoría crítica, los enfoques comprensivos e interpretativos, la mirada sistémico-compleja, decolonial y las epistemologías del sur, lo mismo que aquellas derivadas del pensamiento latinoamericano.

En este sentido, desde el programa de Trabajo Social de la Unimonsserrate se desarrolla un tipo de investigación formativa, entendida por Londoño (2011, citado en Restrepo, 2003) como

aquel tipo de investigación que se hace entre estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo del currículo de un programa, y que es propio de la dinámica de la relación con el conocimiento que debe existir en todos los procesos académicos tanto en el aprendizaje, por parte de los alumnos, como en la renovación de la práctica pedagógica por parte de los docentes (p. 194).

Al decir de Vélez (2005), se trata del desarrollo de procesos de gran complejidad que suponen aprendizajes con gran rigurosidad, pero también desaprender miradas instaladas en torno a lo que significa hacer investigación. Para esta autora, aprender a investigar

¹ Además del núcleo de Cultura investigativa están los de Persona y familia, Fundamentación en ciencias humanas y sociales y el de Fundamentos del Trabajo Social.

implica desaprender “las propias condiciones de existencia”, “los procesos habituales de lectura y escritura” y “la interpretación del mundo”. Agrega además que, el proceso de aprender a investigar

comienza por desanclar o desequilibrar a los sujetos en formación, de las certezas y seguridades de una vida cotidiana que habitan como actores sociales, lo que implica el descenramiento y la ruptura con un sistema de creencias que actúa como orientador de la vida de los sujetos, se parte de reconocer la encarnación en el sujeto de una matriz cultural, es decir la raíz de un contexto sociocultural específico, de los cuales no puede desprenderse por un acto de voluntad (p. 67).

Dentro de los aspectos a desaprender se encuentran, entre otros, los relacionados con los imaginarios que existen sobre la investigación, la cual a menudo es vista como un proceso puramente operativo y sujeto a recetas y pasos a desarrollar de manera lineal. Ante esto, desde la formación en investigación puesta en marcha desde el programa de Trabajo Social de la Unimonserrate, además de la fundamentación teórica y práctica, se tiene presente la naturaleza epistemológica que debe acompañar los procesos investigativos. Por consiguiente, y en consonancia con las perspectivas teóricas de las ciencias sociales anteriormente mencionadas, se hace especial énfasis en las distintas maneras de construir el conocimiento y de los diversos aspectos implícitos en ello, reivindicando a la vez el carácter creativo y flexible que debe estar presente en todo proceso investigativo.

Es importante mencionar que la formación en investigación se lleva a cabo a lo largo de los ocho semestres de la formación académica y finaliza con el desarrollo del trabajo de grado, que puede realizarse desde distintas modalidades (proyecto de investigación o coterminal), estrategias (equipos de estudiantes, semilleros o auxiliares de investigación) y tipos de proyecto (monografía o sistematización de experiencias), descritos anteriormente.

III. La sistematización de experiencias y de las prácticas

Con el nuevo plan de estudios, el equipo profesoral, desde las jornadas de reflexión curricular, que se han venido haciendo ininterrumpidamente desde el año 2015, proyecta la posibilidad de elevar la sistematización de experiencias (SE) como opción de grado, a la par del trabajo monográfico.

En estas jornadas de reflexión, el equipo profesoral entendió que las prácticas profesionales de las estudiantes son susceptibles de ser sistematizadas, pero, además, las experiencias organizativas de diferentes procesos sociales pueden tener ese mismo enfoque investigativo. Sistematizar de forma crítica una experiencia comunitaria o la práctica estudiantil en la Unimonserrate es una opción tan válida como el trabajo monográfico.

En efecto, la importancia de la SE para el programa de Trabajo Social de la Unimonserrate se ha venido consolidando a partir del nuevo plan de estudios, que, como ya se dijo, hace parte de las opciones de grado para nuestras y nuestros estudiantes que empiezan a cursar sexto semestre. Este tipo de estudio se reconoce como oportuno y pertinente para el programa debido a que logra conectar las experiencias, las prácticas profesionales y la interpretación de estas; en otras palabras, la construcción de conocimiento.

A partir de los ajustes del plan de estudios 2017, un primer acercamiento a la lógica de la SE desde el Trabajo Social tuvo lugar en diciembre de 2019 en el marco del Seminario inter-semestral convocado por la Escuela de Ciencias Humanas y Sociales para todos los docentes de sus programas. Allí se tuvo un encuentro con la sistematizadora Disney Barragán, quien nos presentó sus consideraciones teóricas y epistemológicas a partir del libro *La sistematización como investigación interpretativa crítica*, publicado en coautoría junto con el investigador Alfonso Torres. Este encuentro nos dio luces sobre las diferencias entre la investigación cualitativa y la SE, sin que esta última deje de ser cualitativa. De igual forma, la necesidad de formarnos en el campo de la SE, pues el equipo profesoral no tiene aún una total experticia sobre el particular.

Otro acercamiento a la SE por parte del equipo profesoral fue la sistematización de la práctica de profesores y profesoras de investigación derivada de la participación por parte de un docente en un curso organizado por el Consejo de Educación Popular para América latina y el Caribe (CEAAL). Este ejercicio permitió una reflexión más profunda sobre los principios epistemológicos, teóricos, metodológicos y prácticos de la SE.

Una conclusión importante a la que llegamos con la sistematización de las experiencias de profesores fue la siguiente: “La subjetividad que va construyendo el profesor o profesora de investigación, afecta no solo sus consideraciones epistemológicas y políticas sino, además, la forma como asesora los trabajos de grado y las investigaciones donde participa” (Mora, 2021).

Otra conclusión que se desprende de la anterior es la necesidad de desarrollar en el seno de las universidades privadas y públicas la profesionalización académica. En otras palabras, el imperativo que resulta profesionalizar aún más al personal académico.

Entendemos por profesional académico, desde nuestra experiencia, a una mujer u hombre que se dedica de tiempo completo a dos actividades centrales: la investigación y la docencia, enseña lo que investiga. De igual forma, su permanencia en la universidad es constante, va construyendo un proyecto de vida con sus colegas y la institución. Está comprometido con el desarrollo de una comunidad académica y con un proyecto ético-político, participa de las actividades culturales y de proyección social, teniendo en cuenta todo lo demás, como consecuencia de esto tiene un contrato de tiempo completo con la universidad. (Mora, 2021, p 182).

Consideramos que la profesionalización académica es un requisito *sine qua non* para la conformación de una verdadera comunidad académica. Pero estos procesos institucionales y científicos van de la mano con la democracia universitaria, es decir, con políticas al interior de las universidades que promuevan una participación decidida y orgánica sobre el futuro de los centros de enseñanza superior en el siglo XXI.

Estas conclusiones arriba señaladas fueron fruto de un ejercicio de sistematización de experiencias, así se confirma la tesis que entiende la SE, siguiendo a Cifuentes Gil y Pantoja-Kauffmann (2019), como un proceso que convierte la práctica en conocimiento. Este es un punto central que no se puede perder de vista, máxime cuando en organismos internacionales de cooperación, limitan la sistematización como un simple ejercicio de evaluación o estudio de impacto de algún programa o política social.

Finalmente, se ha dado un tercer acercamiento desde el programa a la SE a partir de la dirección de proyectos de investigación como modalidad de trabajo de grado, en

el tipo de proyecto sistematización de experiencias. En la primera cohorte, se desarrolló un ejercicio de este tipo entre los períodos 2020-I y 2021-I (Castro et al., 2021), y en las siguientes se ha continuado promoviendo en los distintos cursos de trabajo de grado la emergencia de investigaciones tanto del tipo de investigación monografía como de la sistematización de experiencias.

Lo anterior ha permitido vislumbrar de modo más explícito la riqueza y diversidad del quehacer investigativo en trabajo social, y en las ciencias sociales, desde distintas metodologías. Enseñar a hacer investigación en el contexto del Trabajo de grado desde el tipo de proyecto de SE no puede hacerse de la misma manera como se enseña a hacer investigación desde otras metodologías, pues comportan desarrollos operativos y lugares de enunciación epistemológicos particulares que les confieren características propias. Esto ha hecho parte de las reflexiones sostenidas al interior de los equipos docentes y se materializa en los *syllabus* de los cursos, en los criterios de evaluación de los proyectos y en la estructura de los informes finales, que para el caso de los proyectos de SE, sus acápites se dividieron de la siguiente manera:

1. Contextualización de la experiencia
2. Recuperación de la experiencia
3. Interpretación de la experiencia
4. Potenciación de la experiencia

“No hay experiencia sin contexto”, dice Rosa María Cifuentes, según lo cual consideramos que los informes de sistematización de experiencias deben empezar ubicándose con preguntas como las siguientes: ¿Dónde se ha hecho la experiencia? ¿Quiénes han participado de la experiencia? (Cifuentes Gil y Pantoja-Kauffmann, 2019).

Por otra parte, la *recuperación de la experiencia* tiene que ver con preguntarse por ¿qué ha ocurrido? Para ello se utilizan diferentes técnicas de investigación cualitativa para activar la memoria del proceso. Siguiendo a Oscar Jara (2018, p. 150), podemos entender este proceso como:

un ejercicio fundamentalmente descriptivo y narrativo. Se trata de una exposición del trayecto de la experiencia, que nos permita objetivarla, mirando sus distintos elementos desde lejos. Es decir, tratando de no realizar aún la interpretación del porqué ocurrió cada situación, sino esforzándonos por expresarla de la forma más descriptiva posible, utilizando los registros con los que contamos como la fuente principal de información.

Así, en el caso de la sistematización de la experiencia del Centro Social Nazareth (CSN), trabajo de investigación que realizaron estudiantes del programa entre el primer semestre de 2020 y el primer semestre de 2021 (Castro et al., 2021), se tuvieron en cuenta los últimos cinco años de este proceso organizativo. En el año 2016, las directivas del CSN realizaron una serie de alianzas con otras organizaciones de la iglesia católica y con entidades gubernamentales. A partir de esta articulación, empezaron a trabajar bajo la idea de *un proyecto común*, que tenía como objetivo principal el trabajo de inclusión social con víctimas del conflicto armado.

Este trabajo de sistematización del CSN se hizo en medio de la emergencia sanitaria a causa de la pandemia del COVID-19 y que ha afectado al planeta. Por lo tanto, las técnicas que se utilizaron más fueron el grupo focal y la entrevista cualitativa. Puesto que

el trabajo de campo no se podía realizar de manera presencial, se tomaron en cuenta tecnologías ubicuas para este trabajo de recuperación de la experiencia.

La *interpretación de la experiencia* es el momento en el que el equipo sistematizador se pregunta por: ¿Por qué ha pasado lo que ha pasado? Esta parte de la SE, en términos generales, se trabaja con categorías analíticas y con teoría social, que le permite comprender a los sistematizadores de manera crítica los diferentes caminos que ha tomado el proceso social que se está estudiando.

En la experiencia particular del CSN, encontramos que es evidente el paso de una institución de caridad, antes del año 2016, a una organización de asistencia a propósito del proyecto común operado con otras instituciones católicas y estatales. La interpretación de esta experiencia nos permitió entender que el CSN asiste a las víctimas del conflicto armado pero que tampoco cae en el asistencialismo.

Por último, la SE debe tener en consideración la cuestión de cómo mejorar la experiencia. En el caso del CSN, las estudiantes expresaron al equipo sistematizador que el proceso que lleva a cabo esta institución religiosa se puede mejorar con varias estrategias: realizar más gestión con instituciones de cooperación nacional o internacional, y realizar un trabajo más decidido de seguimiento a la población que ha asistido a las diferentes líneas de acción del CSN².

Estas dos experiencias de SE desarrolladas en el último año y medio en la Unimon serrate, y las que en adelante se están llevando, nos han permitido construir conocimiento a partir de la praxis, en el primer caso para los profesores de investigación y en el segundo, para el proceso organizativo de una institución religiosa, y por supuesto para los equipos de estudiantes que participaron en el equipo de la segunda experiencia.

Desde esta perspectiva epistemológica y teórica nos hacemos las siguientes preguntas: ¿Cuál es la especificidad del trabajo social con respecto a la investigación? ¿Qué puede diferenciar al trabajo social en su forma de hacer investigación, con respecto a las demás ciencias sociales? Estas preguntas abren un profundo debate en el seno de las escuelas de trabajo social del país. Para algunos expertos en la materia, la SE es el tipo de investigación idóneo para el trabajo social, pues permite una reflexión crítica y sistemática de la experiencia. En otras palabras, el trabajo social construye conocimiento a partir de la intervención. El principio epistemológico de intervenir para investigar o investigar para intervenir toma corpus teórico y epistemológico con la sistematización de experiencias.

Como vimos, la SE es un tipo de conocimiento situado (contextualizado) y praxiológico que se diferencia de la investigación cualitativa convencional. La SE no es un estudio de diagnóstico o de impacto, sino una investigación comprometida con el análisis crítico de la experiencia y el imperativo de potenciarla. Para algunos sistematizadores latinoamericanos, marcaría la diferencia entre el trabajo social y las otras ciencias sociales.

Esperamos con el transcurrir de los semestres, contar con más investigaciones tipo sistematización de experiencias entre los colegas y/o estudiantes del programa. La

² Por cuestiones de espacio hemos sintetizado las dos experiencias que se presentan, por lo tanto, en la potenciación de la experiencia hemos dejado sin nombrar muchos elementos que se encontraron y comprendieron críticamente por parte del equipo sistematizador.

SE puede redundar en un conocimiento más profundo de los campos de práctica y de las diferentes organizaciones sociales, comunitarias, eclesiales e institucionales con las que cotidianamente interactuamos como universidad.

IV. Investigación - intervención

Las reflexiones aquí presentadas no pretenden trazar rutas para la actuación, sino que parten de reconocer que el lugar de enunciación del cual hablamos es la experiencia del programa, en la que los acumulados individuales (apuestas investigativas particulares de algunos profesores) y colectivos (en tanto programa) se convierten en punto de origen de nuevas reflexiones, tanto en el aula de clase, como en las actividades propiamente vinculadas a la investigación. Una de las discusiones recurrentes del equipo de docentes del programa ha versado sobre las distancias y proximidades entre investigación e intervención reconociendo que, aunque el paradigma de pensamiento dominante ha trazado una brecha casi infranqueable entre conocimiento científico y conocimiento proveniente de la experiencia o el sentido común (estando la investigación más relacionada con el primer tipo de conocimiento, y la intervención con el segundo), se está hablando de procesos complementarios.

Al respecto señala Balasch (citado por Sánchez, 2012, p. 3) que “cualquier acción tiene implícitos una serie de conocimientos y transforma otros. La separación entre investigación y acción es una idealización y purificación de categorías”. De Sousa Santos (2018) ha señalado que la ciencia moderna produce conocimientos y desconocimientos, haciendo del científico un ignorante especializado, en tanto la búsqueda de los seres humanos de por qué y para qué de las cosas —que es habitual incluso para resolver todo tipo de problemas cotidianos— se convierte en una actividad especializada para responder un interrogante o construir una verdad por medio de una serie de métodos, por lo que los fenómenos se reducen a datos.

La investigación social tiene algún grado de intervención en tanto incide de manera sutil o directa sobre la sociedad, bien sea que esto esté o no dentro de sus pretensiones. Además, las metodologías seleccionadas convierten a los investigadores en instrumentos esenciales para elaborar el estudio, lo que les demanda una actitud, análisis e interpretación de lo que se dice y lo que no se dice en el ejercicio investigativo que les hace partícipes de la investigación.

Del mismo modo, la intervención, o actuación para mejorar una situación a través de la resolución de un problema, demanda desarrollar un mínimo de investigación que permita identificar que se quiere cambiar y cuál es el futuro deseable. Al respecto Alfredo Carballada señala que

La intervención en lo social básicamente se vincula con el conocimiento a posteriori, su saber proviene de la práctica cotidiana, la intervención se funda en el hacer y es desde allí de donde debe abreviar el conocimiento y especialmente las preguntas a otros campos de saber. (2008, p. 7)

Esto no quiere decir que investigación e intervención sean la misma cosa, pues la primera tiene por prioridad la construcción y/o descubrimiento de conocimiento mientras que la segunda está orientada a la transformación de un grupo o contexto social, sino que ambas pueden ser entendidas como complementarias, y/o parte de un proceso, sin que eso suponga la instrumentalización de la investigación. En cualquier caso, teniendo

en cuenta el nivel de formación (pregrado) se considera pertinente abordar los debates que les permitan a los estudiantes comprender las convergencias y distancias entre la investigación y la intervención en las ciencias sociales (epistemológica y metodológicamente), incluso teniendo en cuenta que, por el desarrollo del plan de estudios, las y los estudiantes comienzan a dilucidar el problema de investigación de su trabajo de grado simultáneamente con el segundo curso de práctica de formación profesional. Al respecto, Carvajal Burbano (2006, p. 15) señala:

Hay que empezar haciendo una diferenciación entre problemas o problemáticas sociales —léase “de intervención”— y problemas de investigación. Los primeros están referidos a fenómenos o situaciones que afectan a determinadas personas o grupos sociales y requieren de atención profesional; los segundos hacen referencia a las preguntas que se le formulan a determinadas situaciones para obtener respuestas de conocimiento, no de acción.

En este sentido, la formación en investigación también está orientada, más que a provocar fragmentaciones impertinentes entre investigación e intervención, a enfocar la atención en cómo provocar la emergencia de conocimientos que permitan la transformación social.

La investigación puede apostarle a la intervención cuando dialoga con quienes toman las decisiones frente a la situación sobre la que se indaga, o cuando potencia situadamente la transformación de prácticas, procesos y/o conocimientos de las poblaciones y las comunidades con las que hace la investigación. Y la posibilidad de articular de manera más armónica y sintonizada investigación e intervención va a demandar proceso de más largo aliento en lugar de proyectos muy cortos.

En el caso de los estudiantes del programa, la investigación hace parte del proceso formativo (desde I semestre y hasta VIII tienen cursos de investigación), y solamente durante un año y medio se comprometen explícitamente con ella durante los tres semestres en los que desarrollan su trabajo de grado. Esto dificulta hacer ejercicios de investigación-intervención de tipo investigación acción participativa por la dificultad de desarrollar en simultáneo actividades de recolección de información, y acompañamiento y asesoría con miras a transformar el contexto.

A lo anterior se suma que los impactos de una investigación usualmente no pueden verse en el corto plazo ni cerrando los proyectos, por lo que la posibilidad de intervenir como resultado del análisis de los datos acopiados, y el aporte de estos ejercicios quizá pueda verse desde una perspectiva de más largo aliento, y no hay una fórmula que diga a cuántos años o meses puede suceder esto, sino que va a depender de los mismos alcances del ejercicio investigativo.

En términos metodológicos, cada equipo de estudiantes inscritos en el programa, en el marco del ejercicio que están adelantando, descubre o aprende —con el debido acompañamiento docente— los elementos epistemológicos, éticos y metodológicos que se requieren para dar respuesta o aproximarse al interrogante que se construye en la investigación. Es decir, el programa ha preferido no optar por un autor, manual o estrategia investigativa de manera particular, y lejos de lamentar esta especie de artesanía investigativa, se celebra la posibilidad de que los ejercicios investigativos de docentes y estudiantes amplíen el horizonte metodológico, incorporando una reflexión

crítica entre las teorías, metodologías y la realidad compleja en la que se despliegan las investigaciones.

Toda acción profesional, en el campo que sea, demanda actividades que se sitúan en el campo de la investigación (tales como la recolección de información, análisis, discusiones y conclusiones). De allí que, aunque no todos los trabajos de grado logren la profundidad que requieren los ejercicios de investigación en todos los campos, se hace posible que los estudiantes adquieran herramientas de investigación que van a complementar su intervención profesional. Esto convierte a los espacios de acompañamiento a trabajo de grado en posibilidades enormes para propiciar una relación teórica-empírica que además tenga un profundo sentido ético político y social, a manera de laboratorios de (re)aprendizaje de investigación.

La investigación y la intervención requieren procesos de devolución colaborativos y situados que no siempre es posible hacer, por lo que ha interpelado e invitado a los estudiantes y docentes a pensar en cómo llegar a las comunidades, cómo procesar la información que se obtiene de ellas, lo que se publica (o no) en los textos y cómo se retorna la reflexión. Esta conversación necesariamente ha invitado a cuestionar el capitalismo cognitivo que otorga un carácter utilitarista a la investigación, poniéndola al servicio del crecimiento económico y/o desarrollo de la sociedad. Además, esto impone una exigencia respecto al número de publicaciones que aparta a las personas del placer, la creatividad y el gusto por investigar.

En vez de trazar una ruta, podríamos enunciar algunos escenarios deseables en los que la imbricación entre investigación e intervención se han visto reflejados:

- Procesos de recuperación de memoria comunidades.
- Reconocimiento y fortalecimiento de las formas de producir saberes comunitarios.
- Reflexión alrededor de los daños ocasionados por algunos hechos victimizantes.
- Construcción de alternativas frente al empobrecimiento y la frágil democracia.

Conclusiones

En coherencia con la normatividad vigente en la sociedad colombiana y en respuesta a los principios y lineamientos institucionales, la Fundación Universitaria Monserrate ha asumido el compromiso con la investigación, el cual se hace realidad en la construcción de las políticas institucionales que sirven como referentes orientadores tanto de la investigación propiamente dicha como de la investigación formativa. La opción institucional por el enfoque sociocrítico en el desarrollo de los procesos formativos contribuye a darle una impronta particular a la formación en investigación.

Desde el programa de trabajo social la formación en investigación se lleva a cabo a partir del reconocimiento de las distintas perspectivas de las ciencias sociales, haciendo especial énfasis en sus fundamentos teóricos, epistemológicos y prácticos, los cuales son vistos a lo largo del plan de estudios. Las opciones pedagógicas derivadas del enfoque sociocrítico permiten que en cada uno de los espacios curriculares se estimule la importancia de la indagación, la problematización y en general el espíritu crítico, aspectos fundamentales para el desarrollo de la actitud investigativa.

La manera como está estructurada la investigación en el programa de trabajo social

favorece el desarrollo de la investigación formativa. De una parte, las líneas de investigación se convierten en un referente fundamental tanto para el desarrollo docente, como de los grupos de investigación, además de los procesos investigación que desarrollan los estudiantes. La participación de estos últimos en calidad de auxiliares o integrantes de los semilleros de investigación, o mediante la elaboración del trabajo de grado de manera independiente, contribuyen significativamente en la formación investigativa.

A lo anterior se suman los espacios de reflexión sobre la investigación con que cuenta el programa. Dichos espacios (seminarios permanentes, encuentros, socialización de experiencias investigativas) en los cuales participan tanto docentes como estudiantes, permiten pensar el sentido de la investigación acorde con las tendencias contemporáneas y sus implicaciones para la profesión de trabajo social. Fruto de ello han sido los ajustes curriculares de los últimos años.

En lo referente a la relación entre investigación e intervención en trabajo social, necesariamente ha sido objeto de reflexión. Si bien es cierto que desde las experiencias de investigación formativa a través del trabajo de grado, aún prima de manera significativa las perspectivas que se aproximan, de algún modo, a lo histórico-hermenéutico. Sin embargo, cabe plantear que desde algunas experiencias investigativas, bien sea desde la investigación-acción participativa, la sistematización de experiencias, o la reconstrucción de saberes de distintas comunidades, pareciera que dicha relación tiende a hacerse más real. Igualmente, algunas perspectivas contemporáneas de las ciencias sociales ofrecen posibilidades teóricas, epistemológicas y prácticas donde se rompe la dicotomía investigación-intervención. De todas maneras, esto sigue siendo objeto de reflexión al interior del programa de trabajo social de la Unimonserrate.

La opción por la sistematización de experiencias como tipo de proyecto en la modalidad de trabajo de grado proyecto de investigación se ha convertido en una posibilidad para que docentes, estudiantes y comunidades desde una mirada crítica y reflexiva vuelvan sobre experiencias de diversa naturaleza, buscando con ello fortalecer los procesos implícitos allí, como también la construcción de conocimientos. La sistematización de experiencias, a su vez, abre un sin número de posibilidades para darle nuevos sentidos a la investigación y a la profesión de trabajo social.

Bibliografía

- Carballeda, A. J. M. (2008). La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas. *Revista Margen*, 48, 7. <https://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html>
- Carvajal Burbano, A. (2006). *Elementos de Investigación Social Aplicada. Cuadernos de Cooperación para el Desarrollo*. Especialización en Cooperación Internacional para el Desarrollo. Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo. Cartagena.
- Castro, D., Erazo, P., Grajales, M. y Tautiva, L. (2021). *Sistematización de experiencias en el proceso organizativo de los últimos cinco años “proyecto común” para el Centro Social Nazareth*. [Trabajo de grado]. Programa de Trabajo Social. Fundación Universitaria Monserrate.
- Cifuentes-Gil, R., y Pantoja-Kauffmann, G. (2019). *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: sustentos, orientaciones, desafíos*. Editorial Brujas.
- De Sousa Santos, B. (2018). Una epistemología desde el sur. CLACSO / Siglo XXI.
- FUM. (2021). *Lineamientos institucionales de investigación, innovación, creación artística y cultural*. Fundación Universitaria Monserrate.
- Fundación Universitaria Monserrate (2018). *Proyecto educativo Programa de Trabajo Social*. Fundación Universitaria Monserrate.
- FUM. (2015). *Lineamientos institucionales de investigación*. Fundación Universitaria Monserrate.
- González, J. (2008). Semilleros de investigación, una estrategia formativa. *Revista Psychologia*, 2(2), 185-190.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Londoño, O. (2011). Desarrollo de la competencia investigativa desde los semilleros de investigación. *Revista Científica General José María Córdova*, 9, 187-207.
- Mora-Lemus, G (2021). Construcción de subjetividades epistemológicas-políticas de profesoras y profesores de investigación social en una universidad privada y confesional en Bogotá. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención social*, 31, 177-199.
- Sánchez, E. D. (2012). Una mirada reflexiva desde la formación de Trabajadores Sociales en Estrategias de intervención-investigación en contextos comunitarios y movilizaciones sociales. https://sediti.unp.edu.py/sediti/files/0b5dd-6_articulo_elida.pdf
- Vélez, C. (2005). Algunas condiciones pedagógicas para la formación y el desarrollo de la investigación en la universidad. *Revista Sophia* 1, 63-82.

***El acto educativo en la
formación profesional de
Trabajo Social:***
revisando a sus protagonistas

Eder Hernán Ortiz Castillo
María Andrea Gómez Flórez
Clara María Talero García

Introducción

Lo que sucede en el acto educativo y lo que trasciende a partir del mismo, es el objeto de análisis del documento *Lineamientos de calidad de programas de trabajo social en Colombia, 2020*. Al interior de nuestra unidad académica, este debate trasciende la retoma de diversas estrategias en las que los participantes o co-participantes han motivado reflexiones, las cuales se recogen en este documento. Varias de ellas se proponen como insumos o bases para un diálogo abierto, plural, pero que, en especial, invita a centrar su desarrollo en la importancia del ejercicio docente para la formación de profesionales de trabajo social.

Al tratarse de las reflexiones que como unidad académica realizamos entorno al acto educativo, que en el caso particular (en Unimonserate) se reconoce como proceso de enseñanza-aprendizaje, conviene reconocer que en los docentes recae una especial responsabilidad (la cual no es exclusiva) del desarrollo, evolución y devenir histórico de la profesión, en particular porque esta responsabilidad se decanta en varias aristas: pedagógicas, formativas, políticas, éticas, identitarias, entre otras. En este sentido, una forma de comprender o de sumar a la impronta de la docencia de y en trabajo social es asumirla como un compromiso perenne y generacional, en el que estamos y somos conscientes de la formación recibida, la que se construye, e incluso la que se proyecta.

No obstante, la docencia solo es posible en tanto existan estudiantes, se le han signado varias tipificaciones al docente y al estudiante. Las más común se representa en docente-discente, profesor-alumno, maestro-aprendiz. Sin embargo, en la que mayor énfasis se hace, es profesional en formación. Este énfasis en quien se asume como profesional en formación – en calidad de estudiante –, implica la búsqueda de una horizontalidad y dialogicidad en la relación que se establece a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual expresa el currículo del programa.

Este documento expone los elementos centrales de los actores del acto educativo y su correspondencia con la fundamentación epistemológica del programa, y finaliza con una síntesis de observaciones adicionales al documento propuesto por el CONETS.

Sobre la docencia universitaria en la formación de profesionales de trabajo social, el documento *Lineamientos de calidad de programas de trabajo social en Colombia, 2020* (Latorre y Duque, 2020, p. 57), señala que:

En ciertos casos, en el mundo institucional, los educadores somos entendidos como los “funcionarios” encargados de orientar el desarrollo de un proyecto o propuesta de formación. En ocasiones se nos contrata para ello, sin que medien procesos de inducción plena al programa al cual se nos vincula y sin que se espere nuestra participación más allá de la ejecución de lo previamente estipulado, lo que limita las posibilidades de actuar como co-creadores del currículo de cuya realización participamos. En estos casos, se nos ubica en un papel meramente técnico-instrumental, lo cual puede generar tensiones de diverso tipo entre, de un lado, nuestra formación, nuestros principios como docentes y nuestro enfoque académico y, de otro lado, la propuesta epistémica y ético-política institucional. Tales tensiones pueden derivar en contradicciones entre la postura propia y la propuesta formativa del programa.

El texto indica (Ibíd.), además, que:

1) La generación de prácticas educativas basadas en la trasmisión de contenidos teóricos, ejercicio que puede ser productivo en términos informativos, pero no tanto en formación profesional específica. 2) La escasa participación de algunos educadores en la dinámica académica del programa, lo cual incide en la calidad del proceso educativo en su conjunto.

Otro asunto, que parece frecuente es que los educadores acreditemos conocimiento y formación en los contenidos curriculares, pero, no formación para el desempeño de la tarea docente, la cual vamos adquiriendo mientras desarrollamos esta, si la institución posibilita las oportunidades para ello.

De esta manera, los tres apartados ponen de relieve elementos que pueden estar presentes en la labor docente, o sencillamente lo están, dado que se reconocen como parte de la dinámica profesional, incluso institucional, a la que estamos expuestos en la docencia, conviene retomar dichos apartados, nuestras propias dinámicas y proponer lo que implica para nosotros ser docentes en y de trabajo social.

En este sentido, la vigencia y regularidad con la que nuestro programa pondera el diálogo y la relevancia del mismo a través de sus docentes, se busca superar el carácter instrumental, operativo, con el que por ocasiones se puede entender la docencia, por lo tanto, acciones como formación en currículo, en tendencias de investigación, mediaciones tecnológicas, y otras iniciativas van configurando un entramado de estrategias formativas a docentes que finalmente se decantan en las y los estudiantes.

Considérese que la institución favorece oportunidades para la formación docente, que sus docentes cuentan con diversos espacios de desarrollo disciplinar, de participación en aspectos sustantivos de las funciones del programa. Hacemos mención a ello porque esto indica que la docencia de y en trabajo social no es estática, sino que, por el contrario, está dada por una serie de acciones que, sin desconocer su volumen de acciones a realizar, por lo general puede superar los tiempos estimados para realizarlas.

Bajo esta premisa, el docente puede verse en situaciones que laboralmente le generen tensiones con relación a su propia labor, a su proyección profesional, a la revisión del mercado laboral y a su relación contractual e institucional. Por tanto, reconocemos que estas tensiones hacen parte y están presentes en las y los docentes, por lo que se destaca el trabajo realizado desde el programa en favor de sus docentes y de la profesión misma.

Proponemos como unidad académica presentar algunos elementos que ponderan la relevancia del docente de trabajo social de Unimonserrate. Es oportuno poner en discusión las reflexiones sobre la docencia de y en trabajo social, en especial cuando el tiempo reciente nos enfrenta a desafíos profesionales, disciplinares, pedagógicos, éticos y políticos, con las consecuencias adicionales de la pandemia, el trabajo virtual y la incertidumbre. En este sentido, la responsabilidad de la formación profesional (docencia) tiene otra dimensión, sin olvidar las aristas presentes allí, y quizá nuestra labor pase por mayores exigencias en tiempos de dedicación a estudiantes, en resolver diversidad de situaciones que no hubiésemos considerado antes y que se van resolviendo en el día a día (de la dinámica del docente a una cotidianidad que pudo desbordarle en este tiempo).

El diálogo sobre el acto educativo resulta entonces valioso, dada la insoslayable relación entre enseñanza y aprendizaje que en estos tiempos nos movió a observarnos

como profesionales en la docencia. ¿Existe entonces algún significado para los docentes ejercer la docencia en estos tiempos? ¿Puede hablarse de una identidad profesional o por lo menos una búsqueda de identidad cuando tenemos otra realidad para la que no fuimos formados como docente de trabajo social?

Frente a la responsabilidad del acto educativo, consideramos oportuno detenernos en la comprensión que la institución tiene de su docente, como responsable del logro de proyectos académicos, profesionales y humanos que buscan su trascendencia. Más aún, hacer vivas las palabras de proyección cercanía y cuidado, lo que efectivamente implica el desarrollo de sinergias que de manera orgánica el docente del programa va incorporando a su ethos pedagógico, para lo cual el programa precisa de algunas estrategias de formación y de acompañamiento docente en el que efectivamente se trenzan y consideran varias aristas en y de su labor.

Además, el profesor de la Unimonserrate se caracteriza por ser un profesional idóneo, dinamizador y colaborador del proyecto de vida de los estudiantes, capaz de crear ambientes de enseñanza y de aprendizaje donde acontezca una experiencia vital de la persona; corresponsable del cambio personal y social; creador de un clima humano interactivo, ético y académico con base en criterios pedagógicos y bajo la relación de proyección, cercanía y cuidado. (Unimonserrate, 2017, p. 55).

Por lo tanto, las contribuciones a la formación de trabajadores sociales del país pasan por consolidar estrategias que permitan a sus docentes hacer y ser parte viva de su currículo, de las actividades académicas, de sumar en el constante esfuerzo de actualización y deliberación disciplinar. En este sentido, la experiencia de nuestro programa cuenta con ejercicios docentes que permanentemente atiende, pero, además, realizan aportes a la reflexión pedagógica y disciplinar con relación a la formación profesional. Para ello se destaca que:

Este ejercicio de trabajo colectivo es fruto de la historia del programa, donde la discusión frente al quehacer profesional ha estado presente en los distintos escenarios de encuentro: seminario permanente del núcleo de bases teóricas metodológicas y prácticas del Trabajo Social y la gerencia Social; seminario de tendencias de investigación en ciencias sociales; grupos de estudio de los métodos y niveles de intervención profesional que convocan a los distintos docentes del programa; jornadas intersemestrales de autoevaluación y reflexión curricular; los Nodos por método de intervención liderados por el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social –CONETS– y que convocan distintas unidades académicas y otras iniciativas que han surgido en el programa o en las que se participa externamente (Cruz, Gómez y Pérez, 2019, p.14).

Como se observa, el programa desarrolla distintas estrategias que son conducentes a la formación de trabajadores y trabajadoras sociales, para este fin, las estrategias configuran un elemento importante del ser docente, hacer y estar en docencia universitaria, en especial en la formación profesional. Por lo tanto, para esta comisión, en primera instancia, el docente es un profesional de la educación en la medida en que es reflexivo sobre su práctica, aprende de ella y en ella (Shön, 1998). En efecto, un lugar donde se reflexiona sobre la práctica docente, y se aprende de ella, posibilita una infinidad de reflexiones pedagógicas, disciplinares, de problematizaciones, de acciones en aula, de encuentros con los relevos generacionales de la profesión (la lista es indeterminada-más

bien, cada quien que hable de sus reflexiones). No obstante, aprender de la experiencia y transformarla para la formación de profesionales de trabajo social es un camino que también configura elementos de la identidad docente y gremial, así como la defensa de la profesión, el cuidado y el compromiso por los derechos humanos, la defensa de la vida y los compromisos ético-políticos. Con todo ello, y de seguro con más elementos por nombrar, puede concluirse que la relevancia histórica que ha tenido formar profesionales en trabajo social ha significado para la profesión desafíos constantes.

Los desafíos constantes en los que las y los docentes se ven abocados en su labor, corresponden a criterios de calidad, a los requerimientos de las instituciones, a la formación de profesionales, a la investigación, la proyección social, la publicación, etc. Pero a esto se debe sumar un papel que ha cobrado mayor relevancia en lo recorrido del siglo XXI: el papel que el docente debe desarrollar, que se incluye en sus procesos y responsabilidades, es estar atento a la retención de los estudiantes:

Se puede afirmar que el docente es el punto central al que convergen las políticas o iniciativas de la institución y acciones directas implementadas para el cuerpo estudiantil. En esta medida el profesor es un promotor que garantiza, con su labor pedagógica, la eficacia de las acciones que proponen las instituciones para aumentar los niveles de retención (Pineda y Pedraza, 2011, p. 146).

Lo que se observa es que cada vez más, las y los docentes tienen más responsabilidades que superan la enseñanza-aprendizaje, pero que éstas deben contribuir al logro de la obtención del título profesional, no obstante, de las dificultades que puedan tener los estudiantes en su proceso formativo, bajo el acompañamiento docente y el cumplimiento de sus funciones, se suman las acciones institucionales a dicho logro, por lo tanto, las palabras de Kisnerman hoy (y siempre) tienen una vigencia inspiracional sobre la docencia en trabajo social:

La razón de ser docente son los estudiantes. No queremos repetidores de contenidos, enfocados en sus iniciativas y empobrecidos en sus posibilidades de crecer críticamente como persona en relación a otras personas. Queremos estudiantes que desarrollen creatividad, que estén capacitados para la vida democrática, para la solidaridad. Nos interesa como docentes, que la formación como proceso de humanización esté, como dijo Marcuse, “caracterizada por el esfuerzo colectivo de proteger la vida humana” (Kisnerman, 2005, p. 213)

En el acto educativo tanto docentes como estudiantes van incrementando su acción y responsabilidad en el cuidado de la profesión, pero como señala Kisnerman sobre los estudiantes que queremos..., también conviene ver, reflexionar y actuar con base en la docencia que queremos lograr y el profesional que se forma en nuestros espacios académicos.

El acto educativo ser estudiante Unimon serrate

El programa de Trabajo Social de Unimon serrate cuenta con estudiantes de todas las localidades de Bogotá y en su gran mayoría hacen parte del estrato socioeconómico 1 y 2 y, en un menor porcentaje, del estrato 3. Bajo estas características iniciales, el acto educativo considera el cuidado, la proyección y la cercanía, es decir, independientemente de las condiciones del estudiantado, se vela por que los procesos de enseñanza-aprendizaje se generen a partir de la tríada institucional *cuidado, proyección y cercanía*.

El desarrollo del acto educativo se da a través de las sesiones en las que un docente de la Unimonserate comparte durante dieciséis semanas con los estudiantes y con sus dinamismos, expresiones, desafíos que anhelan alcanzar y compromisos por cumplir, a lo largo del curso se van transformando los retos del aprendizaje en un proceso de perfeccionamiento del ser, del hacer y del deber hacer en trabajo social.

En este sentido, el estudiante de la Unimonserate se convierte en un protagonista de su propio crecimiento personal y profesional en la medida en que se confronta de manera constante con la realidad, y comprende los diferentes fenómenos económicos, sociales y políticos. De esta manera podrá despertar un interés genuino hacia una lectura de nuevas realidades, a cuestionarse, replantearse y emprende el cambio a través de un compromiso social. Por lo tanto, los sujetos fortalecen su construcción de pensamiento a través de los espacios en donde comparten experiencias con los pares y con los profesores, y en otros escenarios extracurriculares.

Ahora bien, hay un aspecto a tener en cuenta, retomando a Aguilera et al. (2011, p. 5), quienes señalan que:

En las aulas universitarias, generalmente encontramos ingresantes que conciben al aprendizaje a partir de la lectura como el registro mental de lo que leen con el fin de reproducirlo, por lo que sería un reto educativo para los formadores promover creencias más constructivas que les permitan reconocer la función epistémica de la lectura, lo que posibilitaría la toma de conciencia de que el aprendizaje a partir de los textos es un proceso gradual, complejo y variable en función del contexto, las intenciones y los saberes previos. Asimismo, sostenemos que es necesario planificar actividades que potencien la desestabilización de aquellas creencias epistemológicas y motivacionales que obstaculizan la constitución de concepciones más constructivas.

Hay dos modos de considerar a la autoeficacia en relación al cambio conceptual. El primero refiere a la confianza del estudiante sobre su propia capacidad, cuanto mayor sea su confianza en sus nociones y posiciones epistemológicas habrá mayor resistencia a incorporar nuevas ideas y nociones; desestabilizar esta confianza a partir de información novedosa promovería el cambio conceptual. El segundo modo de considerar esta proposición, es promover la confianza de los estudiantes en utilizar ‘métodos de investigación del pensamiento’ que puedan potenciar el aprendizaje.

Desde este panorama, el plan de estudios del programa de Trabajo Social, tiene previsto que las acciones que conlleven al aprendizaje le permitan al estudiante comprender que el conocimiento es relativo, cambiante y discutible. En esta medida, la diversidad conceptual se construye a través del diálogo, los espacios reflexivos y constructivos, en donde el estudiante se dé a sí mismo la posibilidad de crear y recrear expresiones de su conocimiento.

Es de resaltar que, para el programa de Trabajo Social se concibe que todos los sujetos “estudiantes” son críticos por naturaleza, pero han sido permeados y moldeados por un sistema económico, social, político y cultural caracterizado por la construcción de patrones, esquemas y estructuras que inculcan el pensamiento individualista, pesimista, acumulador y competitivo; la realidad se convierte en algo lejano, y los demás en objetos más que sujetos. Por tanto, la formación de sujetos críticos implica volver a la naturaleza misma de los sujetos, a escuchar y a comprender que la realidad es aquí y ahora, que es necesario resignificar las acciones y las realidades construidas por las subjetividades, con lo cual se potencia el pensamiento creativo, propositivo y esperanzador.

En este sentido, el documento *Lineamientos de calidad de programas de trabajo social en Colombia, 2020* propone lo siguiente, frente al acto educativo:

Lo fundamental es tener presentes, de una parte, las singularidades de los jóvenes que acceden a la institución en calidad de estudiantes y el perfil requerido para quienes asuman la orientación de los procesos formativos; de otra parte, las capacidades que han de desarrollar quienes egresan de los programas y, de otra más, las condiciones necesarias para el reconocimiento justo de la labor de unos y otros (p. 54).

Desde esta perspectiva, cobra sentido asumir el reto de la formación de sujetos desde un sentido crítico, pues esta permite potenciar los siguientes elementos en los actores del proceso educativo:

- El sentido de su propio pensamiento, postura política e identidad, mitigando la repetición de esquemas o de información.
- La construcción colectiva de memoria, saberes e iniciativas desde un reconocimiento del otro desde sus realidades y subjetividades.
- La acción de escuchar al otro, no desde el interés particular, sino por el contrario tener tiempo para construir colectividad con un sentido de comunidad o de colectivo.
- La capacidad para interactuar y diseñar mundos posibles desde la diversidad de la realidad.
- El desarrollo de la capacidad de auto crítica, al pensarse y al repensar el mundo, como una práctica y proceso continuos de reflexión, acción, reflexión.

Con base en estas orientaciones, en las que se comprende a las y los estudiantes como actores activos, políticos y sujetos históricos, el documento *Lineamientos de calidad de programas de trabajo social en Colombia, 2020*, señala que:

desde la Teoría Crítica se propone trabajar por unas subjetividades que sean capaces de “implicarse” con “el otro”, de comprometerse en el trabajo colectivo para construir modelos de vida más justos, democráticos y solidarios, aspectos estos, afines a los valores propios del Trabajo Social. En tal sentido, consideramos que esta sería la línea de formación y aprendizaje que podría ser privilegiada para la definición de los proyectos pedagógicos en las escuelas de Trabajo Social, entendiendo que la producción de subjetividades constituye una práctica de carácter político, cuyo producto puede tener una visión adaptadora-reguladora o transformadora-emancipadora, esta última, desde nuestra perspectiva, coherente con el deber ser profesional del Trabajador Social (p. 55)

El programa de Trabajo Social forma desde la perspectiva socio crítica, comprendiendo el compromiso de la profesión y de la institución con la transformación social, de modo que, bajo este horizonte formativo, se acerca a lo propuesto por Alayon y Molina (2003, citado por Molina, 2009).

es fundamental formar futuros profesionales de pensamiento, acción crítica, propositiva y un compromiso ético político surgido del estudio de la cotidianidad como expresión histórica en cada contexto de su país y con capacidad estratégica para: investigar las manifestaciones y configuración de la cuestión social...asumir con criticidad las respuestas fragmentadas desde la política social en la lógica neoliberal...posicionarse en los espacios de defensa de los derechos como profesional orgánico a favor de los intereses de la mayoría, pero entendiendo el juego del poder institucional para argumentar cambios en la formulación, gestión y ejecución de las políticas sociales... (pp. 154-155).

En consonancia con lo propuesto por el documento de reflexión del CONETS, las diversas perspectivas sobre la formación profesional en trabajo social, en su fundamentación curricular, Unimonserate reúne la formación sociocrítica por todos los elementos anteriormente mencionados. Por lo tanto, en el acto educativo se privilegia la dialogicidad en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, una mirada bajo la cual docentes y estudiantes son co-constructores de la formación profesional esperada que se expresa en el perfil profesional.

Por otra parte, el documento de *Lineamientos de calidad de programas de trabajo social en Colombia, 2020* hace referencia tanto a la formación de las “habilidades duras”, que se refieren a la especificidad del trabajo social, como de las “habilidades blandas”, capacidades humanas para la resolución de problemas, respuestas y manejo a situaciones en medio de crisis, inteligencia emocional, tolerancia al fracaso...

A las anteriores, habría que agregar otras muchas que hoy surgen como necesarias para el desempeño adecuado en los ambientes laborales, según la especificidad de cada uno de ellos, tales como la capacidad de liderazgo y de trabajo en equipo, la creatividad y la comunicación-narración, mediadas por el diálogo intercultural en condiciones de respeto a la diversidad. (P. 55).

En sintonía con lo expuesto, el programa de Trabajo Social se ha pensado más allá de la simple transmisión de conocimientos o de exclusivamente procesos de enseñanza y de aprendizaje, con lo cual somos conscientes que el estudiante es un ser complejo, con múltiples características que necesitan ser desarrolladas para su plena realización (Martínez, 2015). De esta manera, se comprende ambos tipos de habilidades (blandas y duras) son necesarias en su desarrollo y logro para la vida profesional de la o el trabajador social.

En síntesis, la importancia del acto educativo en la formación profesional de trabajo social, revisando a sus protagonistas, según el documento analizado, se podría reunir en los siguientes elementos:

- Para que el acto educativo se lleve a cabo es pertinente ampliar las reflexiones en torno a las acciones, programas de bienestar universitario porque su alcance permite o facilita la permanencia de las y los estudiantes en las Instituciones de Educación Superior.
- Las Instituciones de Educación Superior desarrollan diversas estrategias que a través del acto educativo buscan garantizar la retención y graduación oportuna, en especial si el documento considera las condiciones socioeconómicas de los jóvenes, nuestros estudiantes.
- La incorporación de las tecnologías de la información, la comunicación, y el aprendizaje son una realidad mediadora del acto educativo, que puede considerarse más allá de herramientas y de sus usos, dado que estas se vinculan al big data, y lo involucran en la toma de decisiones en temas y problemáticas sociales.
- El cumplimiento normativo al que se ven expuestos los programas y las instituciones superan el acto educativo, pero, este cumplimiento centra el acto educativo como punto alto de las condiciones en cómo los programas e

instituciones garantizan la formación universitaria. Por lo tanto, sería pertinente revisar en este apartado del documento, lo que implica para cada actor en función, responsabilidad el dar respuesta a la normatividad. Lo anterior, en especial trae otras responsabilidades dentro de funciones del docente.

- A través del cumplimiento de las normativas, se observa la exigencia de incorporar a los programas para asegurar la calidad temas que implica nuevos lenguajes, por ejemplo, objetivos y resultados de aprendizaje.

Bibliografía

- Aguilera, S., Boatto, Y., Rapetti, M. y Vélez G. (2011). Pensando en las relaciones entre cambio conceptual y creencias motivacionales. ¿Cómo se configuran estas relaciones en la lectura de textos académicos? *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-7. <https://rieoei.org/historico/expe/3541Boatto.pdf>
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo social. (2020) *Lineamientos de calidad de programas de trabajo social*. CONETS.
- Cruz, C., Gómez, M. A., Pérez, E. (2019). *Fundamentos de Trabajo Social*. Unimonserrate(sp).
- Molina M. (2009). *Ensayos entorno al trabajo social*. Editorial Espacio.
- Pineda C. y Pedraza, A. (2011). *Persistencia y graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior*. Colciencias / Universidad de la Sabana.
- Unimonserrate - FUM. (2021). *Proyecto Educativo Institucional*. Unimonserrate.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

***Reflexiones en torno a la
práctica de formación
profesional:***

una mirada del hoy y los retos del mañana

Carolina Cruz Romero
Emma Constanza Monroy González
Diana Marcela Torres

Introducción

Este texto de carácter reflexivo es producto del trabajo riguroso adelantado por las docentes del programa de Trabajo Social de la Fundación Universitaria Monserrate - Unimonserrate. A partir de las consideraciones expuestas en el documento *Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social 2020*, en particular en el capítulo IV *Sobre las prácticas académicas*, se establecen, en primer lugar, los puntos de encuentro o convergencia entre los lineamientos del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS) y los propios de la Unimonserrate. Allí se evidencia que los temas centrales están apropiados en la propuesta formativa del programa, desde la promoción de una práctica que favorece la reflexión y la intervención en contextos y la integración teoría y práctica del trabajo social.

Dichos puntos en común se enuncian en el aparte inicial del documento reflexivo *Relación entre la propuesta formativa Unimonserrate y los temas centrales del lineamiento CONETS*, en el capítulo IV: *Prácticas Académicas*, donde se contemplan características como la comprensión y el sentido de la práctica, las lógicas estructurales, la ubicación en el plan de estudios, la función docente de tutoría o asesoría académica, la organización institucional para coordinar el desarrollo de las prácticas y finalmente se exponen algunos de los productos de las prácticas.

De esta manera, en la segunda parte del texto, el equipo de trabajo expone algunas *Apuestas y consideraciones para una práctica en nuevas realidades sociales*. En esta sección se presentan inicialmente las nuevas proyecciones profesionales en la articulación de la acción, con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que desde las nuevas realidades sociales (pandemia por el COVID-19) se han instaurado como oportunidad para el contacto con individuos, grupos y comunidades particularmente en el desarrollo de la práctica de formación profesional.

Finalizando estas consideraciones, el equipo de trabajo expone una síntesis de algunas prácticas de formación profesional, adelantadas en el primer periodo académico del 2021, como una invitación a los y las docentes del Programa para compartir sus experiencias, desde las fortalezas y oportunidades de una práctica en las nuevas realidades sociales.

Relación entre la propuesta formativa Unimonserrate y los temas centrales del capítulo IV del lineamiento CONETS (Prácticas Académicas)

Como tema de inicio en el documento, se expone la *comprensión o el sentido de la práctica*; desde allí se hace pertinente considerar algunos documentos institucionales, los cuales, en sintonía con la apuesta formativa Unimonserrate orientan la práctica de formación profesional.

En primer lugar, se retoma el Proyecto Educativo Institucional, el cual señala que, mediante las prácticas de formación profesional, se busca que los estudiantes se “sensibilicen e interactúen con el medio social circundante, de manera que reconozcan las posibilidades para acceder o promover condiciones de dignidad (...). Con este proceso se logra ampliar la percepción y comprensión del contexto social, que involucra tanto el bagaje conceptual de lo social y la experiencia producto de una actuación profesional en realidades sociales concretas” (FUM, 2006, p.11).

Este señalamiento sitúa dos comprensiones importantes: por una parte, el ejercicio práctico como una posibilidad de conocer y comprender los contextos sociales, las necesidades y problemáticas de los sujetos (individuos, familias, grupos y comunidades). Por otra parte, aparece la práctica como un momento del proceso formativo que, para el caso del programa de Trabajo Social, situado a partir de quinto (V) semestre, permite que los estudiantes se acerquen, desde saberes previos, a la comprensión de las dinámicas sociales que a futuro harán parte de su actuación profesional. Adicionalmente, la práctica puede orientarse desde una perspectiva productiva que

Se caracteriza por la producción de conocimiento con sentido y fundamentación, por la promoción de una actitud crítica frente a la práctica social. En este sentido el/a estudiante asume una visión compleja de la realidad, lo cual implica una problematización y diálogo permanente con las construcciones teórico metodológicas, a partir de considerarse situados/as en las condiciones reales de la misma (Parola, 2019, párr. 56).

Así, los estudiantes parten de una reflexión crítica de las realidades que contribuye en la articulación teoría práctica, como parte del proceso de construcción de un entramado de alternativas, para la mejora de diferentes situaciones encontradas en sus prácticas de formación profesional.

En cuanto al sentido de la práctica, y no ajeno a los planteamientos anteriores, desde el Proyecto Educativo del Programa (PEP), se destaca la práctica de formación profesional como

una actividad de tipo académico, por medio de la cual el estudiante toma contacto con la realidad social de individuos, familias, grupos y comunidades, razones de ser de su formación profesional, con los campos de actuación profesional y con las personas e instituciones que promueven programas y servicios de bienestar social y familiar; el desarrollo de la práctica de formación profesional, se fundamenta en el marco de una experiencia significativa de enseñanza - aprendizaje y busca enlazar los niveles de práctica con el proceso metodológico: estudio - diagnóstico - planeación - ejecución y evaluación (PEP, 2021, p. 34).

Así, la práctica como proceso académico centra su sentido, en la posibilidad de que en el/la estudiante se promueva una articulación teoría y práctica, puesto que se privilegia el reconocimiento de los niveles propuestos con el proceso metodológico del trabajo social, y a su vez, estos cursos, permiten aportar a un “profesional en formación que realiza lectura y comprende la realidad de manera crítica, desarrolla capacidades para responder en situaciones sociales, comprometido con el cambio y la transformación social” (FUM, 2018).

Por lo tanto, es necesario definir las prácticas preprofesionales en el marco de la formación del futuro profesional del trabajo social, en su saber particular a partir del

análisis histórico y actual de los debates contemporáneos del campo profesional y disciplinar, relacionando la construcción de su campo problemático, objeto de intervención, situación problema que aborda y la cuestión social en articulación con los diversos modos que tienen los sujetos de manifestar sus dificultades para reproducirse cotidianamente (Parola, 2019).

De la misma forma, desde la unidad académica, es preciso reconocer y fortalecer la interrelación que establecen los trabajadores sociales en formación, con los diferentes contextos y realidades sociales, de forma que se puedan involucrar teoría y práctica en la reflexión y acción con los diferentes actores que intervienen en favor de la resolución de diferentes demandas sociales, además del fortalecimiento académico estudiantil.

El siguiente tema a considerar son las *lógicas estructurales*, desde donde se determinan los campos problemáticos, métodos propios del trabajo social, escenarios, entre otros factores. Inicialmente, es preciso indicar que

la práctica de formación profesional, en el plan de estudios 2017 del Programa de Trabajo Social, hace parte del campo Sujeto profesional en contexto, el eje Interacciones humanas y construcción de procesos sociales, y del núcleo temático Fundamentos de Trabajo Social" (PEP, 2021, p. 34).

Como se ha mencionado anteriormente, existe un proceso académico previo, reconocido en la *Ubicación en el plan de estudios*. Allí, desde una comprensión teórica, conceptual y metodológica, es decir desde una acción fundada, los estudiantes pueden ir ubicar y reconocer los diversos escenarios de acción profesional que, para el caso de Unimonserate, son dos: nivel de práctica Trabajo Social Individual, Familiar y Grupal I y II, y Trabajo Social de Comunidad y Promoción del Desarrollo Social I y II (PEP, 2021, p. 34).

Continuando con la comprensión del plan de estudios en relación a la práctica de formación profesional, se encuentra un principio que orienta el currículo en la Unimonserate encaminado a: contribuir a la formación y transformación de las interrelaciones del estudiante con su campo de desempeño laboral, al favorecer una mirada reflexiva y crítica del ejercicio profesional (FUM, 2018, pp. 25-26).

Dentro del proceso de actualización curricular se hizo necesario actualizar la denominación de los campos de acción, "según el contexto y las realidades del país, donde los trabajadores sociales en formación del programa estarán actuando en su ejercicio de práctica" (PEP, 2021, p. 41). De esta forma, se opta por la denominación de *núcleos*, ya que dicha propuesta centra su fundamento en realizar la determinación de los campos de acuerdo con el objeto de intervención, los sujetos y la cuestión social, con lectura crítica de realidad, "no hay una forma única de ser trabajador social y no puede haber una fórmula singular del activismo. También está el respeto por las diferencias de recursos y contextos de cambio" (Healy, 2001, p. 13). Esto permite una mirada holística e integral de la realidad, además de establecer núcleos comunes para agrupar los campos y las estrategias que certifiquen la rigurosidad de la práctica. Se establecieron entonces cinco núcleos: i) contextos comunitarios y de participación; ii) conflicto, memoria y reconciliación; iii) interculturalidad; iv) pobreza y desigualdad social; y v) núcleo emergente.

Finalmente, dentro de las lógicas estructurales se contemplan los escenarios o campos de práctica, los cuales son definidos en el documento de Lineamientos de Proyección Social (2018) como “ámbitos o espacios en los que se ponen en juego los saberes académicos y especializados de la Unimonserrate, para dar respuesta a las necesidades socioculturales, económicas, tecnológicas y ambientales del contexto local, nacional e internacional” (p. 16). Las organizaciones que se reconocen como campos de práctica de formación profesional para el programa de Trabajo Social, hacen parte de la amplia red de relaciones con actores sociales estratégicos, donde, a través de la Red de Tejedores para la Transformación Social (Red de proyección social), se mantienen relaciones de reciprocidad con actores de diferentes sectores como salud, educación, industria, comercio, organizaciones de base, organizaciones defensoras de los derechos humanos, obras sociales de la iglesia católica, entre otras (FUM, 2021, p. 31).

Respecto de las funciones de *tutoría o asesoría académica*, el docente se sitúa desde el programa de Trabajo Social, con la responsabilidad de “facilitar las acciones pedagógicas que permitan al estudiante procesos de metacognición, sobre el reconocimiento de la realidad, procesos de intervención social, fundamentación teórico-práctica, y el desarrollo humano” (Ibíd., p. 40). Por esta razón, el docente que acompaña las prácticas de formación profesional cuenta con su saber y experiencia disciplinar y además, en su rol de educador, con una diversidad de “estrategias para la enseñanza y aprendizaje, permitiéndole en su práctica pedagógica autonomía en desarrollar sus propias acciones conducentes al aprendizaje” (Ibíd.). El profesor que acompaña las prácticas es un actor fundamental en el proceso de formación de los estudiantes, por cuanto, desempeña un rol activo y dinámico, asesora, orienta, acompaña, ejemplifica y se compromete a que la formación trascienda en los estudiantes desde su multidimensionalidad. Vivenciando el enfoque que orienta el programa, el docente se compromete con la gestación de procesos educativos que promuevan los cambios y/o transformaciones sociales, donde se “reconocen y respetan la diversidad de opiniones y particularidades de cada uno de los actores del proceso educativo” (PEP, 2021, p. 25).

Todas las unidades académicas deben procurar una correspondiente organización institucional para la coordinación y el desarrollo de las prácticas. De esta forma, la Unimonserrate ha venido consolidando, según los criterios de los contextos y las organizaciones, una serie de documentos que median el ejercicio de formación en la práctica profesional con el saber, saber hacer y saber ser. Dentro de estos documentos se encuentra un *Protocolo de práctica* que consolida como variables importantes el proceso metodológico de la práctica profesional, procesos y niveles de la misma. Además, introduce un seguimiento y una evaluación constante a los procesos, para finalmente presentar una serie de criterios que permitan la selección de campos de práctica idóneos, en conexión con las responsabilidades de los equipos conformados por estudiantes y docentes. Por otra parte, se encuentra un documento consolidado como *Reglamento de prácticas*, que, en diálogo con el *Reglamento estudiantil*, conecta con el saber ser y el saber hacer, para organizar una serie de reglas y normas en pro del cumplimiento idóneo del proceso, por parte de cada uno de los actores involucrados.

En el desarrollo de los cursos de práctica de formación profesional y, establecidos en los syllabus de cada uno, se estiman los *productos e impactos*. Estos se definen según el nivel, el campo de práctica y las acciones profesionales adelantadas por los estudiantes, desde el acompañamiento y asesoría del docente. El programa considera que todos los resultados de la experiencia de práctica son fundamentales, y que describirlos es parte importante de toda sistematización, así como se considera esencial “explicar por qué se obtuvieron los resultados, y extraer lecciones que permitan mejorarlos en una experiencia futura” (FUM, 2021, p. 37). Es así, como para cada uno de los niveles de práctica se presentan unos lineamientos generales que permiten organizar y analizar la acción profesional, dando cuenta de la gestión y, además se convierte en un entregable para los distintos campos de práctica (Ibíd.). Entre estos se encuentra matriz de configuración, informe individual de gestión, ficha técnica de caracterización, informe final, entre otros.

Con el ánimo de condensar lo expuesto anteriormente, se hace necesario señalar que los temas centrales del mencionado capítulo IV de las *Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social 2020*, se encuentran en sintonía con la propuesta formativa del programa de trabajo social, que para el caso de las prácticas se delimita desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Proyecto Educativo del Programa (PEP), Lineamientos curriculares, Lineamientos de proyección social, Protocolo y Reglamento de prácticas de formación profesional, entre otros. Sin embargo, luego de la lectura juiciosa, el equipo de trabajo establece algunas tensiones y reflexiones que podrían construirse a futuro con el grupo de docentes de práctica, entre las cuales se refieren, el rol del docente en acompañamiento al curso de práctica, tanto en el trabajo en campo, como el espacio del seminario de profundización, la definición metodológica y conceptual del espacio del seminario de profundización para cada nivel, las características de la sistematización de experiencias de la práctica desde la articulación con ejercicios investigativos y finalmente. Además, se indican los aprendizajes, experiencias, aportes y proyecciones frente la práctica desde una modalidad remota.

Algunas de estas consideraciones se exponen en la segunda parte de este documento reflexivo, como invitación al diálogo entre colegas y al discernimiento, respecto de los nuevos retos y demandas que se reflejan desde una práctica en nuevas realidades sociales.

Porque estamos convencidos/as de que esta pandemia es una enfermedad social y que tiene tantas facetas como construcciones familiares, comunitarias y territoriales existen (...) En este contexto, el/la profesional de TS lleva adelante una intervención social en situación de crisis, que nos interpela, porque esta situación excepcional también a nosotros nos pone en “jaque”, teniendo que apelar a la creatividad y el ingenio, reinventando modalidades y estrategias (Hus, 2020, p. 134).

Apuestas y consideraciones para una práctica en nuevas realidades sociales

Con el paso de los años, la acción profesional del/la Trabajador/a Social ha incorporado nuevas formas de observar, percibir, estudiar y actuar en los problemas, pasando de los viejos paradigmas a nuevas formas de intervención, donde el conocimiento científico ha sido el eje central para la construcción de nuevas formas de estudiar y abordar los problemas sociales, como objeto de estudio de la disciplina. Es decir, pasa de ser un mé-

todo práctico de carácter asistencialista, a ser una disciplina profesional en sus procesos metodológicos de intervención. (Castro et al, 2017, p.15).

Los profesionales del trabajo social, como los de otras disciplinas, están asistiendo a una revolución en cuanto a técnicas, herramientas y exigencias de la actual Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC) para las que no han sido formados/as, dada la velocidad de los cambios producidos (Santás, 2015, párr. 3).

Lo anterior, como respuesta a la situación generada por la pandemia del COVID-19, que ha retado a los estudiantes, docentes y profesionales de la disciplina, a intervenir desde la virtualidad, aspecto que involucra directamente a quienes realizan sus prácticas de formación profesional. De esta manera, las TIC han llegado a los ámbitos del hogar, educativos y laborales, han impactado sectores como economía, política, la salud y el trabajo social. Como lo expresa Santás (2015), su “omnipresencia es un hecho en la actual sociedad: ya no es posible concebir ninguna disciplina sin la implementación de las TIC. Es más: no existe ya posibilidad de retornar al escenario anterior” (párr. 8).

Lo anterior permite inferir que las prácticas de formación profesional deben desarrollarse teniendo en cuenta estos nuevos espacios de socialización digital, en la intervención individual y familiar, grupal, comunitaria y de promoción del desarrollo, de manera transversal, para ser aplicadas en espacios como entrevistas, interacciones grupales, visitas domiciliarias, encuentros con las comunidades, entre otros. Como lo mencionan Daza y Arias (2011), es pertinente comprender que las relaciones dadas dentro de un proceso de migración al espacio virtual, como un nuevo orden social expresado en una sociedad digital, deben replantearse a partir de la construcción de condiciones que favorezcan la inclusión y la participación efectiva de la mayoría de sus potenciales usuarios y beneficiarios (p. 16).

Entonces, la práctica de formación profesional requiere responder a nuevas demandas en estas realidades sociales de la esfera digital, que favorezcan la inclusión de los sujetos de su intervención, convirtiéndose en un reto, dadas las circunstancias donde no todas las poblaciones tienen acceso a las tecnologías actuales. El manejo de estas herramientas se vuelve una competencia imprescindible para los profesionales en trabajo social, agentes de cambio, para consolidar sus aportes a la dinamización de diferentes poblaciones.

Una manera de responder, desde la práctica y la intervención del trabajo social frente a esos nuevos retos que ha traído consigo el uso de las TIC, es a través del principio de inteligencia colectiva, el cual se orienta a “que las aplicaciones y sistemas deben estar abiertas a la interacción de las personas usuarias, de modo que cada una de ellas se configuren en sí misma como proveedora de contenidos, dejando atrás el concepto de ‘usuario’ y ‘consumidor’ pasivos” (Santás, 2015, párr. 13). Lo cual confirma Carballada (2020) cuando menciona que el accionar del trabajo social en las actuales circunstancias debe centrarse en la sumatoria de individualidades que den como resultado construcciones colectivas, fortaleciendo las relaciones con otros.

Un ejemplo de esta construcción colectiva es la creación de un blog, una página web, una plataforma o un aplicativo para una organización, un grupo, una comunidad, donde se construye colectivamente la información, involucrando al administrador, crea-

dor, editor, colaboradores (del grupo o la comunidad) que aportan a la construcción de contenidos de interés y que reflejan sus necesidades y cotidianidad, sin dejar de lado asuntos como la protección de datos y el manejo del contenido.

Es así como de acuerdo a Santás (2015)

a la hora de implementar las TIC en las entidades y proyectos sociales, es necesario, en primer lugar, tener en cuenta las precauciones necesarias para velar por la protección de la confidencialidad de los datos, como son los contenidos de los expedientes familiares: en ellos se encuentra información de menores, económicos, salud e información muy sensible (malos tratos, consumos...), que deben ser tratados con las restricciones contenidas en las legislaciones vigentes (párr. 36).

El trabajador social profesional o en formación, desde su intervención, debe ser precavido con la información que maneja en las redes sociales, dada la sensibilidad de la misma, siempre debe elegir qué publicará, de manera que no evidencie datos confidenciales y que no han sido autorizados para publicar, por lo que debe ser cuidadoso y seleccionar muy bien la información para este fin.

Las herramientas del trabajo social tradicional usadas desde la creación de la disciplina, han quedado superadas por las TIC: en la actualidad, es incompleto realizar intervención social individual o familiar sin la oportunidad que las TIC suponen para acercar recursos o para potenciar la participación de la ciudadanía en sus propios procesos de cambio; el trabajo con grupos, igualmente, resultan minimizados sin el uso de herramientas audiovisuales y tecnológicas; de igual forma, el trabajo en red y comunitario precisa de la dimensión de Internet y las redes sociales: hoy por hoy no es posible desarrollar un Trabajo Social completo sin la apropiación de las TIC (Santás, 2015, p.85).

En la actual realidad social, la práctica de formación profesional, para el caso del programa, está caracterizada por la aplicación de mediaciones o estrategias tecnológicas, que “impactan, retroalimentan y pueden transformar estructuralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje de los actores educativos” (Muñoz, 2016, p. 5). Esto replantea el rol de docentes, estudiantes e inclusive campos de práctica, donde se adaptan estas nuevas consideraciones a los escenarios de cuidado colectivo y preventivo.

El equipo de trabajo presenta algunas experiencias de las prácticas adelantadas en el primer semestre del año 2021, donde se reconocen fortalezas, retos y oportunidades, en sintonía de la formación profesional.

Centros Proteger de la subdirección para la familia integración social

Se constituyó en un espacio de acompañamiento y orientación de las familias y cuidadores de NN en restitución de derechos, donde los diálogos reflexivos y actividades lúdicas mediadas por las TIC, fueron necesarios como estrategia para mantener el contacto entre los diferentes actores de la intervención con las familias y los sujetos. En esta experiencia, las familias se involucraron de manera activa, generando espacios de comunicación y empatía con las trabajadoras sociales, de forma que se construyeron estrategias para reconocer y abordar las diferentes condiciones individuales y sociales que afectan a estas familias.

Asociación de Vuelta a la Vida

Se elaboró el proyecto Guardianes por la Vida, práctica en la que se trabajó con un grupo de niños de 6 a 10 años se realizaron actividades lúdicas y artísticas, con el objetivo de contribuir a la prevención y promoción de la salud mental y el manejo de las habilidades emocionales en la población infantil que reside en Sabana Occidente.

Después del trabajo realizado los mismos niños sugirieron la creación del club de Guardianes de la vida, expresaron que el taller les sirvió para manejar las emociones en casa y con sus amigos, quieren que en el club puedan participar amigos y familiares suyos, los padres y los niños solicitaron la continuidad dados los aportes realizados en cada encuentro.

Unimonserrate Permanencia con Calidad Trabajo Social - Jornada Noche

Para este campo de práctica se realiza el proceso de acción grupal con estudiantes de primer a octavo semestre del programa. Desde allí surgen las acciones de caracterización de los estudiantes, la determinación de factores concurrentes para la definición del plan de acción y la implementación de encuentros grupales donde se activaron diversas estrategias de mediación tecnológica para el cumplimiento de objetivos. En los estudiantes, se evidencia el manejo de instrumentos propios del nivel y el desarrollo de competencias relacionadas al primer año de práctica.

Conclusión

Las reflexiones expuestas en este documento se constituyen entonces en una invitación para el equipo de docentes que acompañamos los procesos de práctica de formación profesional, como oportunidad para comunicar y compartir los logros, experiencias y retos que se han venido resolviendo en estas nuevas realidades sociales. Esto permitirá dar cuenta de los saberes profesionales y los aprendizajes que han suscitado las acciones remotas, dadas las condiciones de la pandemia, como nuevas reflexiones, que a su vez nos han invitado a ser propositivos frente a las dinámicas institucionales y sociales que nos involucran desde nuestro rol de educadores en la mirada del hoy y los retos de mañana.

Bibliografía

- Castro, M., Reyna, C. y Méndez, J. (2017). *Metodología de Intervención en Trabajo Social*. Universidad Autónoma de Yucatán / Universidad Nacional Autónoma de México / Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social. <https://www.acanits.org/assets/img/libros/Metodologia%20TS.pdf>
- Carballeda, J. Facultad de Trabajo Social UNLP (22 abr 2020). Trabajo Social y Pandemia. [Archivo de Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=OV07x6Q197Y>
- Daza, F. y Arias, Y. (2011). *Uso de las TIC en Trabajo Social: Retos y Reflexiones*. Universidad de la Salle.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2016). Proyecto Educativo Institucional – PEI. FUM
- Fundación Universitaria Monserrate. (2018a). *Lineamientos Curriculares*. FUM.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2018b). *Syllabus práctica V semestre*. FUM.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2018c). *Lineamientos de Proyección Social*. FUM.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2021). *Proyecto Educativo del Programa – PEP*. FUM.
- Fundación Universitaria Monserrate. (2021). *Protocolo práctica formación profesional*. FUM.
- Healy, K. (2001). *Trabajo Social y perspectivas contemporáneas*. Ediciones Morata.
- Hus, M. (2020). ¡Aquí se respira lucha! El Trabajo Social y su aporte profesional en tiempos de coronavirus. *Revista Margen. La intervención en lo social en tiempos de pandemia*. <https://www.margen.org/pandemia/index.html>
- Muñoz, H. (2016). Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis y Saber*, 7(13), 199-221. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592016000100010&lng=en&tlng
- Parola, N. (2019). *Problematizando las Prácticas pre profesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas*. Prospectiva.
- Picornell, A. (2006). Las prácticas profesionales en trabajo social, implicaciones de la convergencia europea. *Acciones e investigaciones sociales*, 306. <https://despapiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/408/401>
- Santás, J. (2015). Intervención Social: El Reto de las TIC en el Trabajo Social. *Trabajador Social Colegiado*, 4076. <https://eventos.ucol.mx/content/micrositios/241/file/memoria/pdf/m3.pdf>

Fundamentos del Trabajo Social

Luisa Fernanda Ramírez Cuervo
Francisco Javier Patiño Prieto
Alirio Kempes Lozada Romero
Gleydi Leonor García Leal

Introducción

Cuando los asistentes sociales realizan sus acciones profesionales, sea en las oficinas de gobierno, en los barrios, en las instancias de organización, movilización de la población, organizaciones no gubernamentales (ONG), ejercen la función de un educador vinculado a la política democrática o un educador vinculado a los “dueños del poder”. Pero es en ese campo, atravesado por relaciones conflictivas, en donde se trabaja, y donde se abren innumerables posibilidades para el ejercicio profesional (Iamamoto, 2003, p. 99).

El presente documento plantea algunos elementos de reflexión sobre los fundamentos del trabajo social, a partir del debate sobre el objeto que, según lo mencionado en el documento de lineamientos, tiene que ver con aquello de lo que se ocupa el trabajo social y que se ha pensado como objeto: material, formal, de intervención-transformación, de investigación-producción de conocimiento. Al respecto, se hace un énfasis en determinar en qué interviene la profesión. Esta tarea se liga, en ciertos casos, a la búsqueda de lo específico (CONETS, 2020, p. 47).

La sugerente cita inicial nos invita precisamente a pensar en esa multiplicidad de espacios, de contextos en los que se desarrolla el trabajo social y su relación con las diferentes agendas e intereses a los que puede responder. No hay, entonces, un solo trabajo social, y esta afirmación no sólo pone de presente su pluralidad, sino la complejidad que entraña la empresa al definir quién lo realiza, así como quién o quiénes lo reciben.

La pregunta sobre el objeto del trabajo social constituye el elemento central de su fundamentación, en tanto implica al sujeto con el que desarrolla su acción, y que tiene una incidencia directa sobre las formas en que la realiza, así como el sentido que le otorga a dicha acción. Por tanto, se plantean algunos elementos de análisis sobre la siguiente pregunta orientadora: ¿de quién se ocupa el trabajo social? Desde el documento de lineamientos curriculares se han dejado expresados cuestionamientos similares que vale la pena profundizar y a los cuales desde esta unidad académica interesa realizar aportes para su comprensión.

El trabajo aquí presentado da cuenta de un proceso de reflexión e intercambio que durante el año 2021 ha tenido lugar en el programa de Trabajo Social de Unimonserrate, a través de reuniones de trabajo, conformación de comisiones y finalmente la discusión y puesta en escena de propuestas que tuvieron lugar en el Seminario de Reflexión Curricular del mes de junio. En este espacio, la unidad académica da los diferentes debates y avanza en la construcción de posturas colectivas que orienten el desarrollo de su trabajo académico.

El presente texto se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, se realiza una descripción general del apartado fundamentos del trabajo social del documento de lineamientos del CONETS; en segundo lugar, se presentan algunas comprensiones y aportes sobre la cuestión de quién o quiénes se asumen como sujeto-objeto de intervención en el trabajo social. Para tal fin se abordará la comprensión clásica del *sujeto histórico* (filantropía) que hace referencia a pobres, desposeídos, malditos, predestinados, sucios.

Desde esta perspectiva se trata de sujetos carentes y destinatarios, pues no se asumen como sujetos producto de un sistema desigual, sino como individuos a los

que hay que ayudar porque no alcanzan a tener condiciones que les permitan alcanzar una buena calidad de vida. En ese sentido, se propone un siguiente momento: la Modernidad, que va desde el siglo XVIII hasta inicios del XX (beneficencia), en la que se identifican sujetos anómicos, desviados, no ilustrados, obreros y explotados. Esto pone de presente una noción de sujetos producto del sistema, que, pese a serlo se deben vincular, incluir o corregir.

Finalmente, se aborda una Modernidad tardía (política social, institucionalidad), en la cual los individuos son ciudadanos sujetos de derechos, parte de la co-construcción, usuarios, clientes, consultantes, entre otras identidades, teniendo en cuenta que no se trata sólo de usuarios pobres, sino también de figuras como la del *precarizado*, la cual da cuenta de fluctuaciones de los mercados de trabajo, los procesos de empobrecimiento de las clases medias y el deterioro de los derechos de los trabajadores, ampliando aún más la categorías en las que caben personas que son destinatarias de acciones sociales de diferente índole. Recordamos aquí el interesante texto del portal Los Danieles, *El nuevo pobre*, con importantes aportes sobre el quién contemporáneo que estudia el trabajo social en la actualidad (Coronel, 2020).

Contexto general del apartado fundamentos del trabajo social

El capítulo II del documento *Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de trabajo social* propone aportes a los fundamentos del trabajo social, destacando en primer lugar su naturaleza, a partir del debate entre profesión y disciplina, a través de una mirada histórica y contextual. Se asume entonces que las tendencias se reflejan en cómo cada programa enuncia qué es el trabajo social. Para unos, se trata de una profesión, pero para otros de disciplina; para otros, en cambio, es una profesión en vías de afirmarse como disciplina (o profesión-disciplina). Hay quienes lo refieren como indisciplina de las ciencias sociales. Las reflexiones de cada programa no han tenido impacto en el colectivo nacional. Es necesario que los argumentos que han nutrido las discusiones en las escuelas se conozcan y debatan en espacios colectivos, para repensar la formación profesional (CONETS, 2020, p. 30).

En ese sentido, se plantea que en ese proceso de construcción constante se debe tener cierta rigurosidad a nivel teórico y metodológico, y contemplar al menos estos cuatro pilares:

- 1) Construcción de conocimientos desde y para trabajo social.
- 2) Comprensión compleja, constructiva y prospectiva de la intervención profesional.
- 3) Relaciones inter y transdisciplinares para capturar y transformar la complejidad de lo social.
- 4) Vigilancia epistemológica como principio y como práctica. (CONETS, 2020, p. 34).

Vale la pena destacar que se desarrolla un breve análisis del trabajo social como indisciplina de las ciencias sociales a partir de cuatro argumentos: el primero que se configuró en contravía al dominio masculino de la ciencia, dado que sus principales precursoras son mujeres; el segundo, lo que denominan su posicionamiento distinto al de la teoría nomotética, planteando más bien una relación dialogante entre teoría y práctica; el ter-

cero, la oposición a la idea de objetividad, desde una apuesta por la intersubjetividad y principalmente en la reconceptualización, una superación o resignificación de la asepsia desde el compromiso social y político.

Posteriormente, el capítulo desarrolla los referentes del trabajo social abordando lo epistemológico, metodológico, ontológico, teórico y ético político, y estableciendo como se constituyen en puentes con y para la intervención. Destacando, por ejemplo, que la teoría es una representación de la realidad y la articulación en elementos conceptuales. De este modo, la relación entre teoría y práctica que existe en el trabajo social aporta en doble vía y va fundamentando su episteme, su saber y por supuesto su quehacer.

Por otro lado, la dimensión ontológica se ubica en el objeto y los sujetos de la investigación y la intervención, con una transformación histórica que ha transitado de la emancipación y la libertad a la justicia social y los Derechos Humanos. La forma de nombrar al otro en la discusión ontológica del trabajo social, es importante

en la medida que se reconoce su centralidad para garantizar una acción con sentido. El otro-a participa en el proceso de significación, reconstrucción y transformación de la realidad, del objeto y de la acción misma (CONETS, 2020, p. 41).

En cuanto a lo metodológico, se hace referencia en principio a los métodos, que se han resignificado en algunas de las unidades académicas, mientras que en otras conservan su forma tradicional, en otras se manejan de forma separada... en fin, no existe una unicidad en la actualidad sobre su vigencia o formas de entenderlos. Sin embargo, lo metodológico no se reduce al método, sino que es el factor operativo del quehacer, a partir de procesos, estrategias, técnicas e instrumentos fundamentados epistemológicamente y desde una ética de la praxis entendida como, reconocimiento de los sujetos y los colectivos y sus derechos. Lo ético tiene que ver con

cómo el sujeto actúa, cómo enfrenta el acto moral y los dilemas que se le presentan en la práctica. Es decir, tiene que ver con las decisiones que el sujeto encara en la cotidianidad del ejercicio profesional. Mientras que lo político, alude a intenciones colectivas, como comunidad y como profesionales. Lo ético y lo político no son conceptos mutuamente excluyentes; se asocian en la medida que la ética alude a la capacidad de reflexión y crítica frente a la acción (la reflexividad), que compromete a los otros, lo que sitúa lo político. (CONETS, 2020, p. 45).

Es necesario entonces resignificar la metodología como dimensión estructurante del trabajo social

para hacer frente a retos actuales del contexto, avanzar en la articulación investigación-intervención y comprensión-acción-reflexión y crear cartografías sociales, con metodologías novedosas y pertinentes, coherentes con los actuales fines y fundamentos éticos de la profesión (CONETS, 2020, p. 44).

Como tercer y último desarrollo del capítulo, se presentan las reflexiones a propósito de la discusión sobre el objeto del trabajo social. Dicha discusión pasa por al menos tres lugares: el primero, la especificidad que en principio se podría ver como una materia abstracta y plural; el segundo, en cuanto a lo compartido y diferencial con otras profesiones y disciplinas, lo cual se convierte en posibilidad de convergencia y trabajo complejo

frente a la realidad; y, finalmente, como tercer lugar de discusión, se aborda el quién de la intervención, que se constituye en el aspecto a desarrollar por esta comisión.

Tal y como lo plantea el documento, esta mirada se deslinda de la búsqueda de especificidad entendida como unicidad, exclusividad y diferencia, y se conecta con la responsabilidad social y los fines de la profesión. Por tanto, las nociones del objeto son diversas, precarias y cambiantes, y se encuentran en tensión constante (CONETS, 2020, p. 48).

Aportes a la comprensión del quién del trabajo social en su diversidad

A partir del contexto realizado, se busca aportar a la comprensión de los sujetos del trabajo social, entendiendo que, en la pregunta por la persona, el sujeto que se configura desde la intervención es fundamental para profundizar en el objeto, como una de sus dimensiones. Tal y como se mencionó en apartados anteriores, el objeto pasa además por el contexto social, material e incluso por la postura ético-política profesional.

En principio, es importante destacar que los sujetos de la intervención se configuran y reconfiguran continuamente; en esa medida, se trata de sujetos en su dimensión histórica, sujetos que se han constituido en medio de la contradicción social y que por tanto han sido reconocidos y enunciados de diversas formas, con todo lo que esto implica: “pobres”, “vulnerables”, “excluidos”, etc. Estas categorías se tienen en cuenta a partir de debates librados en la unidad académica, pero también desde las ciencias sociales como sujetos políticos y ciudadanos, como sujetos de derechos, víctimas y sobrevivientes. En ese sentido,

el Trabajo Social puede profundizar su intervención desde una perspectiva centrada en el lugar del otro como productor de verdad, como constructor de subjetividades, que tenga un espacio claro y definido en el hacer cotidiano” (Carballeda, 2012, p. 36).

De tal manera que ese *quién*, en su diversidad, es sujeto de saber, de verdad y por tanto es el centro de la intervención. Así, sus definiciones han cambiado históricamente y su figura ha sido llamada, interpretada y por supuesto atendida en medio de esa diversidad de nociones. A partir del debate sobre la dimensión ético-política ya mencionado, la comprensión sobre el *quién* en su diversidad, como objeto del trabajo social, debe pasar por identificar que “La finalidad del trabajo social ha estado ligada y sigue comprometida con complejas relaciones entre las personas y sus ambientes” (Vargas, 2005, p. 132). Es decir, se trata de sujetos que constituyen realidades concretas de exclusión y desigualdad, así como tensiones y contradicciones, que son justamente las que conforman la cuestión social, donde resulta fundamental la perspectiva analítica del tipo de relaciones de poder y transformación que se gestan desde estos ambientes.

En este sentido, los sujetos de la intervención se materializan en esa diada profesional-sujeto, sea individualmente, en familia, en comunidad, y todas las posibilidades concebibles del ser colectivo, a partir del interrogante sobre “qué compromiso y responsabilidad nos cabe como actores sociales en los procesos de definición de las necesidades sociales y en sus procesos de resolución” (Aquín, 2005, p. 7). Entonces, en la búsqueda por el aporte a la resolución de este interrogante se presentan tres momentos en la configuración de ese quién en su diversidad.

Histórico clásica (filantropía) que hace referencia a pobres, desposeídos, maldito, predestinado, sucio; en esta perspectiva se trata de sujetos carentes y destinatarios, pues no se asumen como sujetos producto de un sistema desigual. De hecho, en esta perspectiva clásica asociada al surgimiento de formas como la caridad y la filantropía, se trata de sujetos quienes casi que deshumanizados “Criminales pavorosos, adictos, suicidas o sujetos evadidos por completo, es decir, personas menoscabadas sin ninguna posibilidad de ampliación y desarrollo de su humanidad” (Malagón, 2012, p. 128).

Se identifica entonces que, en esas primeras expresiones de ayuda al necesitado, que se han visto como antecedentes al trabajo social, la visión del *quién* de la acción social no tenía un propósito más allá de brindar algún tipo de socorro, sin preguntar desde ningún punto de vista por las condiciones que lo ponen en esa situación de minusvalía o pobreza. Se trata pues de un *quién* que surge casi que de manera divina y natural en las sociedades y al que con buenas intenciones se atiende.

El siguiente momento que se propone a partir de esa aproximación inicial es la Modernidad (desde el siglo XVIII hasta principios del XX) (beneficencia), en la que se identifican sujetos anómicos, desviados, no ilustrados, obreros y explotados. Esto pone de presente una noción de sujetos producto del sistema, que, pese a serlo, se deben vincular, incluir o corregir. Es decir, se comienza a poner en tensión que la pobreza responde a un orden natural y en alguna medida se reconoce como producto de la exclusión y la desigualdad. Sin embargo, no se cuestiona el sistema que lo pone en esas condiciones sino que, a través de la institucionalización de la ayuda y en la relación entre apoyo y profesionalización, surgida de las primeras escuelas de servicio social, se entiende como una forma de clasificarlas y no otra origina las categorías básicas del sufrimiento, es decir la pobreza, el desamor y la ignorancia. El carácter inmoral de estas ocasiona el altruismo societal, como un desdoblamiento ético de la sociedad opulenta, que, desde la exigencia de ayudar al carente, origina las relaciones de bienestar social o relaciones satisfactorias subsidiarias (Malagón, 2012, p. 17).

Aparece entonces la “división de clases sociales, con el propósito de reprimir, restringir o controlar las visiones que son contrarias a las lógicas establecidas; invisibilizar el dominio de clase, y sublimar la servidumbre generando ideas adaptativas” (Ibíd., p. 96). En esto, el trabajo social debe asumir su responsabilidad al ser en sus inicios, e incluso actualmente, una profesión que implementa acciones con el propósito adaptativo, sin un cuestionamiento de la desigualdad. De esta manera, la perspectiva para atender dicha desigualdad debe ser la transformación, que en algunos casos permea las realidades desde las lógicas de los territorios, pero supera la adaptación. En otros casos, ésta requiere de un trabajo que permita la movilización de recursos, además de abrir la

posibilidad de potenciar las capacidades y vincular la autogestión de los territorios. Así se trasciende de lo que históricamente se ha visto al sujeto.

Finalmente, se aborda una Modernidad tardía (política social-institucionalidad), en la cual los sujetos son ciudadanos, sujetos de derechos, sujeto de la co-construcción, usuarios, clientes, consultantes, entre otras identidades, teniendo en cuenta que no se trata sólo de usuarios pobres, sino, por ejemplo, el “precariado”. Entre los discursos ideológicos más ilustrativos se encuentran el de la distinción entre modernidad y pos-modernidad, que soslaya la existencia del orden capitalista; y el de la igualdad jurídica, que crea el fantasma de la igualdad ciudadana aún en condiciones de extrema desigualdad económica (Malagón, 2013, p. 96).

Desde esta perspectiva, el trabajo social debe pensar quién o quiénes constituyen los sujetos desde la posibilidad de gestar las oportunidades de los sujetos como seres pensantes, capaces y con identidad, lo que nos lleva a describir lo que se entiende por sujeto.

Sujeto político

En primer lugar, lo político hace referencia a la satisfacción sistemática de necesidades y el mantenimiento del bienestar de una comunidad específica o una población determinada, acorde con unas condiciones estables. En este sentido, la política hace referencia a la distribución de poder en función de la estabilidad y el bienestar de una población determinada. En general, el ámbito de la política tiene como interés la distribución del poder en función de la satisfacción de las necesidades humanas, así como el mantenimiento del bienestar y de la estabilidad en la población. Por consiguiente, la socialización política constituye un proceso dialéctico en la configuración de las necesidades humanas, así como los marcos esquemáticos y valorativos de una población determinada y, en particular, del individuo en concordancia o no con el sistema político operante y a la realidad que le es consecuente.

Sujeto participativo y democrático

El desarrollo de la democracia está ligado al desarrollo de la educación en general y al de la educación ciudadana en particular. El acceso de los individuos a la educación básica y superior, a una formación técnica adecuada, no sólo es el factor que mejor garantiza la articulación entre el individuo y la sociedad, sino el que hace que el proceso social se nutra de ingredientes activos y creativos.

De acuerdo a lo anterior, y parafraseando a Orozco (2009) la participación debe estar orientada a privilegiar la palabra de los actores menos escuchados, a reconocer las demandas de equidad de los sujetos vulnerables y a visibilizar las elaboraciones de los grupos y comunidades históricamente marginados. Esto implica la posibilidad de incidir activamente de la toma de decisiones, lo cual no solamente se asegura mediante el ejercicio igualitario del voto en una asamblea o mediante la delegación de la vocería ciudadana en unos representantes o la aceptación acrítica de toda autoridad. Así, el trabajo social se articula ante dichas realidades para contribuir a la construcción de país a través del desarrollo con las comunidades, movimientos, familias, sujetos y grupos, que permita promover la inclusión a través de la participación.

Ciudadanía: ejercicio del sujeto

Los valores propios de la ciudadanía se configuran en la solidaridad, la igualdad, la justicia y la libertad con responsabilidad y el respeto por el otro; tal como lo expresa Freire, “la ciudadanía no llega por casualidad, sino que es una construcción que jamás termina; exige lucha por ella, compromiso, claridad política y coherencia” (citado en Jaramillo, 2008, p. 7). Desde ese lugar se evidencia la importancia de la educación democrática de y para la ciudadanía, que estimule la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y analíticos, que cuenten con actitudes y valores orientados al cambio y a la construcción de la sociedad. Bajo la visión de la ciudadanía como una construcción, Freire afirma que el ciudadano no nace sino que se hace, y que este hacer es permanente, por lo que es necesario un compromiso, así como un alto nivel de decisión y una postura política clara. “Reconocerse como miembros de una sociedad es reconocerse como ciudadanos” (Jaramillo, 2008, p. 8), por lo que la ciudadanía exige compromiso, claridad política, coherencia y decisión.

Por otra parte, Olvera (2008) concibe a la ciudadanía como un proceso “instituido”, un conjunto de prácticas políticas, culturales, económicas y jurídicas institucionalizadas, que definen a las personas como miembros competentes de una sociedad y que les permiten canalizar los recursos públicos hacia ellas, no sólo económicos, sino de participación, como los distintos mecanismos de participación ciudadana que existen en el país. A partir de allí, y teniendo en cuenta el papel de la formación de trabajadores sociales, es posible evaluar las formas de las prácticas pedagógicas y didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es necesario transformarlas a partir de los valores, aprendizajes y capacidades que se quieran promover, teniendo en cuenta el contexto en el que se encuentran los jóvenes.

De esta manera, es necesario articular el discurso de la escuela nueva y de su visión transformadora, con las prácticas y propuestas curriculares que precisa de un cambio de paradigma, en donde no se trata de aislar al sujeto de su contexto, ni de desconocerle su saber, experiencia y necesidad con la que llega a la universidad, a cada semestre. Así, consolida una visión global del proceso, no globalizada (estandarizada) y, por tanto, las propuestas curriculares pueden producir un pensamiento que transforme, no sólo que se adapte, lo cual resultaría insuficiente para intervenir los procesos de justicia y desigualdad.

La ciudadanía en cuestión y algo más sobre los “quienes” contemporáneos de Trabajo Social

Se abre la discusión por el inquietante concepto de ciudadanía, que como se ha mencionado, es más que el reconocimiento jurídico ante el estado y que para miles de millones de personas está en cuestión. Al respecto, Wallerstein (1999, p. 105) reconoce una contradicción interesante en los estados modernos, e incluso uno de sus principios fundacionales en los últimos dos siglos.

[...] que estos están compuestos por Ciudadanos de Demos, y no de Ethnos, y por lo tanto la categoría ciudadanos no está del todo auto evidenciada en sus contornos geográficos y no es perfectamente aplicable con personas residentes en cualquier punto de tiempo de la historia de en determinado estado.

Según Wallerstein, algunos sujetos dentro del Estado no son ciudadanos y algunos afuera del mismo sí lo son. Mientras que los estados tienen pocas reglas de variación respecto de la adquisición y la pérdida de la ciudadanía, los sujetos tienen algunas reglas para las que rige el ingreso de no ciudadanos al territorio (regulación de la inmigración) y los derechos legales de los residentes. Allí, el tema de los migrantes de diferente tipo deja entrever aún más esta diferenciación del tipo de ciudadanos, las escalas y niveles de las ciudadanía.

Ubicándonos por un momento en el contexto del trabajo, conviene decir que, para Standing (citado por Cuevas, 2015) la actual clase trabajadora está conformada por *denizens*, es decir, sujetos que no gozan de todas las garantías que provee el estatus de ciudadano —*citizen*—. Tal es el caso de los trabajadores indocumentados, extranjeros con permiso temporal, o residentes legales con derecho a trabajar indefinidamente. En estos casos, a pesar de contribuir en varios aspectos a las comunidades nacionales que habitan, como en el pago de impuestos, frecuentemente carecen de beneficios sociales y derechos políticos, y comparten con otros grupos de nacionales la categoría de *denizen*. Es el caso de las minorías culturales, raciales, sexuales y la mayoría de las mujeres.

Standing propone entonces el término “precariado”, una conjunción de las palabras precario y proletariado. Ese neologismo alude a un estrato o segmento social particular que ha aparecido en sociedades capitalistas de regímenes laborales crecientemente desregulados y de trabajo flexible. Siguiendo a Cuevas, en el libro *The Precariat: the New Dangerous Class*, Standing sostiene que el precariado y su crecimiento son resultado de dos procesos revolucionarios: la globalización y el neoliberalismo. Al menos desde inicios de los años 80, estos dos procesos promovieron la competencia global a niveles sin precedentes, dejando como efectos fenómenos como a) el debilitamiento del factor trabajo; b) la adopción de numerosas formas de trabajo flexible por parte de empresas expuestas a la necesidad de ajustarse a la competencia global con economías con bajos costos laborales (como China e India); y c) la susceptibilidad de los estados a introducir políticas de desprotección laboral y desregulación y flexibilización del mercado laboral.

Sin embargo, para Cuevas (2015), en el caso de América Latina, el precariado es menos claro que para las economías del norte global. Además de la división de clase, la edad, el género, el nivel de calificación, la división por raza y etnia, o incluso la división rural-urbano en algunas sociedades latinoamericanas complejizan más su comprensión. También hay que considerar factores subjetivos como la experiencia de desesperanza aprendida, la amplitud de la pobreza dura, la profundidad y naturalización de las desigualdades sociales, o la pervivencia de formas de opresión marginación y exclusión de larga historia.

Si echamos un vistazo a la situación en Colombia, desde hace décadas estas condiciones que han llevado a la “chatarización del contrato laboral” y la pérdida de la capacidad de negociación y lucha de los sindicatos por diferentes medios, entre ellos los relacionados con la criminalización de la actividad sindical con terribles resultados en un país en guerra por más de seis décadas. Existen otros factores, asociados al chantaje, la corrupción y el manejo clientelar de las reivindicaciones obreras por parte de las centrales de trabajadores. La suma de todo esto va generando un panorama nada positivo

de las posibilidades de representación y canalización de las demandas y la exigibilidad de derechos de las personas con una vinculación laboral formal, y con menor posibilidad para el precariado.

Para el profesor Alberto Ramos (2014), dada la crisis económica actual, el recorte de los subsidios, las políticas económicas neoliberales, la austeridad laboral de las empresas, el despido masivo de personas, la mecanización y robotización, la informalidad de trabajos a destajo o con propinas, la competencia desleal, etc., muchas personas se han visto afectadas al ser extraídas del sector productivo y lanzadas al desempleo y a la tercerización, para la búsqueda de la subsistencia. Todos estos factores han creado un *precariado* como sumatoria de personas de diferentes estratos sociales que perdieron calidad de vida, quedaron con carencias y viven en una situación precaria que les impide recuperar el estatus.

[...] En cambio el precariado está disperso en todos los estratos, se vuelven una carga familiar para los que aún trabajan o están pensionados sosteniendo la economía familiar; son víctimas de los recortes estatales y de la ausencia de políticas públicas de bienestar social; no pueden ejercer las profesiones u oficios: todo ello enmarcable como efecto del neoliberalismo que privilegió el mercado libre y suprimió en arte la planeación e intervención estatal. Organizaciones caritativas, miembros del episcopado, fundaciones e iglesias ayudan a miembros de estas familias caídos en la desgracia económica, los samaritanistas los llaman personas vergonzantes (Ramos, 2014, p. 2).

He aquí la importancia de esta categoría social para la intervención del trabajo social que nos acerca únicamente a las nuevas configuraciones del mundo del trabajo que a todas luces involucra también la condición de los profesionales en el país. Es decir que los cuestiona en materia del ejercicio de su ciudadanía y en la defensa de los derechos y conquistas.

Algunas ideas de cierre Producto del ejercicio de reflexión se ha podido identificar la necesidad de seguir abordando esta discusión por el “quien” del trabajo social, desde perspectivas críticas, y con base en la experiencia reciente sobre la forma como se vienen configurando los públicos destinatarios, usuarios, beneficiarios o participantes de diferentes estrategias sociales. Como se ha dicho, la pluralidad no sólo de perspectivas y escuelas del trabajo social contribuye a hacer difusa su identidad, sino que los tiempos contemporáneos problematizan aún más el “quienes” esperan y reciben su acción.

En el mismo sentido, no sólo es pertinente sino necesario que trabajo social se abra a los debates contemporáneos de diferentes disciplinas que han venido posicionando reflexiones interesantes de las sociedades actuales y cuyas categorías pueden proporcionar un gran aporte a las comprensiones que desde la profesión se hacen de los contextos sociales en los que tiene lugar la acción, la actuación profesional o la intervención propiamente dicha. Los nuevos productos del capitalismo, el desmonte de los regímenes de aseguramiento social de las poblaciones y la pauperización, no sólo de las condiciones laborales, sino de la notable y angustiante baja en los umbrales de concepción de los derechos por parte de los ocupados. Allí no hay cabida para hablar de dignidad y de exigencias, mucho menos para la agremiación y la asociación, procesos que resultan indispensables para la transformación social. Estos son sin duda temas que le corresponde reflexionar al trabajo social y que lo invitan a pensar categorías, a atreverse a ampliar los marcos desde los que se aborda la cuestión social contemporánea.

Bibliografía

- Aquín, N. (2005). Pensando en la dimensión ético - política del Trabajo Social. *Revista Trabajo Social*, 1: 71-83. <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistraso/article/download/24256/19820>
- Carballeda, A. (2012). Política social, multiculturalismo e intervención en lo social. Pensando en Latinoamérica. *Debate público. Reflexión de trabajo social*, 4, 33-40.
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social. (2020). *Reflexión sobre los fundamentos del trabajo social*. CONETS.
- Coronel, D. (2 de mayo de 2020). *El Nuevo pobre*. <https://losdanieles.com/daniel-cornell/el-nuevo-pobre/>
- Cuevas, H. (2015). Precariedad, precariado y precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The precariat. The new dangerous class de Guy Standing. *POLIS*, 40 <https://journals.openedition.org/polis/10754>
- Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad. Trabajo y formación profesional*. Cortez Editora.
- Jaramillo, O. (2008). La formación ciudadana en la obra de Freire. *Revista Uni-pluri/verdad*, 8(3), 1-9.
- Malagón, E. (2012). *Fundamentos de Trabajo Social. Tercera Parte: Historia del Trabajo Social*. Universidad Nacional de Colombia.
- Olvera, A. (2008). *Las relaciones entre democratización y participación en México: apuntes para su historia*. CLACSO.
- Orozco, J.C., Olaya, A. y Villate, V. (2009). Soacha municipio amigo de la infancia y la adolescencia: experiencia de construcción participativa de un modelo de educación de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(1).
- Ramos, A. (2014). *El precariado colombiano*. Caja Virtual. <http://viva.org.co/cajavirtual/svc0390/articulo15.html>
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, 51(206), 69-91. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-19182009000200004&script=sci_abstract
- Toro, J. B. (2007). *Educación para la democracia*. OEI.
- Torres, A., Álvarez, N., y Obando, M. (2007). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Educare*, 17(3), 151- 172. <http://www.redalyc.org/pdf/1941/194128798009.pdf>
- Vargas, R. 2005. Algunas reflexiones sobre la formación en trabajo social. *Revista Tendencias & Retos*, 10, 129-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4929382>
- Wallerstein, I. (1999). *The End of the World as We Know it. Social Sciences for the Twenty First Century*. University of Minnesota Press.

Anotaciones disciplinares e interdisciplinares
sobre la formación profesional en
Trabajo Social
en la Unimonserate

