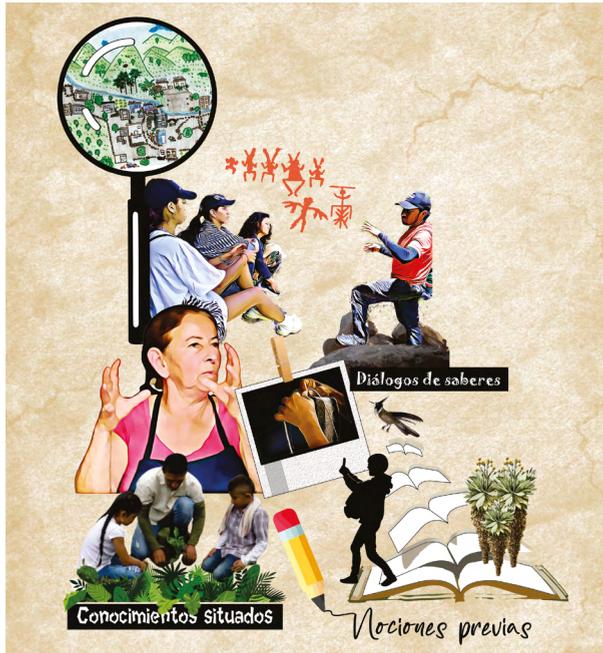


TRABAJO SOCIAL

Lecturas pedagógicas del Trabajo Social



Obra: Collage sobre Lecturas Pedagógicas del Trabajo Social

Autor: Jhon Sanabria Aguirre



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Revista del Departamento de Trabajo Social

Facultad de Ciencias Humanas

© Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Vol. 26 n.º 1, enero - junio 2024 | ISSN (impreso): 0123-4986 ISSN (en línea): 2256-5493

La revista *Trabajo Social*, publicación del departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, forma parte de los siguientes indexadores:



Latindex



Fuente Académica Premier Historical
Abstracts América: History and Life



Dialnet



Scientific Electronic Library Online
—SCIELO— (Colombia)



Director of Open Access
—DOAJ—



Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico



Redalyc



Web of Science: Emerging Sources
Citation Index



e-revistas

Correspondencia e información

Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia,
Unidad Camilo Torres, Bloque A1 oficina 502
Ciudad Universitaria, Calle 44 n.º 45-67,
Bogotá, Colombia.
Teléfonos y fax: 316 5000, ext. 10256
Correo electrónico: revtrasoc_bog@unal.edu.co
Página web: www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Distribución

UN La Librería
Plazoleta de Las Nieves:
Calle 20 n.º 7-15, Bogotá, D. C., Colombia
Tel.: 316 5000, ext. 29490
Ciudad Universitaria:
Auditorio León de Greiff, piso 1
Tel.: 316 5000, ext. 17639
www.unlalibreria.unal.edu.co
libreriaun_bog@unal.edu.co

Librería de la U

www.lalibreriadelaun.com



Las opiniones expresadas en los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la opinión, el pensamiento ni la política científica de la revista, de sus editores o de la universidad Nacional de Colombia.

Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons “reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas” Internacional 4.0, que puede consultarse en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>

Editora

Maira Judith Contreras Santos
(Universidad Nacional de Colombia)

Editora Invitada

Clara Patricia Castro Sánchez
(Universidad Nacional de Colombia)

Comité editorial

Nubia Patricia Bolívar Sánchez
(Universidad Nacional de Colombia)

Clara Patricia Castro Sánchez
(Universidad Nacional de Colombia)

Maira Judith Contreras Santos
(Universidad Nacional de Colombia)

Edgar Malagón Bello
(Universidad Nacional de Colombia)

Lena Dominelli
(Universidad de Durham, Reino Unido)

Cecilia Pilar Aguayo Cuevas
(Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile)

Vicente de Paula Faleiros
(Universidad de Brasilia, Brasil)

María Cristina Palacio Valencia
(Universidad de Caldas, Colombia)

Juan Carlos Quintero Velásquez
(Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Comité científico

Valentín González Calvo
(Universidad Pablo de Olavide, España)

Belén Lorente-Molina
(Universidad de Málaga, España)

Maria Lúcia Rodrigues
(Pontificia Universidade Católica
de São Paulo, Brasil)

Bibiana Travi
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

María Rocío Cifuentes Patiño
(Universidad de Caldas, Colombia)

Oliva López Sánchez
(Universidad Nacional Autónoma de México)

Diego Reyes Barría
(Instituto Chileno de Trabajo Social Clínico)

Hernando Muñoz Sánchez
(Universidad de Antioquia, Colombia)

Asistente editorial

Heli David Sánchez Contreras
(Pontificia Universidad Javeriana)

Estudiante auxiliar:

Valentina Sandino Saavedra
(Universidad Nacional de Colombia)

Rectora de la Universidad Nacional de Colombia

Dolly Montoya Castaño

Vicerrector de Sede Bogotá

José Ismael Peña Reyes

Decano de la Facultad de Ciencias Humanas

Carlos Guillermo Páramo Bonilla

Vicedecano académico de la Facultad de Ciencias Humanas

Víctor Raúl Viviescas Monsave

Vicedecana de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas

Alejandra Jaramillo Morales

Directora del Departamento de Trabajo Social

Nubia Patricia Bolívar Sánchez

Coordinadora del Programa Curricular de Trabajo Social

Liliana Marcela Cañas Baquero

**CENTRO EDITORIAL**

Facultad de Ciencias Humanas
Ciudad Universitaria, ed. 225, sótano
Tel: 316 5000 ext. 16139, 16141, 16231
www.humanas.unal.edu.co
Bogotá, D. C.

Directora del Centro Editorial: Jineth Ardila
Coordinación editorial: Edward Aníbal Vásquez Guatapi
Corrección de estilo en español: Francisco Díaz-Granados
Corrección de estilo de metadatos en inglés: Julián Morales
Corrección de estilo de metadatos en portugués: Catalina Arias
Coordinación gráfica: Michael Cárdenas Ramírez
Diseño gráfico y armada digital: Cristine Villamil

TRABAJO SOCIAL

Vol. 26 n° 1, enero - junio 2024

ISSN (impreso) 0123-4986 ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Contenido

Lecturas pedagógicas del Trabajo Social

19-27 Editorial

Memorias colectivas sobre los 25 años de la revista Trabajo Social con presentación del dossier "Lecturas pedagógicas del Trabajo Social"

MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Universidad Nacional de Colombia

CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

29-32 *Lecturas pedagógicas del Trabajo Social en con-texto*

CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

Artículos / Dossier

Análisis propositivos de experiencias relativas a la formación en Trabajo Social

37-72 El trabajo de portafolios en la formación profesional. Experiencia de estudiantes y docentes en la carrera de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca

VÍCTOR RODRIGO YÁÑEZ PEREIRA

Universidad Autónoma de Chile

ÁLEX JOSÉ ANTONIO RETAMAL

Universidad Autónoma de Chile

73-93 Itinerarios pedagógicos interpelados: instituyentes que reconfiguran la enseñanza en Trabajo Social durante la sindemia por covid-19

CLARA WEBER SUARDIAZ

Universidad Nacional de La Plata

MARÍA PILAR FUENTES

Universidad Nacional de La Plata

LAURA ZUCHERINO

Universidad Nacional de La Plata

95-120 Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social

MYRIAM FERNANDA TORRES

Universidad de la Salle

121-153 Ampliación genealógica de la formación en Trabajo Social en relación con la noción de comunidad. Un estado del arte

GERARDO VÉLEZ VILLAFANE

Universidad de la Salle

CLARA INÉS CARREÑO MANOSALVA

Universidad de la Salle

155-180 Reflexiones sobre lineamientos formativos en Trabajo Social en la Corporación Universitaria Rafael Núñez

ROCÍO MARGARITA GONZÁLEZ NAVARRO

Corporación Universitaria Rafael Núñez

RAFAEL ALBERTO ZAMBRANO VANEGAS

Corporación Universitaria Rafael Núñez

Miradas pedagógicas con arte y construcción de paz

183-209 El circo social: una mirada pedagógica, con perspectiva crítica e indisciplinada

SERGIO ANDRÉS INFANTE PAVA

Centro Juan Bosco Obrero

211-234 Construcción de paz a través de la música: retos, debates, elecciones y aprendizajes

ANDREA DEL PILAR RODRÍGUEZ

Corporación Universitaria del Caribe

RUBÉN DARÍO GUZMÁN

Secretaría de Educación Distrital

Relaciones del Trabajo Social y la pedagogía

237-261 Trabajo Social, pedagogía y conocimiento relacional

MARCELA RODRÍGUEZ URREGO

Universidad Pedagógica Nacional

263-285 Intervenir es interpelar: convergencias entre la pedagogía social y el Trabajo Social

ÓSCAR EDUARDO CAMELO ROMERO

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Entrevistas

289-309 Una trayectoria de vida que nutre la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Entrevista a la profesora Claudia Bermúdez

REALIZADA POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS Y CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

311-339 Vínculos pedagógicos entre la educación popular y el Trabajo Social: construcciones en la trayectoria vital. Entrevista a Claudia Patricia Sierra Pardo

REALIZADA POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS Y CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

Reseñas

343-350 Alexander Pérez Álvarez, Carlos Mario Ramírez Rave, Iovan Parra Cuestas, Jessica Elizabeth Rodríguez Fuentes, Luz Marina Pava Barbosa, María Rocío Cifuentes Patiño, Myriam Fernanda Torres Gómez, Paula Andrea Vargas López y Rafael Alberto Zambrano Vanegas. 2020. *Lineamientos para la formación del Trabajo Social en Colombia*. Bogotá: Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, 72 pp.

POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Universidad Nacional de Colombia

- 351-354 Clara Patricia Castro Sánchez, Alisson Astrid Vargas Puerto y Claudia Patricia Sierra Pardo (eds.). 2023. Rutas de formación para la protección integral de defensores/as y líderes/as sociales con enfoque psicosocial y jurídico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Programa Somos Defensores, 149 pp.
POR: LUISA KATHERINE PULIDO NIÑO
Universidad Nacional de Colombia
Semillero Tejiendo Memorias y Prácticas de Paz - Memrapaz
POR: YENNIFER DAYANNA VERANO ISAZA
Universidad Nacional de Colombia

357-378 **Documento histórico**
“II Congreso Nacional de Servicio Social”
(Medellín, 13-17 de abril de 1962)

381-400 **Eventos**

403-406 **Colaboraron en este número**

407-437 Normas para la presentación de manuscritos
y procedimiento para su publicación

439-440 Pares evaluadores

TRABAJO SOCIAL

Vol. 26 n° 1, enero - junio 2024

ISSN (impreso) 0123-4986 ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Content

Pedagogical Readings in Social Work

19-27 **Editorial note**

Collective memories on the 25th anniversary of the journal Social Work with presentation of the dossier "Pedagogical Readings in Social Work".

MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Universidad Nacional de Colombia

CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

29-32 *Pedagogical readings of Social Work with-context.*

CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

Articles/ Dossier

Propositional Analysis of Experiences Related to Training in Social Work.

37-72 **Portfolio Work in Vocational Training. Experience of Students and Teachers in the Social Work Career, Autonomous University of Chile, Talca campus**

VÍCTOR RODRIGO YÁÑEZ PEREIRA

Universidad Autónoma de Chile

ÁLEX JOSÉ ANTONIO RETAMAL

Universidad Autónoma de Chile

- 73-93 Pedagogical Itineraries in Question: Instituting that Reconfigure Teaching in Social Work and its Reconfiguration During the Covid-19 Syndemic
CLARA WEBER SUARDIAZ
Universidad Nacional de La Plata
MARÍA PILAR FUENTES
Universidad Nacional de La Plata
LAURA ZUCHERINO
Universidad Nacional de La Plata
- 95-120 Pedagogical Discourses of Interculturality in the Training of Social Work
MYRIAM FERNANDA TORRES
Universidad de la Salle
- 121-153 The Genealogic Expansion in Social Work Formation in Relation With the Notion of Community: A State of Art
GERARDO VÉLEZ VILLAFañE
Universidad de la Salle
CLARA INÉS CARREÑO MANOSALVA
Universidad de la Salle
- 155-180 Reflections on Training Guidelines in Social Work from the Rafael Núñez University Corporation
ROCÍO MARGARITA GONZÁLEZ NAVARRO
Corporación Universitaria Rafael Núñez
RAFAEL ALBERTO ZAMBRANO VANEGAS
Corporación Universitaria Rafael Núñez

Pedagogical Approaches to Art and Peace Building

- 183-209 The Social Circus and Scientific Art. A Pedagogical Look From an Undisciplined Critical Perspective
SERGIO ANDRÉS INFANTE PAVA
Centro Juan Bosco Obrero
- 211-234 Peacebuilding Through Music: Challenges, Debates, Choices and Lessons Learned
ANDREA DEL PILAR RODRÍGUEZ
Corporación Universitaria del Caribe
RUBÉN DARÍO GUZMÁN
Secretaría de Educación Distrital

Relationship between Social Work and Pedagogy

237-261 Social work, Pedagogy and Relational Knowledge

MARCELA RODRÍGUEZ URREGO

Universidad Pedagógica Nacional

263-285 To Intervene is to Question: Convergences
between Social Pedagogy and Social Work

ÓSCAR EDUARDO CAMELO ROMERO

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Interviews

289-309 A Life Trajectory that Nurtures the Pedagogical
Dimension of Social Work. Interview
with Professor Claudia Bermúdez

MADE BY: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS Y CLARA

PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

311-339 Pedagogical Links Between Popular Education and
Social Work: Constructions in the Life Trajectory.
Interview with Claudia Patricia Sierra Pardo

MADE BY: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS Y CLARA

PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

Reviews

343-350 Alexander Pérez Álvarez, Carlos Mario Ramírez
Rave, Iovan Parra Cuestas, Jessica Elizabeth
Rodríguez Fuentes, Luz Marina Pava Barbosa,
María Rocío Cifuentes Patiño, Myriam Fernanda
Torres Gómez, Paula Andrea Vargas López
y Rafael Alberto Zambrano Vanegas. 2020.
*Lineamientos para la formación del Trabajo Social
en Colombia*. Bogotá: Consejo Nacional para
la Educación en Trabajo Social, 72 pp.

BY: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Universidad Nacional de Colombia

351-354 Clara Patricia Castro Sánchez, Alisson Astrid Vargas Puerto y Claudia Patricia Sierra Pardo (eds.). 2023. Rutas de formación para la protección integral de defensores/as y líderes/as sociales con enfoque psicosocial y jurídico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Programa Somos Defensores, 149 pp.

BY: LUISA KATHERINE PULIDO NIÑO

Universidad Nacional de Colombia

Semillero Tejiendo Memorias y Prácticas de Paz - Memrapaz

BY: YENNIFER DAYANNA VERANO ISAZA

Universidad Nacional de Colombia

357-378 **Historical Document**
“II Congreso Nacional de Servicio Social”
(Medellín, 13-17 de abril de 1962)

381-400 **Academic Events**

403-406 **Contribution to this issue**

407-437 Guidelines for the presentation of articles and publication procedure

439-440 Peer reviewers

TRABAJO SOCIAL

Vol. 26 nº 1, enero - junio 2024

ISSN (impreso) 0123-4986 ISSN (en línea) 2256-5493

Revista del Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Conteúdo

Leituras pedagógicas em Serviço Social

- 19-27 **Apresentação**
Memórias coletivas sobre os 25 anos da revista Serviço Social com apresentação do dossiê "Leituras pedagógicas do Serviço Social".
MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS
Universidad Nacional de Colombia
CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ
Franciscan University of Steubenville
- 29-32 *Leituras pedagógicas do Serviço Social em Contexto*
CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ
Universidad Nacional de Colombia

Artigos/ Dossier

Análises propositais de experiências relacionadas ao treinamento no campo do Serviço Social

- 37-72 **Portfólio de Trabalho em formação profissional. Experiência de estudantes e professoras/es do programa de Serviço Social, Universidade Autônoma do Chile, campus Talca**
VÍCTOR RODRIGO YÁÑEZ PEREIRA
Universidad Autónoma de Chile
ÁLEX JOSÉ ANTONIO RETAMAL
Universidad Autónoma de Chile

- 73-93 Itinerários pedagógicos interpelados: instituindo que reconfiguram o ensino em Serviço Social e sua reconfiguração durante a sindemia da covid-19
CLARA WEBER SUARDIAZ
Universidad Nacional de La Plata
MARÍA PILAR FUENTES
Universidad Nacional de La Plata
LAURA ZUCHERINO
Universidad Nacional de La Plata
- 95-120 Discursos pedagógicos da interculturalidade na formação do Serviço Social
MYRIAM FERNANDA TORRES
Universidad de la Salle
- 121-153 A expansão as genealogias da formação do Serviço Social em torno da Comunidade. Um Estado da Arte
GERARDO VÉLEZ VILLAFANE
Universidad de la Salle
CLARA INÉS CARREÑO MANOSALVA
Universidad de la Salle
- 155-180 Reflexões sobre as diretrizes de formação em Serviço Social da Corporação Universitária Rafael Núñez
ROCÍO MARGARITA GONZÁLEZ NAVARRO
Corporación Universitaria Rafael Núñez
RAFAEL ALBERTO ZAMBRANO VANEGAS
Corporación Universitaria Rafael Núñez

Abordagens pedagógicas para arte e construção da paz

- 183-209 O circo social: uma visão pedagógica a partir de uma perspectiva crítica indisciplinada
SERGIO ANDRÉS INFANTE PAVA
Centro Juan Bosco Obrero
- 211-234 Construção da paz através da música: desafios, debates, escolhas e aprendizados
ANDREA DEL PILAR RODRÍGUEZ
Corporación Universitaria del Caribe
RUBÉN DARÍO GUZMÁN
Secretaría de Educación Distrital

Relações entre Serviço Social e Pedagogia

237-261 Serviço social, pedagogia e conhecimento relacional

MARCELA RODRÍGUEZ URREGO

Universidad Pedagógica Nacional

263-285 Intervir é questionar: convergências entre pedagogia social e Serviço Social

ÓSCAR EDUARDO CAMELO ROMERO

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Entrevistas

289-309 Uma trajetória de vida que nutre a dimensão pedagógica do serviço social. Entrevista com a professora Claudia Bermúdez

CONDUZIDA POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS
Y CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

311-339 Vínculos pedagógicos entre educação popular e serviço social: construções na trajetória de vida. Entrevista com Claudia Patricia Sierra Pardo

CONDUZIDA POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS
Y CLARA PATRICIA CASTRO SÁNCHEZ

Universidad Nacional de Colombia

Resenhas de livros

343-350 Alexander Pérez Álvarez, Carlos Mario Ramírez Rave, Iovan Parra Cuestas, Jessica Elizabeth Rodríguez Fuentes, Luz Marina Pava Barbosa, María Rocío Cifuentes Patiño, Myriam Fernanda Torres Gómez, Paula Andrea Vargas López y Rafael Alberto Zambrano Vanegas. 2020. *Lineamientos para la formación del Trabajo Social en Colombia*. Bogotá: Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, 72 pp.

POR: MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Universidad Nacional de Colombia

351-354 Clara Patricia Castro Sánchez, Alisson Astrid Vargas Puerto y Claudia Patricia Sierra Pardo (eds.). 2023. Rutas de formación para la protección integral de defensores/as y líderes/as sociales con enfoque psicosocial y jurídico. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Programa Somos Defensores, 149 pp.

POR: LUISA KATHERINE PULIDO NIÑO

Universidad Nacional de Colombia

Semillero Tejiendo Memorias y Prácticas de Paz - Memprapaz

POR: YENNIFER DAYANNA VERANO ISAZA

Universidad Nacional de Colombia

357-378 **Documento**
“II Congreso Nacional de Servicio Social”
(Medellín, 13-17 de abril de 1962)

381-400 **Eventos**

403-406 **Colaboraram neste numero**

407-437 Normas para a publicação e submissão de artigos

439-440 Pareceristas



▲ **Obra:** Comunicación y Educación Popular desde la Pedagogía de la Memoria
Autora: Valentina Sandino Saavedra

Editorial

Memorias colectivas sobre los 25 años de la revista *Trabajo Social* con presentación del dossier “Lecturas pedagógicas del Trabajo Social”

[19]

Maira Judith Contreras Santos – Directora - Editora
Clara Patricia Castro Sánchez – Editora Invitada

El Departamento de Trabajo Social se instituyó en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia por Acuerdo 75 del 28 de agosto de 1985 del Consejo Superior Universitario para cumplir funciones de docencia, investigación y extensión en las secciones de política y bienestar social, metodología de intervención y proyectos de desarrollo social. Desde entonces, un colectivo docente materializa su misión¹.

Según nuestras memorias —plasmadas en audiovisuales y editoriales de la revista *TRABAJO SOCIAL*— en los despliegues de dicho colectivo se volvió imperativo activar un proceso editorial tendiente al desenvolvimiento del Trabajo Social; un dispositivo proclive a visibilizar los conocimientos generados en ese campo; un medio orientado a sostener diálogos con colegas ubicados en distintos territorios; un espacio de conversaciones con pares de las Ciencias Sociales y Humanas acerca de los referentes, los objetivos, los métodos, los resultados y las limitaciones de la investigación y la intervención en temas de interés compartidos.

1 El Departamento de Trabajo Social se instala 19 años después de unificarse la Facultad de Ciencias Humanas por Acuerdo 49 del 24 de marzo de 1966 del Consejo Superior Universitario. Según las colegas editoras, la Facultad se cimenta en un entorno determinado por la superación de la violencia partidista; los auges de los movimientos estudiantiles, obreros y populares; los anhelos de transformación en todos los aspectos de la vida nacional; los esplendores de las expresiones culturales; los fortalecimientos de las universidades públicas; y los accesos masivos a la educación universitaria de mujeres e integrantes de las capas medias de la sociedad. A su vez, la Facultad se organiza 98 años después de constituida la Universidad Nacional de Colombia por Ley 66 del 22 de septiembre de 1867 del Congreso de los Estados Unidos de Colombia. A juicio de las colegas editoras, la Universidad se funda para que participe en las transformaciones nacionales e implemente una propuesta de formación académica, laica e independiente de la iglesia católica.

Como fruto de sus esfuerzos, en un singular, extenso y abrupto devenir acaecido entre condiciones estructurales y coyunturales que profundizaron las precarias condiciones de la vida humana y no humana en Colombia, ese colectivo presentó el primer número de *TRABAJO SOCIAL* el 15 de abril de 1998 en el auditorio Alfonso López Pumarejo de la Universidad Nacional de Colombia, cuya configuración inició en 1995². Es decir, el citado colectivo, durante tres años, caracterizó la revista en contextos exacerbados por genocidios, ecocidios y epistemicidios, donde se intensificó la concentración de las riquezas de algunos y las dificultades de muchos; pero, simultáneamente, se revitalizaron las cooperaciones de otros, con insoslayables decisiones de reconstruir mundos posibles en paz consigo mismos y con la naturaleza.

A partir de la fecha, con la revista *TRABAJO SOCIAL* contribuimos a robustecer nuestra comunidad al circular conocimientos producidos por colegas sobre contextos desafiantes en los cuales el desarrollo moderno, entre otros ámbitos, se plasma en instrumentos planificadores neoliberales que aumentan los problemas sociales y las crisis de los paradigmas que les explican; se promulgan reformas constitucionales e institucionales con tendencias adversativas; se interpelan utopías y hegemonías; mutan las relaciones entre las familias, los sexos, los géneros, las generaciones, las etnias y las clases; y no cesan las peticiones, las demandas, las movilizaciones y los estallidos de la sociedad ante los deficientes cubrimientos de sus necesidades vitales.

Ciertamente, las causas y las consecuencias de los problemas vigentes en esas complejas dinámicas le exigen al Trabajo Social investigar e intervenir, así como eco-crear y divulgar alternativas de solución con saberes, sentires, querer y pensares convencionales y no convencionales. Específicamente al Trabajo Social le corresponde estudiar las vertientes, los nudos, las controversias, los desenlaces, los vacíos, los interrogan-

2 Cabe anotar que la publicación del primer número demoró tres años porque, según sus editoras: i) el Consejo de Facultad concitó su interés en gestar una publicación con artículos provenientes de las áreas de conocimiento que le constituían y el anhelo de asentar una revista disciplinar contradecía su propuesta; ii) el Consejo de Facultad sujetó la aprobación de la revista a la elaboración de un escrito con la propuesta, la justificación y la pertinencia de la misma; y iii) el colectivo del Departamento de Trabajo Social requirió definir aspectos tales como la política editorial, el nombre, el contenido, el diseño y el formato de la revista.

tes y los retos de los temas que le ocupan, para potenciar horizontes y medidas colaborativas.

Por consiguiente, en estos 25 años, el equipo encargado de producir y difundir *TRABAJO SOCIAL*, compuesto por editores, autores, evaluadores, coordinadores, correctores, diseñadores, diagramadores, ilustradores, fotógrafos, asistentes, auxiliares, financiadores, administradores de portales y distribuidores, ha transitado por incontables senderos hasta llegar a la comunidad lectora, conformada por hombres y mujeres, expertxs y legos con diversos atributos, de quienes recibe constantes retroalimentaciones. Son nuestra razón de ser, al igual que la sociedad y la naturaleza inscritas en las investigaciones y en las intervenciones publicadas, las cuales nos permiten aprender. A todxs les reconocemos sus participaciones.

Gracias a ellxs, en dominios (in)disciplinarios, así como en ámbitos multi, ínter y transdisciplinarios, con la revista logramos interpretar asuntos de la sociedad a escala; valorar los parámetros y los artilugios estatales —políticas, planes, programas, proyectos, actividades— utilizados para resolver esas cuestiones; fortalecer la justicia sociocognitiva, la diversidad, el pluralismo, la equidad, la interculturalidad, la dignidad y la reflexividad; actualizar lineamientos de formación, investigación, intervención y transformación del Trabajo Social; recuperar historias de esta (in)disciplina-profesión; reconocer los roles y los aportes de sus docentes, estudiantes y egresadxs a la sociedad, la naturaleza, el Estado y el mercado circundantes y promover textos inéditos, reseñas de libros, añejos documentos, entrevistas a colegas, eventos académicos e imágenes relevantes para el Trabajo Social y otras esferas de conocimientos.

Explícitamente, los temas tratados en la revista han sido componentes de materias sociales, ambientales, económicas, políticas y culturales presentes en la docencia, la investigación y la extensión de las profesiones y las disciplinas contemporáneas³. En esta ocasión, proseguimos con

[21]

3 Los temas en orden cronológico, por número, son: 1. Familia, familia colombiana; 2. Intervención del Trabajo Social, 3. El nuevo milenio; 4. Trabajo Social y Ciencias Sociales, 5. Temas varios: adultos mayores, grupos familiares, economía social; 6. Temas varios: mujer rural, violencia intrafamiliar, salud, pobreza; 7. Violación de derechos humanos, violencia política; 8. Historia del Trabajo Social; 9. Trabajo Social y desarrollo; 10. Trabajo Social y desarrollo; 11. Familia y redes sociales; 12. Territorio, multiculturalismo y diversidades; 13.

[22]

la tarea. Por lo tanto, para nosotras es un gusto presentar este número 26.1 de *TRABAJO SOCIAL*, el cual contiene investigaciones relativas a las cristalizaciones de los referentes bioéticos, políticos, epistemológicos, teóricos y metodológicos de la dimensión pedagógica en el Trabajo Social latinoamericano. Analizar esa dimensión, asumiendo que nuestros conocimientos proceden de las interpretaciones crítico-propositivas efectuadas en los procesos de investigación e intervención que agenciamos, nos permite obtener aprendizajes susceptibles de aportar como saberes y prácticas a la constitución de subjetividades.

En particular, los abordajes pedagógicos del Trabajo Social nos posibilitan fortalecer las comprensiones de los contextos, las personas intervinientes, las intenciones, los métodos, los resultados y las lecciones de nuestras actuaciones. En este sentido, la dimensión pedagógica del Trabajo Social nos genera incalculables cuestionamientos. Por ejemplo, nos convoca a preguntarnos qué implica abordar esta dimensión en nuestra (in)disciplina-profesión; cuáles son los orígenes y las trayectorias bioéticas, políticas, ontológicas, epistemológicas, teóricas, contextuales y metodológicas de esa dimensión; qué corrientes pedagógicas coexisten en nuestras investigaciones e intervenciones; qué principios, valores, conceptos, saberes, prácticas y debates promueven tales corrientes y de qué modo la dimensión pedagógica fortalece la construcción de conocimiento en Trabajo Social y en las Ciencias Sociales y Humanas.

Ahora bien, la dimensión pedagógica es una constante en el Trabajo Social, pero los estudios gestados al respecto son recientes y se concentran en los análisis de los ejercicios docentes, las prácticas profesionales y los escenarios de proyección social, al tiempo que se orientan a solidificar las exploraciones y las reflexiones pedagógicas del Trabajo Social en sus múltiples áreas. Por lo tanto, este número contiene pesquisas sobre

Territorio, multiculturalismo y diversidades; 14. Cultura y Derechos Humanos; 15. Investigación e intervención social; 16. Problemas sociales; 17. Temas varios: reflexiones sobre fenómenos sociales; 18. Tema libre; 19. Historia y Trabajo Social; 20.1. Investigación e intervención social; 20.2. Tema libre; 21.1. Tema libre; 21.2. Movilidades, migraciones y retornos; 22. Enfoques diferenciales en distintos contextos de intervención en Trabajo Social; 22.2. Familia; 23. Vínculos virtuales; 23.2. La participación en tiempos de construcción de paz; 24. Pobreza, pandemia y políticas públicas; 24.2. Desigualdades socioterritoriales y disputas por los bienes comunes naturales; 25.1. El giro teórico de las emociones; 25.2. Transgresión y violencia y política: el tránsito de las armas a la vida en común.

el sentido pedagógico del Trabajo Social, con encuadres multi, ínter y transdisciplinarios elaborados por docentes, estudiantes y egresados de Trabajo Social situados en Latinoamérica. A nuestro juicio, esas lecturas son fuentes inspiradoras que fortalecen las construcciones de conocimientos referidos al tema. En concreto, *TRABAJO SOCIAL* entrega nueve artículos de colegas ubicados en Argentina, Colombia y Chile, los cuales podemos agrupar en tres ejes temáticos.

[23]

En el primer eje, *Análisis propositivos de experiencias relativas a la formación en Trabajo Social*, incorporamos los análisis de las prácticas formativas en Trabajo Social que las desentrañan revelando sus contextos, participantes, propósitos, medios, contenidos y ejercicios, junto a las creaciones relacionales, teóricas, metodológicas y didácticas que las gestan en cada escenario. En el segundo eje, *Miradas pedagógicas con arte y construcción de paz*, posicionamos las exploraciones interdisciplinarias que fusionan lenguajes artísticos en las acciones de formación académica y comunitaria, fomentando las intersecciones de conocimientos con los desafíos existentes en sus contextos de actuación. En el tercer eje, *Relaciones del Trabajo Social y la Pedagogía*, localizamos las interpretaciones que describen y analizan dichas relaciones interdisciplinarias hasta delinear recomendaciones para sus afianzamientos. A continuación, precisamos los artículos dispuestos en cada eje.

Eje 1: Análisis propositivos de experiencias relativas a la formación en Trabajo Social

En primer lugar, incluimos el artículo “El trabajo de portafolios en la formación profesional. Experiencia de estudiantes y docentes en la carrera de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca”, preparado por Víctor Rodrigo Yáñez Pereira y Álex José Antonio Retamal. Este documento, derivado de una pesquisa realizada con estudiantes y docentes de Trabajo Social en la Universidad Autónoma de Chile (sede Talca) explicita las condiciones didáctico-pedagógicas en las cuales se inscribe el trabajo de portafolios en cada ciclo formativo de dicha carrera.

En segundo lugar, integramos el artículo “Itinerarios pedagógicos interpelados: instituyentes que reconfiguran la enseñanza en Trabajo

[24]

Social. Reconfiguración de la enseñanza en Trabajo Social en el marco de la pandemia por COVID-19.”, forjado por María Pilar Fuentes, Clara Weber Suardiaz y Laura Zucherino a partir de una experiencia formativa obtenida con la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Este escrito contiene un estudio sobre la enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social en contextos sindémicos y se estructura alrededor de tres polos: las transformaciones de las formas de lectura y escritura en la virtualización de la enseñanza, las estrategias de lxs estudiantes que articulan factores propios de aquel espacio-tiempo y las conjugaciones de bases feministas, cual matriz epistemológica que permiten cuestionar y ofrecer elementos innovadores para la formación.

En tercer lugar, publicamos el artículo “Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social”, elaborado por Myriam Fernanda Torres Gómez, quien estudia la interculturalidad en dos escuelas de Trabajo Social como marco referencial de diálogos y resignificaciones del otro/a en la investigación y en la intervención social. Por esta vía, se acentúan las comprensiones y las prácticas en ese terreno del Trabajo Social.

En cuarto lugar, ingresamos el artículo “Ampliación genealógica de la formación en Trabajo Social en relación con la noción de comunidad. Un estado del arte”, producido por Gerardo Vélez Villafañe y Clara Inés Carreño Manosalva, quienes destacan el concepto de comunidad en el saber-hacer del Trabajo Social, al igual que su incorporación en los planes, los contenidos y las prácticas educativas. Así, exploran los contextos y los campos de saber en los cuales se aborda la categoría comunidad y, simultáneamente, resaltan desafíos en las problematizaciones latinoamericanas de la misma.

En quinto lugar, establecimos el artículo “Reflexiones sobre lineamientos formativos en Trabajo Social en la Corporación Universitaria Rafael Núñez”, creado por Rocío Margarita González Navarro y Rafael Alberto Zambrano Vanegas, en el que presentan los resultados del proceso participativo impulsado con docentes, estudiantes y egresados de la citada universidad, para construir los lineamientos de formación del Trabajo Social considerando el transcurso del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets), al igual que

los referentes y las tendencias latinoamericanas que sustentan el pluralismo en dicha formación.

Eje 2: Miradas pedagógicas con arte y construcción de paz

En sexto lugar, instalamos el artículo “El circo social: una mirada pedagógica, con perspectiva crítica e indisciplinada” escrito por Sergio Andrés Infante Pava, quien sustenta el carácter pedagógico y artístico del circo social, sus antecedentes y su trayectoria en el trabajo popular. Con una visión “indisciplinada” de las Artes Escénicas y las Ciencias Sociales, el autor determina el circo social como una potente herramienta en la intervención sociocomunitaria, la transformación de realidades sociales indeseables, el empoderamiento social y la construcción de paz.

En séptimo lugar, traemos el artículo “Construcción de paz a través de la música: retos, debates, elecciones y aprendizajes”, donde Andrea del Pilar Rodríguez Sánchez y Rubén Darío Guzmán Rosero resaltan los debates y los retos superados al poner en marcha una propuesta de formación para la construcción de paz mediante la música en la Universidad Nacional de Colombia. Destacan cómo el doble propósito de la formación origina un fondo que entreteje tópicos de los estudios de paz, los enfoques psicosociales, la acción comunitaria y el análisis crítico de la praxis musical, con lo cual, en esta dirección, se fortalece el corpus teórico-práctico del Trabajo Social.

Eje 3: Relaciones del Trabajo Social y la Pedagogía

En octavo lugar, incorporamos el artículo de Marcela Rodríguez Urrego “Trabajo Social, pedagogía y conocimiento relacional”, que analiza las tensiones presentes en las prácticas pedagógicas de Trabajo Social; indaga por el conocimiento relacional, como elemento central en las prácticas reflexivas del trabajador social y profundiza en las estrategias formativas para trabajadores sociales con educación biocéntrica.

En noveno lugar, presentamos el artículo “Intervenir es interpelar: convergencias entre la pedagogía social y el Trabajo Social”, de Óscar Eduardo Camelo Romero, donde, a partir de un diálogo interdisciplinar, explora la manera en que la pedagogía social en cuanto disciplina

se da como dimensión pedagógica de la intervención social, de modo que orienta el accionar del trabajador o la trabajadora social teniendo en cuenta sus preguntas y capacidades para producir cambios en su realidad.

[26]

En este número 26.1 de *TRABAJO SOCIAL* incluimos dos *entrevistas* centradas en las reconstrucciones de las experiencias de vida y las trayectorias docentes de dos maestras: *Claudia Bermúdez* y *Patricia Sierra*, cuyas contribuciones fortalecen la comprensión y la consolidación de la dimensión pedagógica del Trabajo Social y evidencian cómo, a través de sus motivaciones —inspiradas en la transformación y en la búsqueda de justicia social y expuestas en sus trabajos populares, barriales, gremiales y educativos— generan conocimientos y aportan a las lecturas pedagógicas del Trabajo Social.

Además, en el número articulamos dos reseñas. En la primera, Maira Judith Contreras Santos hace una rigurosa y reflexiva síntesis sobre el libro *Lineamientos para la formación del Trabajo Social en Colombia*. En la segunda, Yennifer Dayanna Verano Isaza y Luisa Katherine Pulido Niño nos acercan al libro *Rutas de formación para la protección integral de defensores/as y líderes/as sociales con enfoque psicosocial y jurídico*, explicando la ruta y los aprendizajes obtenidos al culminar la formación, inspirada en la educación popular, con organizaciones sociales de Honduras, Colombia y Perú.

A su vez, como documento histórico, vinculamos la Memoria del II Congreso Nacional de Servicio Social que se adelantó en Medellín del 13 al 17 de abril de 1962. En el escrito se destacan la relevancia, la ubicación y las funciones del Trabajo Social en los ámbitos laboral, médico, familiar, así como en los programas de bienestar infantil, vivienda, desarrollo y organización de la comunidad. Paralelamente, se trazan conclusiones y recomendaciones para su fortalecimiento en las cuales se intensifica su talante pedagógico. En concreto, se proyectan diversas actividades orientadas a potenciar la formación en el Trabajo Social. Por ejemplo (i) elaborar un nuevo pènsum incrementando la participación en administración, relaciones interpersonales y métodos de investigación, entre otros; (ii) solicitar a las facultades de medicina y enfermería que se dicte una cátedra de Servicio Social y cursos al personal médico, (iii) presentar un plan de entrenamiento en servicio social familiar, (iv) conceder

al método de organización comunitaria la misma trascendencia que a las enseñanzas de caso y grupo, (v) impulsar campañas de divulgación dedicadas a estimular el interés de más estudiantes, (vi) aumentar los recursos económicos para suministrar más matrículas y (vii) promover la concesión de becas para zonas rurales.

Igualmente, entrelazamos las ilustraciones de Alisson Astrid Vargas Puerto, Geraldine Gómez Garzón, Jhon Fredy Sanabria Aguirre y Valentina Sandino Saavedra, quienes han re-creado con esos lenguajes los artículos mencionados.

Extendemos agradecimientos especiales a cada persona que colaboró para convertir nuestra convocatoria en obra reconocedora de la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Anhelamos que esta construcción promueva reflexiones mayores en las prácticas (in)disciplinares-profesionales sobre tal aspecto cuyos estudios, como se constata al escrutar los apartados, avanzan y, en sincronía, nos motivan a incrementar sus profundizaciones, extensiones y escrituras.

[27]



Lecturas pedagógicas del Trabajo Social en con-texto

Clara Patricia Castro Sánchez, Editora invitada

Departamento de Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia

[29]

*La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra [...].
Lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión
del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la
percepción de relaciones entre el texto y el contexto.
(Freire, 1984, p. 95)*

La lectura potencia un ejercicio reflexivo y consciente que no se reduce al reconocimiento de las palabras, sino que conlleva una tarea interpretativa de los textos, de los cuerpos, de los sentidos de las personas, de la interacción entre los sujetos y de éstos con su entorno, de los contextos y de las prácticas agenciadas.

Leer los escenarios, las relaciones, los sujetos y los procesos como si fueran un texto, retomando los planteamientos de Freire, posibilita el fortalecimiento del quehacer investigativo como elemento indispensable para la creación de propuestas situadas y para el análisis de la experiencia como fuente de construcción de conocimiento.

La edición de este número 26.1 de *TRABAJO SOCIAL* se desarrolla en un contexto nacional caracterizado por la continuidad de múltiples iniciativas de construcción de paz y procesos de negociación con carácter participativo y territorial, pero también en medio del recrudecimiento de la violencia política en Colombia, representada en el asesinato sistemático de líderes y lideresas, defensores/as de los derechos humanos y firmantes de la paz. A nivel mundial, atravesamos como humanidad un momento de indignación, dolor y rechazo ante la impotencia que genera la guerra y sus discursos justificadores.

La lectura de estos contextos plantea la necesidad de fortalecer la diada reflexión-acción, orientada a la comprensión de escenarios marcados por la deshumanización y la eliminación física y simbólica, al reconocimiento de las iniciativas de resistencia y a la revitalización de la esperanza, lo que requiere la construcción de posibilidades de actua-

ción y creación desde el presente, en tiempos en los que cobra vigencia la proclama por la defensa de la vida.

[30]

En medio de estos escenarios complejos, la lectura pedagógica profundiza en el reconocimiento de las subjetividades, sueños, motivaciones, capacidades y afectaciones de las personas que interactúan en escenarios diversos, lo que le otorga un lugar a la ética como posibilidad de actuación en medio de la incertidumbre, en donde tiene lugar la interpelación del otro (Melich, 2014). Esta reflexión pedagógica, también cuenta con un plano político que reconoce la capacidad de los sujetos para analizar críticamente su contexto sociohistórico y actuar en él. En este sentido, “la política aparece como una experiencia dialógica, donde deben configurarse sujetos libres y reflexivos, abiertos a participar” (Osorio, 2013: 1).

Estos elementos, inspirados en los aportes de la Educación Popular y las Pedagogías Críticas, aportan a la configuración de la dimensión pedagógica del Trabajo Social, en la medida en que “la pedagogía se instituye en un proyecto ético y político en el que la acción pedagógica se propone como relación con el otro (alteridad) basada en la responsabilidad y en la hospitalidad” (Ortega, 2017: 44). Al respecto, la profesora Claudia Bermúdez afirma:

Reconocer la dimensión pedagógica del Trabajo Social [...] significa aceptar que es necesario pensar pedagógicamente las prácticas, esto es pasar de la pedagogía invisible a la pedagogía visible, lo que nos obliga a pensarnos en los procesos de formación que agenciamos, a preguntarnos por la intencionalidad, por lo oculto que subyace a nuestras prácticas, por la manera como se resignifica el aprendizaje, la enseñanza, las estrategias y las interacciones a la luz de los procesos sociales. (2008, p. 34)

De esta manera, lo pedagógico en el Trabajo Social se configura como una dimensión centrada en la reflexión ético-política del quehacer profesional y disciplinar, la cual permite el análisis de los procesos educativos, investigativos o de intervención social, en diálogo con la complejidad de los contextos y las características de los sujetos participantes.

Entonces, ¿qué leemos desde esta dimensión pedagógica del Trabajo Social? Las lecturas pedagógicas del Trabajo Social posibilitan:

- El análisis de la intencionalidad de los procesos agenciados y su relación con las problemáticas, potencialidades y retos de los contextos en los que tienen lugar.
- La reflexión sobre los vínculos pedagógicos que se configuran en el relacionamiento con los sujetos.
- La identificación de los aprendizajes construidos en los procesos de intervención y su contribución al fortalecimiento de las prácticas educativas-investigativas.
- El reconocimiento de las creaciones pedagógicas diseñadas en coherencia con las características de cada escenario.
- La emergencia de categorías analíticas que potencian la construcción de conocimiento desde el análisis de la experiencia.

[31]

Esta lectura dialoga con los planteamientos de la sistematización de experiencias, como propuesta que emerge del Trabajo Social en la década de los setenta y que se fortalece posteriormente como enfoque de investigación con los aportes de la Educación Popular (Torres y Barragán, 2017). En este sentido, una parte de la lectura pedagógica está anclada a la memoria de los procesos adelantados, pues es la memoria como trabajo y emprendimiento (Jelin, 2002) la que permite ahondar en la experiencia, dialogar con los diferentes actores, analizar críticamente y elaborar lo acontecido, para encontrar ejes temáticos que aporten a la construcción teórica y metodológica.

Estas lecturas, también, hacen evidentes las múltiples corrientes pedagógicas de carácter crítico, propio, comunitario, social, intercultural, decolonial, popular, feminista, enfocadas en la memoria, el trauma y la emergencia, entre otras, que han nutrido el quehacer del Trabajo Social y con las cuales se hace necesario dialogar interdisciplinariamente, para cualificar los lugares de enunciación, los posicionamientos ético-políticos y las rutas metodológicas que orientan los procesos.

Así, las lecturas pedagógicas invitan al reconocimiento de los análisis, las problematizaciones y las creaciones pedagógicas construidas desde el Trabajo Social en contextos complejos. Son las lecturas situadas las que permiten cuestionar las relaciones de poder presentes en el conocimiento, así como subvertirlas y construir vínculos cuidadosos,

dignificantes y reconocedores de las capacidades y potencialidades de las personas que intervienen en el acto pedagógico.

Referencias

[32]

Barragán, D. y Torres, A. 2017. *La sistematización como investigación interpretativa crítica*. El Búho.

Bermúdez, C. 2008. “La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social”. *Revista Prospectiva*, 13.

Freire, P. 1984. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.

Freire, P. 2005. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

Jelin, E. 2002. *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.

Melich, J. 2014. *Lógica de la crueldad*. Heder.

Ortega, P. 2017. *Pedagogía crítica ¿En qué contextos estamos educando?* Universidad de San Buenaventura, Sede Bogotá.

Osorio, J. 2013. “Educación ciudadana de los derechos humanos y pedagogía de la memoria”. En *Merlinescas*. Blog de Jorge Osorio-Vargas. <https://merlinescas.blogspot.com/2013/05/educacion-ciudadana-de-los-derechos.html>



ARTÍCULOS / DOSSIER



▲ Obra: Ilustración Comunidad
Autora: Geraldine Gómez Garzón - "Luna Ge" - @lunage_22

[10.15446/TS.V26N1.108459](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.108459)

El trabajo de portafolios en la formación profesional. Experiencia de estudiantes y docentes en la carrera de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca

[37]

Portfolio Work in Vocational Training. Experience of Students and Teachers in the Social Work Career, Autonomous University of Chile, Talca campus

Portfólio de Trabalho em formação profissional. Experiência de estudantes e professoras/es do programa de Serviço Social, Universidade Autônoma do Chile, campus Talca.

Víctor Yáñez Pereira*

Universidad Autónoma de Chile, Chile

Álex Retamal Muñoz**

Universidad Autónoma de Chile, Chile



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Yáñez Pereira, Víctor y Retamal Muñoz, Alex. 2024. “El trabajo de portafolios en la formación profesional. Experiencia de estudiantes y docentes en la carrera de Trabajo Social, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca”. *Trabajo Social* 26, núm 1: 37-72. DOI: [10.15446/TS.V26N1.108459](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.108459)

Recibido: 21 de abril de 2023. **Aceptado:** 22 de mayo de 2023
Artículo de investigación

* yanezp@uautonoma.cl; ORCID: 0000-0002-6963-236X

** alex.retamal@uautonoma.cl; ORCID: 0000-0002-4667-7514

[38]

**El trabajo de portafolios en la formación profesional.
Experiencias de estudiantes y docentes en la carrera de
Trabajo Social, Universidad Autónoma de Chile, sede Talca**

El artículo nace de una investigación con estudiantes y docentes de Trabajo Social en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, orientada a revelar antecedentes de las condiciones didáctico-pedagógicas en la implementación del trabajo mediante portafolios, según cada ciclo formativo de la carrera. Si bien el estudio se aborda con un enfoque mixto, este texto se concentra en el método cuantitativo, usando los datos arrojados por encuestas y un análisis estadístico descriptivo. Los resultados reflejan efectividad en el desarrollo de este dispositivo metodológico, en términos de resultados, estilos y tipos de aprendizaje, así como de las estrategias, medios y recursos, que aseguran tanto productividad como calidad a lo largo de las trayectorias formativas. Se concluye que para fortalecer las capacidades disciplinares, profesionales y personales deben asegurarse la transferencia y comunicabilidad, aportando a la activa participación estudiantil, estimulando prácticas formativas con sentido colaborativo y alcanzando consistencia en el logro de productos y efectos transversales.

Palabras clave: educación universitaria, proceso formativo, enseñanza, aprendizajes, trabajo de portafolios, Trabajo Social

Portfolio Work in Vocational Training. Experience of Students and Teachers in the Social Work Career, Autonomous University of Chile, Talca Campus

The article arises from an investigation with students and professors of Social Work at the Autonomous University of Chile, Talca campus, aiming to survey background of the didactic-pedagogical conditions in the implementation of the work through portfolio, according to each training cycle of the career. Although the study is approached with a mixed approach, this text focuses on the quantitative method, using survey data and descriptive statistical analysis. The results reflect the effectiveness in the development of this methodological device in terms of results, styles, and types of learning, as well as strategies, means, and resources that ensure both productivity and quality throughout the training trajectories. It is concluded that in order to strengthen disciplinary, professional, and personal capacities it must ensure the transference and communicability, contributing to active student participation, stimulating training practices with a collaborative sense and achieving consistency in the achievement of products and transversal effects.

[39]

Keywords: university education, training process, teaching, learning, portfolio work, Social Work

Portfólio de Trabalho em formação profissional. Experiência de estudantes e professoras/es do programa de Serviço Social, Universidade Autônoma do Chile, campus Talca.

O artigo surge de uma investigação com estudantes e professoras/es de Serviço Social da Universidade Autônoma do Chile, sede de Talca, com o objetivo de coletar informações básicas sobre as condições didático-pedagógicas na implementação do trabalho por meio de portfólios, de acordo com cada ciclo de formação do curso. Embora o estudo seja abordado a partir de uma abordagem mista, este texto se centra no método quantitativo, utilizando os dados obtidos por inquérito e numa análise estatística descritiva. Os resultados refletem a eficácia no desenvolvimento deste dispositivo metodológico ao nível dos resultados, estilos e tipos de aprendizagem, bem como das estratégias, meios e recursos que garantem a produtividade e a qualidade ao longo dos percursos formativos. Conclui-se que para reforçar as capacidades disciplinares, profissionais e pessoais é necessário garantir a transferência e a comunicabilidade, contribuindo para a participação ativa dos estudantes, estimulando práticas de formação com sentido colaborativo e conseguindo consistência na obtenção de produtos e efeitos transversais.

Palavras-chave: ensino universitário, processo formativo, ensino, aprendizagem, trabalho de portfólio, Serviço Social

Introducción

[40]

La educación insta a tener espíritu cavilante, mirada inteligible y actitud metódica, que son fuentes para cualificar la sociabilidad y cultivar la solidaridad entre congéneres, pues educar es también “fundar lo humano” (Yáñez y Retamal 2022, 11). No implica una mera transmisión de conocimiento y tradición, sino que constituye un proceso complejo que trasciende la instrucción y el disciplinamiento, al abrir posibilidades de desarrollo íntegro e integral en la originalidad de las personas. Su propósito fundamental es aproximarnos al mundo, los fenómenos y a nosotros mismos en relación con ellos, potenciando y ampliando la capacidad humana de aprender y proyectar el saber de, para y en la acción. En esa lógica se juega lo que para Derrida (2002) es una formación universitaria “sin condición”, aquella que invita a pensar, cuestionar y hacer proposiciones, rebasando las restricciones en la incansable tarea de aproximarnos al saber.

Como lo han enfatizado Deleuze y Guattari, para aprender “no existen proposiciones o afirmaciones más fundamentales que otras”, pues en el pensamiento todas “se expanden según categorías o procesos abiertos” (2004, 35). Sobre esa base, acompañados de González y Mitjans (2016), la formación y el aprendizaje han de centrarse en superar las brechas y dificultades dejadas por una enseñanza que obstaculiza o restringe la capacidad de dilucidar, sobre todo en la era de la educación 4.0 (Bernate y Vargas 2020)¹.

El gran desafío para la educación universitaria del siglo XXI se juega en revitalizar su carácter sociohistórico en la estructura de la sociedad, replanteando la tensión entre el sistema económico y político que hasta ahora la determina, al estar inmerso en las dinámicas de un nuevo capitalismo global y cambiante. En el caso de Trabajo Social, junto con integrar las principales matrices teóricas para la interpretación y explicación de fenómenos sociales contemporáneos, han de desarrollarse capacidades para la producción de un conocimiento y una intervención social que se basen en la ética social de los máximos y no de los mínimos (Cortina 2020).

1 La Educación 4.0 contribuye a una sociedad más justa e inclusiva, mediante la inspiración de ciudadanos orientados tanto a aprender a aprender como a aprender a pensar, construir y vivir el bien común.

En ese marco, se espera que trabajadores y trabajadoras sociales que se forman en la Universidad Autónoma de Chile desplieguen aprendizajes fundados en la ciencia y en modelos contemporáneos de comprensión del tejido social, como base para gestionar políticas públicas. Para eso, han de articular institucionalidades gubernamentales del ámbito privado y la sociedad civil, con escenarios emergentes, así como métodos pertinentes a las demandas sociales, mediante investigaciones e intervenciones en diálogo con otras disciplinas, siempre promoviendo la responsabilidad ético-política, con perspectiva de Derechos Humanos, impronta ciudadana, respeto por las diversidades y justicia social.

[41]

En tal cometido, el currículo, la teoría didáctica y la práctica pedagógica se entrecruzan en los distintos ciclos, niveles y ambientes formativos de la carrera, donde el aprendizaje se valida como la capacidad de exploración consciente, significativa y referencial de los/as estudiantes. Aquello nos permite establecer relaciones de sentido entre objetos, lenguajes, valores y entornos, a partir del contexto sociocultural e ideológico en la manera como se procesa e interpreta el conocimiento y la experiencia (Fonseca, Amaya y Gómez 2017, 47).

Para eso, es indispensable fomentar en nuestros/as estudiantes trayectorias formativas, teóricas y reales (Terigi 2009), que involucren transiciones, progresiones, renovaciones y cambios en la adquisición y manejo del saber, definidas “por puntos de partida y de llegada en ciertos tiempos y contextos” (Yáñez y Retamal 2022, 113). Con ello se favorece la vinculación en sus estilos (modalidades) y tipos (usos) de aprendizaje, en tensión con los procesos y prácticas de enseñanza, ya que “cada cual idea, diseña, organiza y emplea ‘estrategias’ variadas” dentro de “tendencias y perspectivas globales” (Navas 2000, 4).

Entonces, como una forma de ir mapeando (teórica, conceptual y metodológicamente) el movimiento del saber, respecto de los conocimientos adquiridos y la capacidad de los/as estudiantes para generarlos, utilizarlos y/o reinventarlos, hemos optado por estudiar la efectividad en la implementación del trabajo de portafolios. Eso, en cuanto al razonamiento, síntesis y aplicación de ciertos rendimientos exigidos en el contexto de la formación en Trabajo Social, “donde se deben rescatar relaciones entre el qué, por qué, para qué y cómo se aprende” (Yáñez y Retamal 2022, 118).

Atendemos a la efectividad, como criterio de revisión de la gestión del aprendizaje, lo que nos permite valorar y expresar el equilibrio entre *eficiencia y eficacia*: logro de objetivos acorde al mejor uso de recursos. Ello es posible reconocerlo en los efectos e impactos observables, a través de las consecuencias y cambios producidos por el trabajo de portafolios en una o varias asignaturas dentro de un ciclo y nivel formativo del currículo (Yáñez y Retamal 2022). Esto se da poniendo en contraste una línea base de aprendizaje con una declarada capacidad de continuidad o de incidencia declarada en la solución de problemas presentes y/o futuros, según lo han establecido Rojas, Jaimes y Valencia (2018).

Para dicha tarea se cruza el plano pedagógico y didáctico con el diseño, uso y validación del portafolio, visto como recurso académico de apoyo en el despliegue de rutas formativas, en donde germina y se consolida la interacción entre estudiantes y docentes y de estos con el entorno educativo. En este sentido, el foco de este artículo apunta a la valoración de la efectividad en la implementación del portafolio, con miras a optimizar la calidad en el desempeño estudiantil, así como su progresiva mejora mediante la práctica de intercambio en variados contextos formativos.

Hacia el portafolio integrado en la formación en Trabajo Social

La noción de portafolio no es privativa de la educación. Antes ya había sido incorporada y utilizada en los campos artísticos, publicitarios, fotográficos, del diseño, de arquitectura, ingeniería o mercadeo (Muñoz 2022; Sarmiento 2022) como medio ilustrativo para presentar los trabajos realizados por los profesionales, a lo largo su ejercicio laboral. Su llegada al territorio educacional formal data de los años ochenta, desde universidades anglosajonas, para dar cuenta de la práctica educativa y trayectoria de docentes. Luego el portafolio pasó a ser considerado como parte de las estrategias de aprendizaje (*portfolio process*) y evaluación (*portfolio assessment*) de estudiantes (Barberá y De Martín 2009; García 2017; Rico 2010). Lankshear y Knobel (2010) establecen que en Europa, desde mediados de los años noventa se dio una reemergencia en el uso de portafolios para la educación superior, considerado como alternativa

apropiada, principalmente en áreas y carreras donde la demostración del desempeño es crucial para la habilitación profesional, como las adscritas a *humanidades, educación, salud*.

Desde ese momento el trabajo con portafolios ha ido adquiriendo tradición con mayor productividad en el campo educativo, asumiendo diversas composiciones técnicas y propósitos. Por lo general, se considera como una carpeta (Bozu y Imbernon 2009; Valencia 1993), libro, dossier o repositorio (Danielson y Abrutyn 2002; RAE 2014) en el que se da una colección de material (Peña, Ball y Barbosa 2005), pues registra, recopila y muestra tareas, hitos y productos para validación de aprendizajes en un área de desempeño (Martínez 2002). Así, se va dando cuenta del desarrollo de saberes a partir de logros y resultados de aprendizaje, así como del desarrollo de competencias y destrezas deseadas (Del Pozo 2012).

El portafolio no opera solo como un archivador con distintas secciones y sets de evidencias (Argudín 2001; Dino-Morales y Tobón 2017; Hernández, Tobón y Vásquez 2015), pues su utilización se define “con base en alguna dimensión temporal o ajustándose a un proyecto de trabajo dado” (Díaz, Romero y Heredia 2012, 105). Por lo mismo, va forjando una especie de memoria que contiene información documental o virtual (Barberá, Gewerc y Rodríguez 2009; Barragán *et al.* 2009) sobre ciertas competencias estudiantiles esperadas, evaluadas y autoevaluadas, de acuerdo con criterios y objetivos específicos de aprendizaje estudiantil (Cisneros 2008; Cristancho 2003; Klenowski 2005; Murillo 2012; Romero y Crisol 2011). Eso, “para supervisar la evolución del conocimiento, las habilidades y las actitudes [...] en una materia determinada” (Peña, Ball y Barbosa 2005, 606).

Ahora bien, para efectos del presente artículo asumimos el portafolio en una doble dimensión: como constructo (Soler 2013) y como proceso indagatorio (Pérez, Torres y Gómez 2017; Uzcátegui y Betancourt 2013). En su categoría, esto contribuye al razonamiento sobre su sentido y significación y lo sitúa en el entorno formativo de Trabajo Social con miras a configurar un aprendizaje fundamentado a través de su propio desarrollo. El proceso es capaz de encausar y sostener la construcción de conocimientos, mediante instancias cognitivas de selección, organización y elaboración de información y, además, de responsabilidad

ética, compromiso colaborativo e interacción social, que van integrando al saber previo para “su aplicación en las nuevas situaciones de aprendizaje” (Arís y Fuentes 2016, 11).

[44]

Se apunta acá a lo que denominamos “portafolio integrado” (Yáñez y Retamal 2022, 146), concebido como dispositivo metodológico para generar y utilizar el saber *de todo tipo* respecto de ciertos rendimientos exigidos en el contexto de la formación en Trabajo Social. En ese sentido, el portafolio contribuye a delinear rutas formativas cuyos objetivos germinan y se consolidan en la interacción entre estudiantes y académicos/as y con el entorno educativo, no solo en la progresión de desempeños, sino también en sus opciones de mejora continua, en calidad y autonomía, entendida la tarea docente como orientada a fomentar “los modos que susciten las ideas, relaciones y actitudes de los estudiantes” (Ávila, Rivero y Domínguez 2010, 16).

El trabajo de portafolios refiere a un modelo integral, integrado e íntegro, que va hilvanando elementos teóricos, metodológicos y comportamentales, lo que se logra al desarrollar y poner a operar dos ámbitos: uno pedagógico y otro didáctico. Lo que se espera es que los/as estudiantes revisen y repasen “sus propios aprendizajes y puedan integrar en sus análisis una serie de elementos que les faciliten luego recordar y evocar esos conocimientos” (Avilés 2011, 133), en atención a:

TRAYECTORIAS Y TRAYECTOS FORMATIVOS. Las trayectorias son movimientos y recomposiciones individuales o colectivos que se definen entre sus puntos de partida y de llegada (Chandia 2021; Greco 2015) y, según ciertos dominios de saber, recursos y necesidades, afectan las maneras de ser, pensar y actuar de los/as estudiantes (Albert 2018), pues delimitan demandas y oportunidades de aprendizaje en un tiempo y contexto formativo, afectados por transiciones y cambios (Dávila y Ghiardo 2018). Incluyen, por tanto, trayectos formativos que posibilitan mapear (teórica, conceptual y metodológicamente) el desarrollo del saber, acorde a resultados de aprendizaje que orientan esfuerzos para tomar decisiones, demostrar aptitudes y alcanzar objetivos, según el descubrimiento y proyección de nuevas rutas, desviaciones o secuencias de aprendizaje (Ortega, López y Alarcón 2015).

ESTILOS Y TIPOS DE APRENDIZAJE. Los estilos de aprendizaje objetivan una combinación de modalidades, métodos y estrategias en que se desarrollan los trayectos formativos. En general, se dividen en los orientados a la “construcción del conocimiento” y los “basados en la experiencia” (Pantoja, Duque y Correa 2013, 87-88). Destacan una cualidad evidenciable en cada estudiante para la recepción, organización y procesamiento del aprendizaje, acorde a las condiciones educativas y las condiciones individuales, sociales, culturales y ambientales. Cada estilo produce tipos de aprendizaje específicos que corresponden al efecto evidenciable de enseñar a aprender. Son, pues, la manifestación efectiva de la forma en que los y las estudiantes aprenden, según sean producidas, reproducidas y mejoradas. Y ya que “durante toda la vida se aprende, se busca la mejor forma de adquirir conocimientos” (Castro y Guzmán 2005), eso por medio de los procesos teórico-metodológicos y socioéticos propios de la formación como esta facilita.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE. Estos refieren a los niveles de logro y micrologro alcanzados y sirven para reconocer la consistencia, validez y confiabilidad del aprendizaje, ya que ayudan a medir o evaluar el progreso formativo y la efectividad de lo aprendido (Fontalvo, Delahoz y De la Hoz 2022). Por tanto, su énfasis se centra en comprobar en qué medida se ha potenciado el saber conceptual, procedimental y actitudinal y cómo se lleva a cabo, a través de un conjunto de problematizaciones valoradas en relación con sus consecuencias prácticas ligadas a la acción. De este modo, operan como un marco de referencia a la hora de evaluar el avance académico, *no remitido solo a rendimientos*, pues sirven como base de comparación e interpretación de lo que se espera que el estudiante conozca, comprenda, demuestre y sea capaz de realizar al finalizar un período de aprendizaje (Ballesteros 2020), ante un objetivo y ambiente pedagógico y didáctico.

El ámbito pedagógico favorece la autonomía con autenticidad creadora del y la estudiante, mediante el acompañamiento docente², visto

2 En el trabajo de portafolios, el acompañamiento pedagógico implica una modalidad de colaboración (directa e indirecta) para la obtención de saberes y metas conjuntas (estudiantes-docentes). Según Marín *et al.* (2013), ello permite el mejoramiento progresivo y sostenido en la calidad de las prácticas pedagógicas y de los desempeños estudiantiles, mediante estrategias de reconocimiento y autorreconocimiento, de criticidad y discusión colectiva.

[46]

como guía o facilitador, para ir estimulando y promoviendo la revisión de sus capacidades de aprendizaje basado en el diseño proposicional, la organización metodológica, el registro y generación de insumos, la sistematización y producción de evidencia reflexiva, la síntesis y comunicabilidad en el trabajo de portafolios. Se convoca así el modelaje de la idoneidad científica (Ávila, Rivero y Domínguez 2010), a través del manejo en tres niveles de indagación: guiada, semiguída y abierta o independiente (Arango, Chaves y Feinsinger 2009), que ascienden según se avanza en los ciclos formativos.

Para eso se privilegia la autorreflexión, el juicio crítico y la adaptación en el logro de cambios y mejoras en el acceso y manejo del saber, resguardando el valor de lo diverso, la historia individual y colectiva del conocimiento configurado y las trayectorias de aprendizaje (Díaz, Romero y Heredia 2012). El trabajo de portafolio integrado va forjando una metacognición de los y las estudiantes, para “un mejor desempeño en diferentes contextos así como ante condiciones específicas” (Lank-shear y Knobel 2010, 39).

El ámbito didáctico se concentra en instancias relativas a potenciar el aprender a aprender y aprender a innovar (García, Rey y Gil 2019), a través de una metodología flexible que combina, coherente y consistentemente, el diagnóstico de entrada, el plan de acompañamiento, las prácticas reflexivas y las modalidades de seguimiento y evaluación. Por lo mismo, se adhiere a procedimientos y estrategias que refuerzan capacidades para distinguir, elegir, organizar y proyectar el saber, pues mediante la implementación del portafolio se estimula la comprensión del aprendizaje (Salazar y Arévalo 2019) y se favorece la reflexión, el conocimiento, la acción y la interacción con el contexto formativo y el proceso en desarrollo.

Tales procedimientos y estrategias encausan la ruta de conocimiento y acción, guían la efectividad del portafolio integrado y perfilan un aprendizaje de tipo desarrollador, autorregulador e integral, aplicable y perfectible tanto en la vida práctica como en entornos históricos concretos (Alonso, Gallego y Honey 2003; Carbonell 2015; Cobo 2007). Los y las estudiantes, con apoyo de estrategias y técnicas de aprendizaje (Beltrán 2002), organizan conceptualizaciones, fundamentan proposiciones y

ponen a prueba decisiones, en la búsqueda de soluciones a problemas específicos, posibles de extrapolar a otras circunstancias del mundo social, laboral y cotidiano postulan (Uzcátegui y Betancourt 2013).

Ahora bien, en el ámbito pedagógico y didáctico, el trabajo de portafolio integrado conlleva un método que orienta la gestión del conocimiento (Cortés, Pinto y Atrio 2015) y basa en tres pilares fundamentales: reflexión, acción, reflexión; aprendizaje individualizado y colaborativo y decisiones autorreguladas.

[47]

REFLEXIÓN, ACCIÓN, REFLEXIÓN. Este pilar inspira e impulsa en espiral una “manera de pensar, de cuestionarse y cuestionar, de analizar y analizarse, de sintetizar, de producir, de crear, y también de cómo interactuar (intelectual, emocional y socialmente) con otros”. Por ello, “permite identificar rasgos de aprendizajes a nivel conceptual, procedimental y actitudinal de cada persona” (Murillo 2012, 21). En sí mismo, el portafolio integrado va enriqueciendo la relación teoría-práctica, no solo por la necesidad de ir fundamentando las distintas acciones pedagógicas, sino, además, porque con ellas se llama a la constante problematización de elementos de juicio en la toma de decisiones, con un espíritu indagatorio a lo largo de todo el itinerario formativo, para recabar insumos en la producción de evidencia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje y dar sentido, valor y compromiso en su construcción.

APRENDIZAJE INDIVIDUALIZADO Y COLABORATIVO. En este pilar metodológico se concibe a los estudiantes y docentes como agentes activos, esto es, como sujetos reflexivos acerca de su actuar, motivados por el cambio permanente y una consciente incidencia en sus prácticas y discursos formativos. El saber se va construyendo tanto de forma individualizada como colaborativa con pares y profesores y modula el trabajo académico con acompañamiento, seguimiento y evaluación, acorde a ciertos objetivos y resultados de aprendizaje. Entonces, si bien se promueve el trabajo individual y el protagonismo estudiantil, también se incentiva la responsabilidad, el acuerdo y la confianza cooperativa (Díaz, Romero y Heredia 2012; Martínez 2002; Rico 2010). Es importante, por ello, que “el proceso en su totalidad implique frecuentes autoanálisis por parte del estudiante y conversaciones regulares entre éstos y el docente” (Villalobos 2002, 393).

[48]

DECISIONES AUTORREGULADAS. El portafolio integrado, basado en decisiones autorreguladas, implica objetivos y metas destinadas a alcanzar resultados de aprendizaje, mediante logros y micrologros, con apoyo en estrategias de acompañamiento, seguimiento y heteroevaluación formativa (evaluación, coevaluación, autoevaluación) que permiten una mejora constante en el razonamiento y la deliberación. Eso auspicia la flexibilidad y la adaptación a distintas exigencias, incluso avizorando su quehacer profesional futuro y la intervención social, y lo hace gracias a la metacognición, al considerar cómo se conoce, cómo se da el desempeño, cómo se mejora, y al considerar “experiencias de retroalimentación situada en la configuración de nuevo saber y significados” (Barkley, Cross y Howell 2012, 72). Como plantea Mellado (2010), a la luz del portafolio, los y las estudiantes ocupan el error como fuente de aprendizaje y se hacen responsables de sus decisiones, acciones y omisiones.

Metodología

La metodología corresponde a un estudio de tipo descriptivo-transaccional, de diseño no experimental que permitió contextualizar variables en uso y otras reconstituidas, en clave de la didáctica y la pedagogía de portafolios (Flores y Medrano 2019). La investigación, en su globalidad, se desarrolló con una metodología mixta, trabajando con datos e información cuantitativa y cualitativa (Huber, Gürtler y Gento 2018), para abordar ciertas características relevantes de la muestra y su posterior fructificación a partir de la argumentación discursiva, tanto de estudiantes como de docentes de la carrera de Trabajo Social, período 2021-2022. Sin embargo, en este artículo se contempla solo la dimensión cuantificable, que apuntó a la valoración de la efectividad del aprendizaje por implementación de portafolios. En síntesis, el estudio combina muestreo no probabilístico, según criterios de inclusión y exclusión, y muestreo probabilístico por conveniencia. Ahora bien, en el orden cuantitativo se trabajó con el total del cuerpo académico, correspondiente a 25 docentes en régimen (10 regulares y 15 adjuntos)³ y un n

3 En la nomenclatura utilizada en la Universidad Autónoma de Chile, los docentes regulares son aquellos que presentan contrato indefinido y cumplen jornada completa o parcial. Por

de 270 estudiantes, de un universo de 360, con un margen de 3% de error y un nivel de confianza de 95%, para aplicación de encuesta.

La carrera de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca (región del Maule), fue abierta en el 2003 por Resolución de Rectoría No. 130/08/05/03 y existe desde 1994 en la ciudad de Temuco, región de la Araucanía. Actualmente cuenta con un plan curricular de 10 semestres académicos, conducentes al título profesional de Trabajador/a Social y grado académico de licenciado/a en Trabajo Social, así como una mención en gestión de políticas públicas (Resolución de Rectoría No. 112/2018). Su organización curricular se basa en trayectorias constantes de formación, a través de tres ciclos (Resolución de Rectoría No. 190/2018): *ciclo inicial*, que promueve habilidades básicas y conocimientos centrados en las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, orientando competencias genéricas y profesionales; *ciclo intermedio*, que activa aprendizajes por demostración y desempeño de mediana complejidad para la intervención y la investigación, acentuando las competencias disciplinares y profesionales; y *ciclo avanzado*, que fortalece competencias de alta complejidad a nivel disciplinar, profesional y genérico evidenciadas en la integración investigación/intervención, para asegurar perfil de egreso y empleabilidad.

[49]

En este marco se examinan para estudiantes y docentes cinco dimensiones compartidas: resultados de aprendizaje, medios y recursos didáctico-pedagógicos, tipos de aprendizaje, estilos de aprendizaje y producción de evidencias. Sin embargo, para estudiantes se incorporan estrategias de acompañamiento, con miras a conocer cómo valoran la didáctica y la pedagogía apoyada en el trabajo de portafolios. Para académicos se adicionan la calidad y el trayecto de los aprendizajes, basados en que son estos agentes quienes en su labor utilizan métricas especializadas para comprender y valorar estas dimensiones de mayor complejidad.

El análisis estadístico de resultados fue descriptivo, con uso de software SPSS®, contemplando metainferencias para una mejor explicación del objeto problematizado (Cárcamo, Méndez y Rebolledo 2009). Además, para dicho análisis se consiguieron estrategias de validez y confiabilidad.

su parte, los académicos adjuntos son aquellos que prestan servicios mediante modalidad de contrato a honorarios.

Análisis de resultados

[50]

El análisis cuantitativo permitió evaluar la efectividad en la implementación del portafolio, en cuanto metodología que impacta en los resultados de aprendizaje, tras el diseño, acompañamiento, retroalimentación y sistematización del proceso formativo correspondiente. Ello se desarrolla en una relación colaborativa entre estudiantes, docentes y entorno educacional, basado en prácticas didácticas y pedagógicas propias de los denominados modelos de correspondencia formativa (Villegas, Alderrama y Suárez 2019), que promueven instancias activas, dinámicas y propositivas para alcanzar logros educativos y de desempeño, en el orden disciplinar, profesional y/o genérico.

Análisis de la opinión de estudiantes

La apropiación del trabajo de portafolios va estrechamente vinculada con *los resultados de aprendizaje esperados*, con lo que se refleja el desempeño y la progresión del aprendizaje, entendiendo que dicho logro opera como “indicativo orientador puesto al servicio del proceso formativo” (Salazar y Arévalo 2019, 978). La Tabla 1 muestra que dicho alcance tiene un *cumplimiento adecuado* tanto en el ciclo intermedio como en el avanzado (43% y 54%, respectivamente), mientras que, en el inicial, donde recién se incorpora esta metodología, se percibe un *cumplimiento relativo* (52%):

Tabla 1. Logro de resultados de aprendizaje, por ciclo de formación

		Cumplimiento adecuado	Cumplimiento relativo	Cumplimiento inadecuado	Total
Ciclo formativo	Inicial	18%	52%	30%	100%
	Intermedio	43%	30%	27%	100%
	Avanzado	54%	25%	21%	100%

Fuente: elaboración propia.

En torno a las *estrategias de acompañamiento*, según tabla 2, los y las estudiantes concentran sus preferencias de respuesta entre la *mediana* y *alta pertinencia* (96,8% en conjunto), manteniendo una constante entre

los niveles encuestados. Aun así, cabe destacar que en los dos primeros años de carrera estas estrategias se presentan más *descendidas en su alta pertinencia* (44% y 38%, respectivamente). Desde el tercer año su *pertinencia aumenta*, sobre el promedio (x) 65%.

Tabla 2. Estrategias de acompañamiento en el trabajo de portafolios, por ciclo formativo

[51]

		Alta pertinencia	Mediana pertinencia	Baja pertinencia	Recuento
Ciclo formativo	Inicial	44%	40%	16%	100%
	Intermedio	62%	38%	0%	100%
	Avanzado	76%	24%	0%	100%

Fuente: elaboración propia.

Ligado a las estrategias de acompañamiento se encuentra el reconocimiento estudiantil de los *medios y recursos* didáctico-pedagógicos, para el mejor logro de resultados de aprendizaje. Según Martínez (2002), las y los estudiantes potencian sus espacios de libertad y autonomía al momento de participar activamente en la construcción de portafolios, al seleccionar, clasificar y explicar tareas, ejercicios, trabajos y evaluaciones. En la Tabla 3 se evidencia que a medida que el/la estudiante avanza en diferentes ciclos formativos *valora con mayor eficacia* los medios y recursos contemplados en el trabajo con portafolios.

Tabla 3. Eficacia en los medios y recursos didáctico-pedagógicos del trabajo con portafolio

		Muy de acuerdo	De acuerdo	Medianamente de acuerdo	En desacuerdo	
Ciclo formativo	Inicial	24%	48%	16%	12%	100%
	Intermedio	30%	52%	18%	0%	100%
	Avanzado	44%	46%	10%	0%	100%

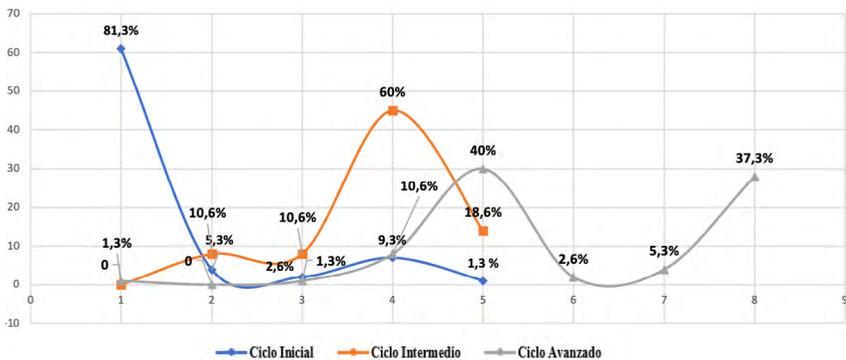
Fuente: elaboración propia.

[52]

Conforme a lo anterior, Rubio *et al.* (2020) plantean que el portafolio opera como estructura metodológica relevante en los distintos ámbitos formativos, pues refuerza el continuo seguimiento y apoyo estudiantil y favorece la reflexión, las decisiones propias y la autoevaluación. En este marco, potencia y moviliza variados tipos de aprendizaje, que constituyen el efecto evidenciable del proceso, en el marco de diferentes estilos con que los/as estudiantes aprenden.

Entonces, respecto de *los tipos de aprendizaje* generados con el despliegue e implementación del trabajo de portafolios, la Figura 1 muestra que el ciclo inicial presenta una fuerte tendencia al aprendizaje por *descubrimiento o heurístico* (Loor y Suástegui 2022), en el que se impulsa la capacidad de indagar y relevar hallazgos. En el intermedio destaca el tipo *cooperativo y colaborativo* (Guerra, Rodríguez y Artiles 2019; Zurita 2020), donde prima el diálogo y la experiencia social entre pares, mientras que en el ciclo avanzado resalta el *aprendizaje significativo* (Baque y Portilla 2021) y el *aprendizaje por desafíos* (Batista, Santos y Silva 2021), que favorece la apropiación del saber tras la modificación del conocimiento previo, con una posición crítica, proactiva e incidente de los/as estudiantes respecto de lo desconocido y de cómo llegar a conocer.

Figura 1. Tipos de aprendizaje* generados en el desarrollo del portafolio, por ciclo formativo.



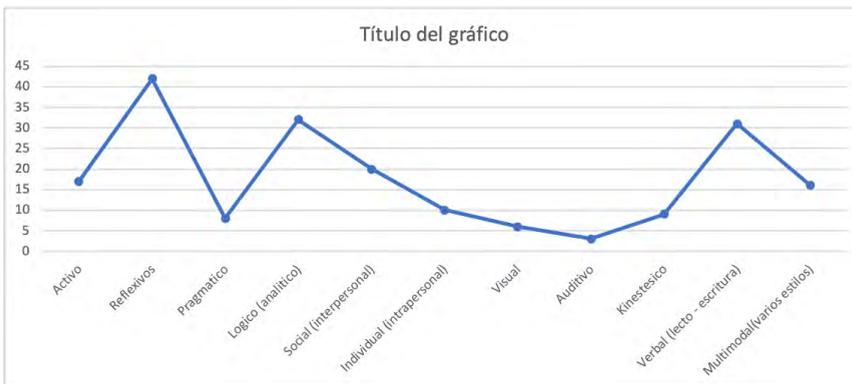
Fuente: elaboración propia.

* 1. Por descubrimiento, 2. Reversible, 3. Por sentido, 4. Cooperativo y colaborativo, 5. Significativo, 6. Autentico, 7. Memorístico, 8. Por desafíos.

Asimismo, sobre los *estilos de aprendizaje* que más se fortalecen, en la Figura 2 se registran marcadas tendencias a los *aprendizajes reflexivo, lógico (analítico), verbal (lectoescritura)* (Alonso, Gallego y Honey 2003) y con cierta brecha aparece, también, el *social* (Ojeda, Becerri y Vargas 2018). Los/as estudiantes se orientan hacia modalidades de aprendizaje que aportan al análisis y procesamiento de información, desde distintos ángulos y perspectivas, para interpretar datos e información recibidos o descubiertos. Para eso, desarrollan un razonamiento analítico-deductivo o inferencial, empleando esquemas asociativos y causales entre variables, por lo cual aprenden mejor verbalizando, leyendo, escribiendo, aun cuando no solo lo realizan de modo individual, sino, además, en grupos y/o equipos (de modo interpersonal).

[53]

Figura 2. Tendencias sobre estilos de aprendizaje* fortalecidos por el trabajo de portafolio



Fuente: elaboración propia.

* 1. Activo, 2. Reflexivos, 3. Pragmático, 4. Lógico (analítico), 5. Social (interpersonal), 6. Individual (intrapersonal), 7. Visual, 8. Auditivo, 9. Kinestésico, 10. Verbal (lecto - escritura), 11. Multimodal (varios estilos)

Ahora bien, teniendo en cuenta que para el ejercicio profesional existe alta incidencia de la capacidad para *producir evidencias* sobre el desempeño, en atención a objetivos planteados (Gutiérrez *et al.* 2019), la Tabla 4 muestra un alto porcentaje de respuestas que señala la *alta efectividad* del trabajo de portafolios en este aspecto. Su pico está en el

25,6%, para los ciclos intermedios y avanzadas, entendiendo que allí se concentran las actividades de carácter profesionalizante, como talleres integrados de intervención, intervención integrada y seminario de investigación, donde son preponderantes el registro, los entregables y la sistematización de productos.

[54]

Tabla 4. Efectividad del trabajo de portafolios en la producción de evidencias

		Alta efectividad	Mediana efectividad	Baja efectividad
Ciclo formativo	Inicial	8,8%	10,4%	0,8%
	Intermedio	25,6%	14,4%	0,0%
	Avanzado	25,6%	14,4%	0,0%

Fuente: elaboración propia.

Análisis opinión docente

Sin duda, la docencia presenta complejidades metodológicas relacionadas con el trabajo de portafolio, lo que se asocia a la calidad y efectividad en su implementación en aula y/o en labores de terreno. La labor académica es facilitadora, creativa y estimuladora, en un marco normado y metódico de acompañamiento y evaluación. Los datos derivados de la opinión docente nos permiten señalar lo siguiente:

En lo que respecta a *resultados de aprendizaje* que establecen, delimitan y comunican lo que se espera que él y la estudiante aprendan en diversos momentos formativos y de modo individual o colectivo, la Tabla 5 muestra un *cumplimiento adecuado* de estos logros, en los ciclos formativos.

Tabla 5. Logros de resultados de aprendizajes, por ciclo formativo

	Cumplimiento adecuado	Cumplimiento relativo
Ciclo inicial	57,1%	42,9%
Ciclo intermedio	70%	30%
Ciclo avanzado	80%	20%

Fuente: elaboración propia.

En este marco, respecto de la percepción docente sobre las *estrategias de acompañamiento* y su pertinencia para la toma de decisiones útiles a la fructificación de habilidades y destrezas, a partir del trabajo coordinado y colaborativo entre estudiantes y docentes, la Tabla 6 evidencia *alta pertinencia*, sobre el promedio de respuesta en el primer ciclo (90%), lo que plantea un desafío a la práctica didáctico-pedagógica, mientras que en el ciclo intermedio alcanza al 72,7% y en el avanzado un 80%.

[55]

Tabla 6. Pertinencia de las estrategias de acompañamiento para la toma de decisiones útiles al logro de resultados de aprendizaje en el trabajo de portafolio

		Alta pertinencia	Mediana pertinencia
Ciclo	Primer ciclo: inicial	90%	10%
	Segundo ciclo: intermedio	72,7%	27,3%
	Tercer ciclo: avanzado	80%	20%

Fuente: elaboración propia.

Sobre *medios y recursos* didácticos-pedagógicos empleados para alcanzar objetivos de aprendizaje (textuales, audiovisuales, iconográficos, etc.), en distintos ámbitos de desempeño formativo dentro y fuera del aula, la Tabla 7 muestra que los/as docentes declaran estar *muy de acuerdo* con su eficacia: en el ciclo inicial en un 78,2%, en el intermedio en un 76,4% y en el avanzado en un 88,2%.

Tabla 7. Eficacia en los medios y recursos pedagógicos del trabajo con portafolio

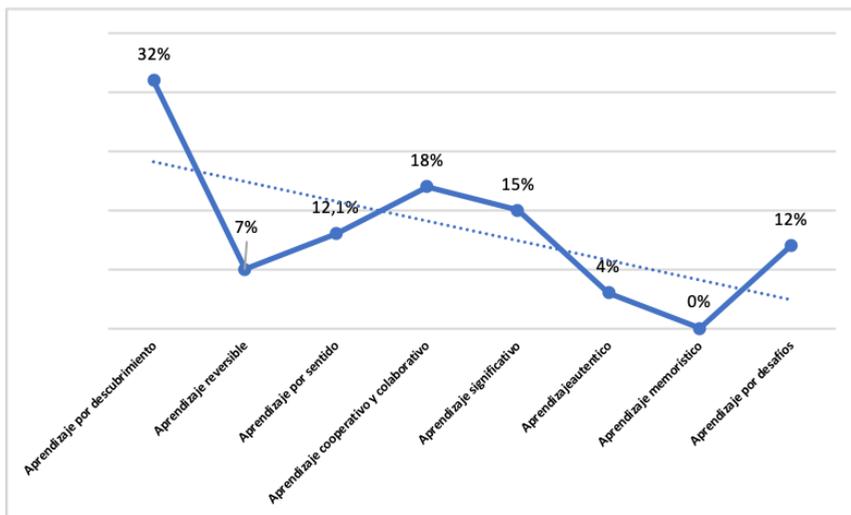
		Muy de acuerdo	De acuerdo
Ciclo	Inicial	78,2%	21,8%
	Intermedio	76,4%	23,6%
	Avanzado	88,2%	11,8%

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los *tipos de aprendizaje*, existe concordancia entre las opiniones de docentes y estudiantes. En la Figura 3 se marca una tendencia hacia el *aprendizaje por descubrimiento* (32%), el *cooperativo-colaborativo* (18%) y el *significativo* (15%).

[56]

Figura 3. Tipos de aprendizaje* generados en el desarrollo del portafolio

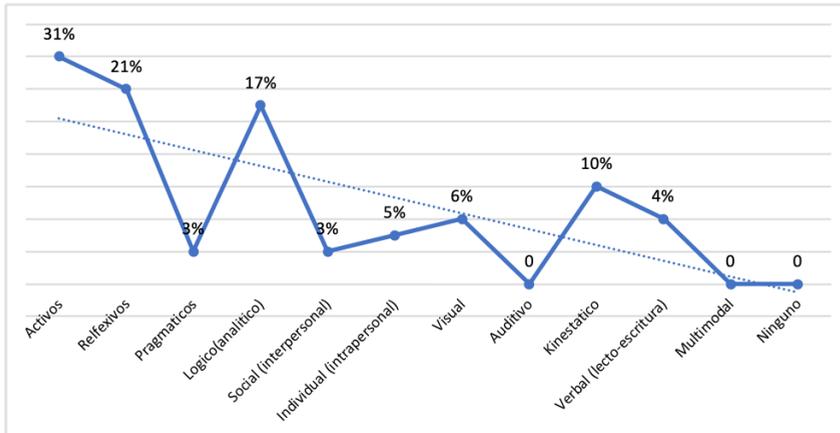


Fuente: elaboración propia.

* 1. Por descubrimiento, 2. Reversible, 3. Por sentido, 4. Cooperativo y colaborativo, 5. Significativo, 6. Auténtico, 7. Memorístico, 8. Por desafíos.

En cuanto a los *estilos de aprendizaje* más fortalecidos, La Figura 4 registra que los/as docentes visualizan que los/as estudiantes mantienen una clara tendencia hacia *estilos activos, reflexivos* y *lógicos* (analíticos). Según Alonso y gallegos (2003), destacarían entre tales estilos la necesidad de captar información del medio, por vías directas o indirectas, pero, además, con enfoques argumentales y procesamiento de datos. El estilo lógico, para Felder y Silverman (1998), busca relaciones directas entre variables y contextos, con miras a dar respuestas a sus premisas e hipótesis.

Figura 4. Estilos de aprendizaje* fortalecidos por el trabajo de portafolio



[57]

Fuente: elaboración propia.

* 1. Activo, 2. Reflexivo, 3. Pragmático, 4. Lógico (analítico), 5. Social (interpersonal), 6. Individual (intrapersonal), 7. Visual, 8. Auditivo, 9. Kinestésico, 10. Verbal (lectoescritura), 11. Multimodal, 12. Ninguno.

La docencia basada en el uso de portafolios permite robustecer capacidades consistentes en planificar, desarrollar y evaluar el aprendizaje, acordes a las cualidades deseables en el estudiantado y desde una perspectiva académica crítica (Muñoz y Soto 2019). Así, también la utilidad del trabajo de portafolio es clave en la *producción de evidencias* en relación con los resultados de aprendizaje (RA) declarados. Según Tabla 8, se tiene *alta efectividad* en ciclos intermedios (86,4%) y avanzados (94,5%), concordante con las respuestas brindadas por estudiantes de los mismos ciclos.

Tabla 8. Efectividad en la producción de evidencias, según RA declarados para el portafolio

		Alta efectividad	Mediana efectividad	Baja efectividad
Ciclo formativo	Inicial	71,2%	28,8%	0%
	Intermedio	86,4%	13,6%	0%
	Avanzado	94,5%	6,4%	0%

Fuente: elaboración propia.

[58]

Concordante los datos previos, cabe señalar que es relevante revisar con académicos la *calidad de los aprendizajes*, no solo para la construcción y organización del conocimiento sino, también, para su aplicación, comunicación y réplica. Así, según la Tabla 8 la calidad es óptima en los tres ciclos formativos, alcanzando un promedio (x) de 80%. Como plantea Orejudo (2006), la calidad de los aprendizajes va unida a la retroalimentación y la evaluación, como también a la incorporación de innovaciones a lo largo del proceso.

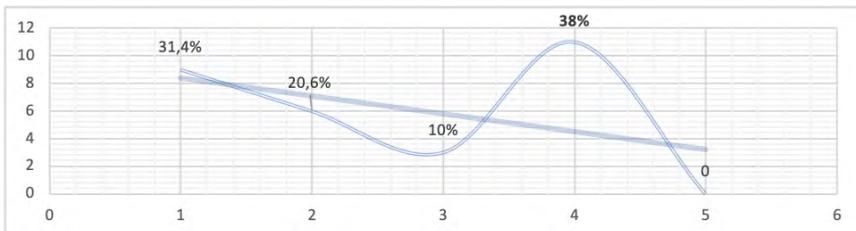
Tabla 9. Calidad de los aprendizajes con el trabajo de portafolio

		Óptima	Satisfactoria	Suficiente
Ciclo formativo	Inicial	73,6%	26,4%	0,0%
	Intermedio	80,9%	19,1%	0,0%
	Avanzado	85,5%	12,5%	2,0%

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, los/as docentes, como indica la Figura 5, establecen una *integración en los ámbitos cognitivos, actitudinales y procedimentales* que en el trabajo de portafolio se refuerza con los resultados de aprendizaje dentro del contexto educativo. Eso refleja que, a nivel profesional, disciplinar y genérico, se fomentan capacidades para que los/as estudiantes optimicen desempeños en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida individual, social y laboral, desenvolviéndose con relación a marcos normativos, así como sociales, éticos y propios del Trabajo Social.

Figura 5. Ámbitos en los que predominan los RA con trabajo de portafolio*



Fuente: elaboración propia.

* 1. Cognitivo, 2. Procedimental, 3. Actitudinal, 4. Todos, 5. Ninguno.

Finalmente, se analizan las *trayectorias de aprendizaje* para los distintos ciclos formativos, que van acompañadas de aspectos logísticos y metacognitivos y de criterios de valoración, con que estudiantes distinguen y seleccionan el saber, haciéndolo más representativo en su desempeño. La Tabla 9 expresa que en la percepción docente existe una tendencia hacia *aprendizajes profundos, complejos e integrales* (Ortega, López y Alarcón 2015), lo que tiene que ver con los intereses, las experiencias, la temporalidad y vinculación teórico-práctica del conocimiento desarrollado y con su aplicabilidad en variados escenarios de acción.

[59]

Tabla 10. Trayectorias de aprendizaje en el desarrollo del trabajo con portafolio

Aprendizajes profundos (complejos e integrales)		Aprendizajes intermedios (instrumentales y estratégicos)	
Ciclo formativo	Inicial	23,1%	5,5%
	Intermedio	38,1%	9,5%
	Avanzado	14,3%	9,5%

Fuente: elaboración propia.

Discusión de resultados

Tomar como objeto de conocimiento el trabajo con portafolios implica ir más allá de una dimensión instrumentada y asume su valor didáctico y pedagógico en la formación de profesionales capaces de reflexión crítica, con sentido de responsabilidad y efectividad en el desempeño. Junto con Cortés, Pinto y Atrio (2015), vemos que el trabajo de portafolio facilita la comunicación y el progreso en los aprendizajes, atendiendo a las posibilidades de que los/as estudiantes incidan en su propio conocimiento. Mientras que, de acuerdo con Díaz, Romero y Heredia, es una invitación a “recuperar la historia individual [y conjunta] del conocimiento construido [...], su trayecto, identidad y producciones” (2012, 107). Al respecto, el estudio muestra que entre estudiantes y docentes se actúa en situaciones de aprendizaje en pro del avance en los desempeños, pero incentivando talentos (individuales y colectivos) para un

mejor despliegue del saber, mediante la constante revisión del proceso y las rutas formativas impulsadas.

[60]

Por tanto, al haber analizado la *efectividad en la implementación del portafolio* en la formación de estudiantes de Trabajo Social, en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, con Claudio Díaz (2018), es posible reconocer la positiva valoración pedagógica y didáctica que el estudiantado y los/as docentes presentan respecto de este dispositivo metodológico, para fortalecer la producción intelectual y destrezas estudiantiles en distintos ambientes y contextos formativos.

En cuanto a los *resultados de aprendizaje*, en la investigación se observa en estudiantes y docentes un *cumplimiento adecuado*, lo que supone poner a operar criterios que guíen el desarrollo de competencias necesarias para responder al ciclo formativo y al perfil de egreso, así como a la complejidad de entornos formativos. Para eso las actividades y estrategias académicas se estructuran articulando acompañamiento y evaluación, según las características estudiantiles, y con base en los diagnósticos de entrada y los requerimientos curriculares del ciclo formativo, que van marcando diferentes estándares de calidad (Fontalvo, Delahoz y De la Hoz 2022).

Es así que los resultados de aprendizaje operan como marco de referencia en el trabajo de portafolios, no buscando solo rendimientos, pues son base de comparación e interpretación de lo que se espera que el/la estudiante conozca, comprenda, demuestre y sea capaz de realizar al finalizar el proceso, como revelación de logro ante un objetivo y ambiente pedagógico y didáctico. De esta manera, cabe señalar que el estudiantado del ciclo inicial percibe un *cumplimiento relativo* en resultados de aprendizaje. Esto obedece a su inserción preliminar en el manejo de esa metodología y a que, en principio, se dificulta su integración profunda y se requieren mayores estrategias de adaptabilidad (García 2017).

Ello indica que los logros obtenidos favorecen el avance desde el conocimiento superficial hacia el conocimiento profundo en cada asignatura se desarrolla donde el trabajo de portafolios, al tiempo que apoyan la comprensión y manejo del saber, como también la progresión en el cumplimiento de metas de aprendizaje. Eso refleja que la práctica didáctica y pedagógica que sustentan la labor docente estimula la auto-

rreflexión y autoevaluación estudiantil, respecto al manejo de sus capacidades y la aplicabilidad del conocimiento (Fernández *et al.* 2022).

Así, la efectividad del trabajo de portafolios está fuertemente ligada a estrategias de *acompañamiento, medios y recursos didáctico-pedagógicos* con que se va configurando el “espacio de aprendizaje” (Salazar y Arévalo 2019, 969), aun cuando los/as estudiantes presentan particularidades en su apropiación y utilidad, según los distintos ciclos de formación. Acá se conjuga la base programática de cada asignatura con el diseño proposicional del portafolio, integrándolos/as activamente estudiantes en el trabajo de portafolios, por lo que se desarrolla una continua retroalimentación, según las demandas del aprendizaje estudiantil, el logro de resultados, la construcción de productos y los patrones de calidad involucrados. Las estrategias de acompañamiento implican ir enlazando procedimientos didácticos y pedagógicos en una modalidad colaborativa para conseguir metas conjuntas entre *estudiantes y docentes*, pero también de seguimiento, para alcanzar la mejora continua (Marín *et al.* 2013).

En concordancia con lo anterior, existe una mayor fructificación de los *tipos de aprendizaje por descubrimiento y cooperativo/colaborativo*, centrados en el quehacer indagatorio conjunto, para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados. Esto responde a una actitud de permanente búsqueda y revisión de fuentes de información, acorde al planteo de interrogantes y problemas necesarios de resolver, identificando alternativas, tomando decisiones y configurando rutas de acción en el ciclo de aprendizaje indagatorio (VV. AA. 2017). Para eso el trabajo de portafolios contempla momentos integrados de focalización, exploración, reflexión y aplicación que fomentan la observación compleja, el análisis juicioso, la argumentación sustantiva, el debate abierto, la sistematización de evidencia reflexiva, etc. Compartimos con Carbonell (2015) que el proceso requiere de la investigación contextual, la innovación o el acto creador y la fundamentación de ideas y opciones, por parte no solo de estudiantes sino también de docentes.

Ello robustece en nuestros/as estudiantes *estilos de aprendizaje reflexivos, lógicos y verbales*, altamente incidentes en el análisis y procesamiento de información. Puntualmente en el quehacer profesional de

[62]

Trabajo Social, ello permite abordar las situaciones de intervención desde distintos ángulos y perspectivas, mediante la interpretación de datos basada en un razonamiento analítico-deductivo y/o inferencial. Así se perfilan ámbitos de conocimiento a través de los cuales el pensamiento científico se modifica y/o enriquece (Ortega y Hernández 2015) a partir de ambientes formativos que estimulan la metacognición. También, por las características de la profesión, docentes y estudiantes reconocen la importancia del *estilo social* para el intercambio y aprendizaje cruzado (Barkley, Cross y Howell 2012), que como aprendizaje activo favorece la construcción colectiva del portafolio, el diálogo permanente sobre los conocimientos alcanzados, el entendimiento situado y el trabajo en equipo.

Además, a través del trabajo de portafolios, los/as estudiantes consideran estar habilitados en la *producción de evidencias* para organizar, explicitar y sistematizar el proceso de aprendizaje, refiriéndolo a acciones de reflexión pedagógica sobre las capacidades y destrezas alcanzadas, como, también, respecto de los productos y objetivos conseguidos, a nivel de logros finales y micrologros intermedios, tanto dentro como fuera del aula. Entran ahí en juego aptitudes para interpretar, argumentar, explicar y sintetizar el propio saber, así como las opciones de mejora continua, con calidad y autonomía en su configuración, teniéndose presente que la evidencia reflexiva se construye al modo de un texto a ser evaluado en su contenido (Villalobos 2002), lo que exige una armónica integración de teoría y práctica (Argudín 2001).

Respecto de la mirada docente en cuanto a *calidad* y ámbitos en que se asienta el aprendizaje, se consigna un reconocimiento altamente favorable en los tres ciclos formativos, pues consiguen adquirir adecuadamente las competencias esperadas, articulando los aprendizajes al saber en uso y mejorando sus desempeños en los planos cognitivo, procedimental y actitudinal, de modo significativo y, además, auténtico. Para eso se emplean estrategias didáctico-pedagógicas que ayudan al y la estudiante a llegar a un entendimiento relacional de conocimientos nuevos y previos (Moreira 2000), mediante la conexión del trabajo de portafolios ligados a la realidad social concreta (McFarlane 2019). Así, pues, podemos inferir que el aprendizaje alcanzado se justifica en términos de efectividad (Bodero 2014).

Ahora bien, los/as docentes visualizan que en el trabajo de portafolios se promueven *trayectorias formativas* que propenden por el *aprendizaje profundo* (Ortega y Hernández 2015), fundamentales en el futuro desempeño profesional de los/as estudiantes de la carrera. Esto contempla el avance escalonado desde enfoques de aprendizaje superficial hacia otros de mayor complejidad con niveles de habilidad cognitiva altos, como el análisis y la síntesis, el asociar y justificar decisiones, el uso de fuentes, la elaboración de propuestas, etc. asegurando su aplicación a lo largo de la vida.

[63]

Además, en este sentido, ambos grupos estudiados reconocen la alta efectividad del trabajo de portafolios para alcanzar competencias tanto técnicas como cognitivas y actitudinales, al promover “mayor autonomía, capacidad de discernimiento y responsabilidad en la realización del destino colectivo” (Sánchez 2005, 129). En definitiva, la efectividad en el trabajo de portafolios para la formación en Trabajo Social exige que los docentes, al apoyar y reorientar las actividades, generen condiciones para que los/as estudiantes indaguen y deconstruyan el conocimiento, mientras que reclama del estudiantado ir revisando reflexiva y activamente lo que aprende y cómo lo hace, proyectando el saber y transfiriéndolo hacia su acción profesional, mediada esta por la constante valoración del logro de resultados de aprendizaje, en los diferentes ciclos formativos de la carrera y, posteriormente, en los escenarios de investigación e intervención social.

Conclusiones

La educación no llama a buscar el conocimiento por el conocimiento, sino que, más bien, activa la necesidad del aprendizaje para saber ser, pensar, estar y hacer con otros/as, a lo largo de la vida. Como diría Arendt (2010; 2016; 2021), nacemos para comprender el mundo y allí justificar el devenir vital, familiar y contextual de nuestra biografía, según lo pensó Benjamin (2012). En esta perspectiva, la universidad es un espacio que fortalece capacidades, valores y hábitos de perfeccionamiento, responsabilidad, invención e innovación no solo individuales sino, ante todo, colectivos. Dicen Montero, Galvis y Jaimes (2021) que en este ámbito educacional es importante mantener una constante re-

novación, asumiendo la contingente relación entre lo global y lo local, rescatando la convergencia de saberes y el pensamiento crítico entre los agentes del proceso formativo.

[64]

Con esa mirada, es indispensable interrogarnos y replantear la relación entre la universidad y su entorno social (García y Lindquist 2020), para conseguir mayor incidencia en la formación e investigación en la complejidad de sociedades que tensionan, cada vez más, el plano económico, social, político y tecnocientífico (González y Fernández 2018). Esta es una exigencia que deriva de la cuarta revolución industrial, que impacta fuertemente las tendencias y transformaciones de los sistemas educativos en general y del universitario en particular.

Es así que, en términos tanto curriculares como pedagógicos y didácticos, la carrera de Trabajo Social en la Universidad Autónoma de Chile, a partir del modelo educativo institucional, ha apostado por la centralidad en el aprendizaje, con base en enfoques de correspondencia educacional, principalmente deconstructivos, colaborativos y proyectivos. Específicamente, en el plano didáctico-pedagógico, la práctica formativa de la carrera en la sede Talca desde el año 2003 ha incorporado el trabajo con portafolios, vinculando de modo corresponsable a los agentes del proceso educativo, en lo que se refiere tanto al desarrollo y gestión del conocimiento como a la comprensión de las exigencias que la sociedad pone a la disciplina, en clave de la investigación y la intervención social.

En este marco, los resultados de la investigación desarrollada muestran que el mejor desarrollo del trabajo de portafolios requiere de un compromiso sustantivo con el proceso de aprender. Eso, desde niveles intelectuales, valorativos e instrumentales de acción que, según Marzano y Kendall (2007), fortalezcan competencias y capacidades cognitivas, procedimentales y actitudinales. Eso insta a revisar las posibilidades de transferencia y comunicabilidad del trabajo con portafolios en distintos contextos formativos y además profesionales, para alcanzar “aprendizajes múltiples y por aproximación sistemática” (Barkley, Cross y Howell 2012, 63), aportando a lo menos a:

- La activa participación de los y las estudiantes que, asentados en sus conocimientos de base, generan prototipos de organización de sabe-

res y experiencias. En el transcurso del ejercicio didáctico-pedagógico de portafolios van enfrentando cambios intelectuales, efectivos y afectivos en su aprendizaje, manteniendo una constante autoobservación, autorreflexión y autoevaluación sobre los propósitos formulados, su debido registro analítico y el cumplimiento de resultados de aprendizaje esperados.

[65]

- Prácticas formativas con sentido colaborativo, en las que estudiantes y docentes se acompañan, hacen seguimiento y valoran los estados de avance, logros y resultados del trabajo realizado, reconociendo de forma corresponsable opciones y dificultades, afianzando capacidades e innovaciones conjuntas para registrar información, seleccionar y producir evidencias de aprendizaje, además de develar opciones para gestionar y redefinir el conocimiento, así como la progresión en los desempeños.
- La explicitación y sistematización de los efectos, productos y resultados de aprendizaje obtenidos en el proceso, contemplando los principales hitos que favorecen ámbitos metacognitivos para la comprensión, distribución y síntesis de estos, traduciéndolos en hallazgos y constructos con valor teórico-metodológico, que han de ser difundidos y divulgados entre audiencias ad hoc.

En definitiva, el trabajo de portafolios ha de permitir configurar un saber fundamentado a través de su propio desarrollo, tras una dinámica creadora y autorregulada de cada estudiante (individualmente o por equipos), con la debida mediación docente. Ello supone diseñar, organizar y desarrollar una indagación que encause y sostenga la construcción de conocimientos, mediante una continua y significativa reflexión respecto de aprendizajes, eventualidades, imprevistos y oportunidades, en una espiral de entendimiento, deliberación y acción cada vez más compleja y contingente, que define y definirá su desempeño en los distintos ciclos formativos, así como en la vida profesional.

Referencias

[66]

- Albert, J. 2018. “Las trayectorias educativas de hombres y mujeres jóvenes. Una aproximación desde el análisis de secuencias”. *Revista de Sociología*, 103, núm. 1: 5. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2290>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. 2003. *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Arango, N., Chaves, M. E. y Feinsinger, P. 2009. *Principios y prácticas de la enseñanza de ecología en el patio de la escuela*. Fundación Senda Darwin, Instituto de Ecología y Biodiversidad.
- Arendt, H. 2010. *Lo que quiero es comprender. Sobre mi vida y mi obra*. Trotta.
- Arendt, H. 2016. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Trotta.
- Arendt, H. 2021. *La condición humana*. Paidós.
- Argudín, Y. 2001. “El portafolio de alumnos es una evidencia”. *Revista Didac*, 38: 38-44.
- Aris-Redó, N. y Fuentes, M. 2016. “La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, núm. 2. <https://doi.org/10.35362/rie71214>
- Ávila, R., Rivero, M. y Domínguez, P. 2010. *Metodología de investigación didáctica de las Ciencias Sociales*. Institución Fernando el Católico.
- Avilés, G. 2011. “La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde ‘Charpack y Vigotsky’”. *InterSedes: Revista de Las Sedes Regionales*, XII: 133-144.
- Ballesteros, V. 2020. “Una aproximación inicial a los resultados de aprendizaje en educación superior”. *Revista Científica*, 24, núm. 2: 259-261. <https://doi.org/10.1080/0142159022020687>
- Baque-Reyes, G. y Portilla-Faicán, I. 2021. “El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje”. *Revista Polo del Conocimiento*, 6, núm. 5: 75-86. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2632>
- Barberá, E., Gewerc-Barujel, A. y Rodríguez-Illera, J. 2009. “Portafolios electrónicos y educación superior en España: situación y tendencias”. *Revista de Educación a Distancia*, 50: 1-13.
- Barberá-Gregori, E. y De Martín-Rojo, E. 2009. *Portafolio electrónico: Aprender a evaluar el aprendizaje*. UOC.
- Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. 2012. *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

- Barragán, R., García, R., Buzón, O., Ángeles Rebollo, M. y Vega, L. 2009. "E-Portafolios en procesos *Blended-Learning*: innovaciones de la Evaluación en los Créditos Europeos". *Revista de Docencia Universitaria*, 8: 1-16. http://www.um.es/ead/Red_U/m3/
- Batista, P., Santos-Pastor, M. L., Silva Dias, T. y Ribeiro-Silva, E. 2021. "Aprendizaje basado en desafíos sociales en la formación universitaria: experiencias pedagógicas en Portugal y España". *Estudios Pedagógicos*, 47, núm. 4: 271-286. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000400271>
- Beltrán, J. 2002. *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Benjamin, W. 2012. *Escritos políticos*. Madrid: Abada.
- Bernate, J. y Vargas, J. 2020. "Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior/ Challenges and trends of the 21st century in higher education". *Revista de Ciencias Sociales*, 26, núm. esp. 2: 141-154. <https://doi.org/10.31876/rsc.v26io.34119>
- Bodero, H. 2014. "El impacto de la calidad educativa". *Apuntes de Ciencia & Sociedad*, 04, núm. 1: 112-117. <https://doi.org/10.18259/acs.2014011>
- Bozu, Z. y Imbernon, F. 2009. "La carpeta docente como andamiaje para la formación de una práctica reflexiva en los profesores universitarios noveles". *Revista Reire*, 2, núm. 2: 61-73.
- Carbonell, J. 2015. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Cárcamo, H., Méndez, P. y Rebolledo, A. 2009. "Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos en artículos publicados en Scientific Library On Line". *Revista Paradigma*, 30, núm. 2: 179-200.
- Castro, S. y Guzmán de Castro, B. 2005. "Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación". *Revista de Investigación*, 58: 83-102. http://pcauz.galeon.com/guia_estio7.htmR58-9.qxp15/02/200614:34PAEgina83
- Chandia-Godoy, D. 2021. "Trayectorias educativas y laborales de profesionales. Un análisis desde el capital social, cultural y el *habitus* institucional". *Estudios Pedagógicos*, 47, núm. 2: 31-51. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200031>
- Cisneros, E. 2008. "El portafolio como instrumento de evaluación docente. Una experiencia del Sureste de México". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, núm. 3: 154-162.
- Cobo, C. 2007. "Modelo de aprendizaje abierto". *Revista Innovación Educativa*, 7, núm. 41: 5-17.
- Cortés-Peña, O. F., Pinto-Santos, A. R. y Atrio, S. 2015. "E-portafolio como herramienta constructora del aprendizaje activo en tecnología educativa". *Revista Lasallista de Investigación*, 12, núm. 2: 36-44. <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a4>

- Cortina, A. 2020. *Ética mínima*. Madrid: Tecnos.
- Cristancho, A. 2003. “Un ejercicio de reflexión autocrítica sobre el papel de la mediación”. *Psicología desde el Caribe*, 11: 94-106.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. 2002. *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dávila-León, O. y Ghiardo-Soto, F. 2018. “Trayectorias sociales como enfoque para analizar juventudes”. *Ultima Década*, 26, núm. 50: 23-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362018000300023>
- Del Pozo, J. 2012. *Competencias profesionales. Herramientas para la evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid: Narcea.
- Deleuze, G. y Guattari, F. 2004. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Derrida, J. 2002. *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- Díaz, F., Romero, E. y Heredia, A. 2012. “Diseño tecnopedagógico de portafolios electrónicos de aprendizaje: una experiencia con estudiantes universitarios”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14, núm. 2: 103-117. <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-diazbarrigaetal.html>
- Díaz-Herrera, C. 2018. “Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum”. *Revista General de Información y Documentación*, 28, núm. 1. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Dino-Morales, L. y Tobón, S. 2017. “El portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales”. *IE*, 8, núm. 14: 69-90.
- Felder, R. y Silverman, L. 1998. “Learning and teaching styles in engineering education”. *Journal of Engineering Education*, 78, núm. 7: 674-681.
- Fernández, D. S., Banay, J. W., De la Cruz, L. D., Alegre, J. A. y Breña, Á. M. 2022. “Logros de aprendizaje y desarrollo de competencias a través de la evaluación formativa”. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 6, núm. 23: 418-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i23.344>
- Flores-Kanter, P. E. y Medrano, L. A. 2019. “Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de resultados”. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36, núm. 2. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>
- Fonseca-Mendoza, A. L., Amaya-López, N. T. y Gómez-Martínez, L. A. 2017. “La formación en competencias para el programa de Trabajo Social en la Universidad

- de la Guajira: un camino abierto a la diversidad y la educación”. *Praxis*, 47. <https://doi.org/10.21676/23897856.2067>
- Fontalvo, T. J., Delahoz-Dominguez, E. J. y De la Hoz, G. 2022. “Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia”. *Formación Universitaria*, 15, núm. 1: 105-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105>
- García, R. y Lindquist, R. 2020. “Hacia una agenda social de las universidades latinoamericanas del siglo XXI: una perspectiva teórica-epistémica y política”. *Revista de la Educación Superior Anuis*, 194, núm. 49: 89-113. <https://doi.org/https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1126>
- García-Carpintero., E. 2017. “El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el *practicum*: percepciones de los estudiantes”. *REDU*, 15, núm. 1: 241. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>
- García-Segura, S., Rey-Sánchez, E. y Gil del Pino, C. 2019. “The portfolio as an innovative didactic proposal in primary education classrooms”. *Praxis Educativa*, 23, núm. 2: 1-14. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230207>
- González, A. y Fernández, O. 2018. “Desafíos epistemológicos de la educación superior en el siglo XXI”. *Revista Cadernos de Pesquisa*, 25, núm. 11: 11-22. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229>
- González-Rey, F., Mitjans A. (2016). “Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas”. *Revista Psico-perspectivas*, núm.1: 5-16.
- Greco, M. 2015. “Trayectorias educativas. El trabajo de los equipos de orientación escolar, desde psicología educacional contemporánea”. *Revista Anuario de Investigaciones*, 22: 153-159.
- Guerra Santana, M., Rodríguez-Pulido, J. y Artilles-Rodríguez, J. 2019. “Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario”. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18, núm. 36: 269-281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Gutiérrez, M., Mederos, H., Gómez, G., Montalvo, A., Hernández, E. y Miralles, E. 2019. “El uso del portafolio para el pregrado en Ciencias Médicas”. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 33, núm. 2: 1-10.
- Hernández, J., Tobón, S. y Vásquez, J. 2015. “Estudio documental del portafolio de evidencias mediante la cartografía conceptual”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4, núm. 1: 1-19.

[70]

- Huber, G., Gürtler, L. y Gento-Palacios, S. 2018. “La aportación de la estadística exploratoria al análisis de datos cualitativos”. *Perspectiva Educacional*, 57, núm. 1. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.1-Art.611>
- Klenowski, V. 2005. *Desarrollo del portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Madrid: Narcea.
- Lankshear, C. y Knobel, M. 2010. *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Loor-Delgado, A. y Suástegui-Solórzano, S. M. 2022. “Fundamentos teóricos del aprendizaje por descubrimiento para el fortalecimiento del desempeño académico”. *Revista Polo del Conocimiento*, 70, núm. 9: 1247-1258. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/issue/view/97>
- Marín, R., Arbesú, M., Guzmán, I. y Barón, V. 2013. “El empleo del portafolio en la formación-evaluación de competencias docentes”. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1: 5-21.
- Martínez, N. 2002. “El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje”. *Revista Perfiles Educativos*, xxiv, núm. 95: 54-66. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209505.pdf>
- Marzano, R. y Kendall, J. 2007. *The new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks: Corwnin Press.
- McFarlane, A. 2019. *Aprendizaje Auténtico para la Era Digital*. México: Trillas.
- Mellado, M. 2010. “Portafolio en línea en la formación inicial docente”. *Revista REDIE*, núm. 1: 1-32.
- Montero-Ferreira, M. A., Galvis-Velandia, L. N. y Jaime- Márquez, M. C. 2021. “Convergencia de saberes en la formación del trabajo social contemporáneo”. *Revista Boletín Redipe*, 10, núm. 12: 561-568. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1611>
- Moreira, M. 2000. *Aprendizaje Significativo: teoría y Práctica*. Madrid: Visor.
- Muñoz-González, L. D. la C. y Soto-Gómez, E. 2019. “El portafolio digital, ¿una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19, núm. 3. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38632>
- Muñoz-Jurado, N. 2022. “Creación de un portafolio artístico profesional: Concept art e ilustración” [Tabajo de Grado en Bellas Artes, Universidad Politécnica de Valencia]. <https://riunet.upv.es/handle/10251/186092>
- Murillo, G. 2012. “El portafolio como instrumento clave para la evaluación en educación superior”. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1.
- Navas, L. 2000. *Manual de estilos de aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública - Subsecretaría de Educación Media.

- Ojeda-Martínez, R. I., Becerri-Tello, M. N. y Vargas, L. A. 2018. "La importancia del aprendizaje social y su papel en la evolución de la cultura". *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 20, núm. 2: 2. <https://doi.org/10.17139/raab.2018.0020.02.02>
- Orejudo, S. 2006. "Calidad del aprendizaje universitario". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20, núm. 3: 327-331.
- Ortega, J., López, R. y Alarcón, E. 2015. *Trayectorias escolares en educación superior*. Veracruz: Instituto de Investigaciones en Educación.
- Ortega-Díaz, C. y Hernández-Pérez, A. 2015. "Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente". *Ra Ximhai*, 2, núm. 4. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2005.0004.09>
- Pantoja, M., Duque, L. y Correa, J. 2013. "Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis". *Revista Colombiana de Educación*, 64: 79-105.
- Peña, J., Ball, M. y Barbosa, F. 2005. "Una aproximación teórica al uso del portafolio en la enseñanza, aprendizaje y la evaluación". *Revista Educere*, 9, núm. 33: 599-608.
- Pérez-Villalobos, H. A., Torres-Salas, M. I. y Gómez-Lépiz, A. 2017. "El aprendizaje por indagación como opción para desarrollar la unidad de hidrostática del programa de física de décimo año, de la Educación Diversificada de Costa Rica". *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12, núm. 2: 169. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.8>
- RAE - Real Academia Española de la Lengua. 2014. *Diccionario de la Lengua Española*. Edición del tricentenario. Madrid: Espasa.
- Rico Martín, A. M. 2010. "El portafolio en las prácticas de enseñanza del grado en maestros de educación primaria". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, núm. 3: 37-45.
- Rojas, M., Jaimes, L. y Valencia, M. 2018. "Efectividad, eficacia y eficiencia en equipos de trabajo". *Revista Espacios*, 39, núm. 6: 11-25.
- Romero, M. y Crisol, E. 2011. "El portafolio, herramienta de autoevaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una experiencia práctica en la Universidad de Granada". *Revista Docencia e Investigación*, 36, núm. 21: 25-50.
- Rubio-Lorenzo, A., Rodríguez-Camiño, R., Hernández-Pérez, B., Guanche-Hernández, M. y Suárez-Herrera, L. 2020. "El portafolio electrónico como herramienta para el aprendizaje en red". *Revista Panorama. Cuba y Salud*, 15, núm. 2: 39-44. <http://www.revpanorama.sld.cu/index.php/rpan/article/view/>
- Salazar-Mercado, S. A. y Arévalo-Duarte, M. A. 2019. "Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura". *Revista Complutense de Educación*, 30, núm. 4: 965-981. <https://doi.org/10.5209/rced.59868>

[72]

- Sánchez, T. 2005. “Contextos y retos de la educación en la actualidad”. *Hallazgos*, 2, núm. 4: 117-130. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2005.0004.09>
- Sarmiento, M. 2022. Portafolio Melissa Sarmiento. *Portafolio*. <http://hdl.handle.net/10554/64911>
- Soler, S. 2013. “Los constructos en las investigaciones pedagógicas. Cuantificación y tratamiento estadístico”. *Revista Atenas*, 3, núm. 23: 84-101.
- Terigi, F. 2009. *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, OEA. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- Uzcátegui, Y. y Betancourt, C. 2013. “La metodología indagatoria en la enseñanza de las ciencias”. *Revista de Investigación*, 37, núm. 78: 106-127.
- Valencia, S. 1993. “Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los por qué, los qué y los cómo”. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5: 19-20.
- Villalobos, J. 2002. “Portafolios y reflexión: instrumentos de evaluación en una clase de escritura”. *Revista Educere*, 5, núm. 16: 390-396.
- Villegas-Villegas, F., Alderrama-Hidalgo, C. y Suárez-Amaya, W. 2019. “Modelo de formación integral y sus principios orientadores: caso Universidad de Antofagasta”. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24, núm. 4: 75-87. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961579007>
- VV. AA. 2017. *Antología sobre Indagación*. 1 ed. México: Innovec.
- Yáñez, V. y Retamal, A. 2022. *Portafolio integrado. Constructo y modelo indagatorio en la formación para la intervención del trabajo social contemporáneo*. Santiago: Universidad Autónoma de Chile, Espacio.
- Zurita-Aguilera, M. S. 2020. “El aprendizaje cooperativo y el desarrollo de las habilidades cognitivas”. *Revista Educare*, 24, núm. 1: 51-74. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1226>



Itinerarios pedagógicos interpelados: instituyentes que reconfiguran la enseñanza en Trabajo Social durante la sindemia por covid-19

[73]

Pedagogical Itineraries in Question: Instituting that Reconfigure Teaching in Social Work and its Reconfiguration During the Covid-19 Syndemic

Itinerários pedagógicos interpelados: instituindo que reconfiguram o ensino em Serviço Social e sua reconfiguração durante a sindemia da covid-19

Clara Weber Suardiaz*

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

María Pilar Fuentes**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Laura Zucherino***

Universidad Nacional de La Plata, Argentina



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Fuentes, María, Weber, Clara, y Laura Zucherino. 2023. "Itinerarios pedagógicos interpelados: instituyentes que reconfiguran la enseñanza en Trabajo Social durante la sindemia por covid-19". *Trabajo Social* 26, núm. 1: 73-93. DOI: [10.15446/TS.V26N1.109701](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109701)

Recibido: 24 de junio de 2023. **Aceptado:** 25 de agosto de 2023.

Artículo de investigación

* clarawebersuardiaz@gmail.com; ORCID: 0000-0003-1716-3810

** pilifuentes08@gmail.com; ORCID: 0009-0007-9628-881X

*** laurazucherino@gmail.com; ORCID: 0009-0000-5863-9710

[74]

Itinerarios pedagógicos interpelados: instituyentes que reconfiguran la enseñanza en Trabajo Social durante la sindemia por covid-19

El siguiente artículo apunta a una reflexión sobre el campo de la enseñanza-aprendizaje del Trabajo Social a partir del contexto de la sindemia por covid-19. Se estructura en torno de tres ejes: primero, describiremos las transformaciones en las formas de lectura y escritura en la virtualización; segundo, intentaremos comprender cómo las estrategias de los y las estudiantes conjugan factores específicos de este espacio-tiempo; y, finalmente, recuperaremos el proceso de incorporación de contenidos aportados por los feminismos a la asignatura, como matriz epistemológica que cuestiona los instituidos y ofrece análisis innovadores para la formación académica.

Palabras clave: enseñanza; feminismos; pandemia; subjetividad; Trabajo Social; virtualización.

Pedagogical Itineraries in Question: Instituting that Reconfigure Teaching in Social Work and its Reconfiguration During the covid-19 Syndemic

The following article points to a reflection on the teaching-learning field of social work in the context of the covid-19 syndemic. It is structured around three axis: first, the transformations in the forms of reading and writing in the virtualization of teaching; second, we will try to understand how the practices/strategies of the students involve a combination of specific factors of this space-time; and finally, we will recover the process of incorporating contents contributed by feminisms to the subject, as an epistemological matrix that questions the instituted ones and offers innovative analyzes for academic training.

Keywords: Feminisms, pandemic, Social Work, subjectivity, teaching, virtualization.

Itinerários pedagógicos interpelados: Instituições que reconfiguram a educação em Trabalho Social durante a síndrome por covid-19

Este artigo aponta para uma reflexão sobre o campo do ensino-aprendizagem do Serviço Social, a partir do contexto da síndrome da covid-19, e está estruturado em três eixos: primeiro, as transformações nas formas de leitura e escrita na virtualização do ensino; em segundo lugar, trata-se de compreender como as práticas/estratégias dos alunos implicam uma conjugação de fatores próprios deste espaço-tempo; e, Por último, resgataremos o processo de incorporação de conteúdos aportados pelos feminismos na disciplina, como matriz epistemológica que questiona os instituídos e oferece análises inovadoras para a formação acadêmica.

Palavras-chave: ensino; feminismos; pandemia; subjetividade; Serviço Social; virtualização.

Nos presentamos, dimos nuestra clase y nos despedimos hasta la semana siguiente. Pero ese hasta luego de carne y hueso nunca se concretó: en una semana el país entero comenzó un período de permanencia dentro de casa. Lo impensado, lo que no tiene registro en nuestras prácticas cotidianas previas ocurrió: calles vacías, silencios nunca oídos, abrazos suspendidos, besos prohibidos.
(D'Avirro et al., 2022: 326)

[76]

La reciente sindemia¹ de covid-19 trajo una transformación en los modos de percibir el mundo y de organizar la vida social acerca de la cual, aún hoy, no tenemos claridad sobre sus consecuencias. En el campo educativo y más específicamente en el campo universitario, este proceso obligó a replantearse las formas clásicas de enseñar y aprender. La educación superior y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollaban hasta el momento se vieron transformados drásticamente. En este sentido, a las dificultades en las que se encontraba la universidad pública en nuestro país –producto de la crisis institucional y de hegemonía que instaló la globalización neoliberal²– se sumaron las propias transformaciones de ese evento completamente disruptivo que se instaló a inicios del año 2020. En el caso de nuestra práctica docente concreta, ello significó una transformación vertiginosa, dado que, en la misma semana en que se iniciaban las cursadas de ese ciclo lectivo, el gobierno nacional argentino dictó el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO). Si bien al inicio presuponíamos que no se extendería por más de treinta o sesenta días, el mismo se prolongó por todo el año académico, en una lógica de renovaciones periódicas que contribuían a que la “novedad” se reinstalara. Se produjo una alteración del espacio y el tiempo y se redefinieron los vínculos pedagógicos, las modalidades de comunicación y los desafíos para construir propuestas educativas inclusivas.

1 La formulación de sindemia nos acerca a comprender que lo que transitamos no puede pensarse como un fenómeno netamente epidemiológico, ya que pueden identificarse las marcas del capitalismo y de la desigualdad que le son inherentes, tanto en sus condiciones de origen como en las lógicas de expansión y las dificultades que se presentan para la atención de las poblaciones. Tomamos este término desarrollado por Ricardo Horton (2020).

2 “Distintos estudios han analizado la crisis de identidad de la Universidad pública que provocó el ciclo global [...] ello señala las dificultades que enfrentan las instituciones modernas –como la universidad pública– para reposicionarse en ciclos históricos de mutaciones aceleradas en un contexto mundial y local en que los sistemas educativos están crecientemente diferenciados, avanzan las tendencias mercantiles y las desigualdades sociales van en aumento; también señala una diversidad de posiciones y situaciones institucionales” (Carli, 2013: 34).

Nuestra experiencia docente se despliega en la asignatura Trabajo Social IV, de la Licenciatura de Trabajo Social en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es una materia anual del cuarto año que pertenece al Trayecto de Formación Disciplinar, con una extensa carga horaria de cursos en diversos espacios: clases teórico-prácticas, seminarios metodológicos, tutorías y prácticas de formación profesional. En estas últimas los estudiantes³ se organizan en grupos de dos a cinco integrantes y desarrollan las prácticas en instituciones efectoras de políticas sociales de distintas áreas de intervención. Previamente convenidas y mayoritariamente correspondientes al sector público, entre ellas podemos nombrar: unidades sanitarias, hospitales, escuelas de distintos niveles, organismos de derechos humanos, programas de niñez y juventud, de géneros y diversidades, o bien en espacios de inserción comunitaria, como asociaciones civiles que trabajan con usuarios de salud mental, de consumo problemático de sustancias y/o violencias por razones de género, entre otras.

[77]

Desde el inicio de las restricciones a la presencialidad, asumimos un claro compromiso tendiente a garantizar o, al menos, a facilitar las condiciones de enseñanza y aprendizaje. Hemos sido interpeladas por nuestras tradiciones pedagógicas y sus supuestas certezas. La incertidumbre y la precariedad, constitutivas de lo social y de la conformación de sujetos, se presentó en aquellas condiciones con toda su crueldad y desafió con mayor intensidad nuestros proyectos políticos, en sus dimensiones socioprofesionales y académicas. En este sentido, la virtualización de la enseñanza configuró no solo un imperativo de la continuidad de nuestras tareas, sino también un reto: nos obligó a pensar de manera renovada y creativa la formación teórico metodológica, a asumir la emergencia de diversos interrogantes y a generar reformulaciones necesarias. Algunas de estas interpelaciones habilitaron actividades y revisiones que intentamos sostener en el regreso de la presencialidad a las aulas y a los centros de práctica. Nos ubicamos en la posición de debatir y reflexionar en torno de las prácticas que desplegamos los docentes y los estudiantes en este proceso,

3 Este texto procura utilizar un lenguaje no binario, al referirse a colectivos de personas que son diversos tomando una marca de época, donde nuestros estudiantes se refieren a sí mismos de esa forma, para dar visibilidad política a las diversidades y disidencias.

[78]

sin desconocer que la pandemia profundizó las condiciones de desigualdad social que se constituyeron en un obstáculo para la permanencia de muchos estudiantes. Asimismo, los docentes tuvimos que desplegar una serie de estrategias pedagógicas y didácticas para sostener los dispositivos educativos. En este sentido, en el presente trabajo recuperaremos esta serie de interrogantes y desafíos en torno de tres ejes de análisis nodales. En primer lugar, recuperamos el proceso de incorporación de contenidos aportados por los feminismos en la asignatura, a partir de entender que no solo permiten la construcción de una matriz epistemológica que cuestiona los instituidos, sino que habilitan análisis enriquecedores respecto de lo que la pandemia dejó, y aportan herramientas teórico metodológicas para los procesos de prácticas de formación académica.

En segundo lugar, nos proponemos indagar acerca de las transformaciones en las formas de lectura y escritura a partir de la virtualización de la enseñanza. En este marco, el proceso de enseñanza y aprendizaje adquirió otra estructura material y comunicacional. El escenario del aula se expandió a diversas instancias de encuentro con los estudiantes (clases sincrónicas, foros, muros colaborativos, tutorías), en donde las formas de leer y escribir se alteraron. Estas últimas cobraron centralidad y desplazaron a la oralidad, ante la ausencia de encuentros presenciales. En tercer lugar, intentamos comprender cómo en la coyuntura actual las prácticas/estrategias de los estudiantes –al ser complejas, híbridas, porosas–, conjugan factores y elementos materiales, educativos, tecnológicos y sociales específicos de este tiempo y de este espacio. Si bien la virtualidad es una dimensión constitutiva de las experiencias contemporáneas y produce subjetividades, en los espacios de producción donde se disputan sentidos, se crean nuevas prácticas y, en el mismo movimiento, se fetichizan procesos de conocimiento y obturan capacidades críticas.

De este modo, el sentido que orienta este artículo es recuperar y socializar las estrategias pedagógicas que desplegamos en esa difícil coyuntura y reflexionar a partir de las mismas respecto de las transformaciones necesarias en los procesos formativos de Trabajo Social en los escenarios contemporáneos.

Itinerarios en construcción: feminismos, epistemologías y conocimiento situado

La mirada a través de la perspectiva de género feminista nombra de otras maneras las cosas conocidas, hace evidentes hechos ocultos y les otorga otros significados. Incluye el propósito de revolucionar el orden de poderes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones, los roles y los estatutos de mujeres y hombres. Abarca, de manera concomitante, cambiar la sociedad, las normas, las creencias, al Estado y por ello puede ocasionar malestar a las personas y a las instituciones más conservadoras y rígidas, más asimiladas y consensuadas por el orden patriarcal.
(Lagarde, 1996: 6)

[79]

Comprendemos todo acto educativo dentro de un proyecto político académico y como una práctica situada que interviene en procesos de subjetivación. En este sentido, la incorporación de la transversalización de género en nuestra materia apuntó a producir análisis complejos sobre la realidad y constituyó también una apuesta por formar profesionales con un perfil crítico y un horizonte de respeto por los derechos y la diversidad en su ejercicio profesional.

Las proposiciones epistemológicas que instituyeron las bases de la ciencia moderna occidental fueron las premisas de neutralidad, objetividad y universalidad. A partir de las mismas, se creó la idea de que la ciencia está despojada de cualquier tipo de interés subjetivo y con la única finalidad de producir conocimiento verdadero, sin importar la situación de quien lo produce. De este modo, la producción científica se considera independiente del sujeto cognoscente y alcanza así la posibilidad de constituirse en un saber universalizable. En íntima relación con dichas bases, se construyeron dualidades que las dotaron de sentido y que continúan permeando las representaciones acerca de la ciencia o el saber científico. Cabe resaltar tres de las principales: las dicotomías mente-cuerpo, razón-emoción y objetivo-subjetivo, que no solo forman parte de la institución anteriormente mencionada, sino que permean los sentidos institucionales y las sociedades en su conjunto (Porta y Reija, 2022).

En este sentido, resulta fundamental enriquecer nuestra propuesta pedagógica con algunas de estas cuestiones, teniendo en cuenta que hay un 90% de estudiantes mujeres, 90% de profesoras mujeres y mayoritariamente intervenimos con población femenina, con lo cual son

discusiones que atraviesan nuestro quehacer. Al respecto, Porta y Reija (2022) mencionan tres rupturas centrales generadas por las epistemologías feministas, que resultan estructurantes de nuevas formas de pensar, sentir y hacer ciencia.

[80]

- a. Una crítica a la epistemología basada en un punto de vista masculino del mundo que consolida una perspectiva androcéntrica y una visión intencionadamente fragmentada del mundo.
- b. Cuestionamientos al sentido otorgado a la objetividad, como elemento rector y fin del conocimiento científico.
- c. Cuestionamiento de la neutralidad valorativa y de la forma hegemónica como se ha construido la relación entre la persona que conoce y la realidad investigada.

Estas rupturas nos advierten que las personas que conocen están situadas y, por lo tanto, el conocimiento es situado. La producción científica también refleja las perspectivas de la persona que lo produce y el lugar desde el cual lo hace. “Lugar y tiempo que no serán sólo una fecha y una dirección geográfica: es historia, cultura, clase, género, edad, pertenencia étnica y un largo y entramado etcétera” (Porta y Reija 2022: 50).

Diana Maffía plantea que el modo en que definimos las comunidades de saber es también el modo en que integramos las sociedades y construimos comunidades políticas. “El feminismo que practico (y la epistemología que lo sostiene) no nos invita a pasar de dominadxs a dominantes, sino a luchar contra todas las formas de dominación” (2020: 29). Los feminismos y sus rupturas epistemológicas denuncian que lo que escapa a la norma heteropatriarcal es invisibilizado o violentado. Reconocer estos procesos implica adoptar una perspectiva feminista e incorporar nuestras configuraciones de experiencia como trabajadoras sociales y docentes universitarias, en un campo altamente feminizado.

Visibilizar autoras mujeres, con todas las dificultades que las mismas tienen para entrar al mundo académico y de publicaciones, traer las discusiones sobre la ética de los cuidados al aula, revisar nuestras propias trayectorias a la luz de los debates feministas, incorporar la tensión histórica del lugar asignado a las mujeres por las políticas sociales y el Estado son cuestiones que intentamos que atraviesen nuestra currícula.

En palabras de Ahmed, “el feminismo está en juego en el modo en que generamos conocimiento; en cómo escribimos, en las personas a quienes citamos. Pienso en el feminismo como una obra en construcción: si nuestros textos son mundos, tienen que estar hechos de materiales feministas. La teoría feminista es construir mundos” (2021: 42). Es decir que las propuestas pedagógicas no pueden quedar cristalizadas en contenidos fijos. Por ello, la sindemia no solo fue un momento excepcional, sino que permitió interpelar nuestros itinerarios pedagógicos de manera que pudiéramos cuestionar estructuras arraigadas en la enseñanza y que deberemos revisar cada vez. La tarea de educadoras no consiste solo en transmitir contenidos, sino en presentar propuestas, itinerarios y entramados que permitan a les estudiantes configurar un perfil de profesional indagador, crítico e inconforme con las estructuras dadas e invisibilizadas.

Los aportes de los feminismos en los últimos años, en conjunto con los movimientos diversos como La Marea Verde, #niunamenos⁴, entre otros, en una carrera cursada mayoritariamente por mujeres y con docentes mujeres, propició la incorporación de nuevos contenidos curriculares que, a su vez, han permitido interpelar nuestras prácticas de enseñanza. Como plantea Sara Ahmed, “traer la teoría feminista a casa es hacer que el feminismo funcione en los lugares donde vivimos, en los lugares donde trabajamos. Cuando pensamos en la teoría feminista como una tarea para la casa, la universidad se convierte también en un espacio sobre el que trabajamos, así como un espacio en el que trabajamos. Usamos nuestras particularidades para cuestionar lo universal” (2021: 33).

La potencia que nos ofrecen estos debates exige un trabajo de construcción de nuevas referencias desde donde pensar, analizar y construir. No es un itinerario sencillo de llevar adelante, pero vale la pena problematizar la puesta en práctica de los actos educativos en estrecha

4 Movimientos masivos que se han dado en Argentina y diversos países de América Latina. La conocida como Marea Verde, refiere a un color que es sinónimo de la campaña en favor del aborto legal y seguro en Argentina (<https://abortolegal.com.ar/>). El movimiento Ni Una Menos (<https://niunamenos.org.ar/>) es un colectivo de protesta que se opone a la violencia contra las mujeres y las disidencias y su consecuencia más grave y visible: los feminicidios y los trans/travesticidio, que tuvo su primer marcha de protesta en el año 2015.

relación con las transformaciones sociales y en el intercambio con nuestros estudiantes.

La tarea de revisar algunos instituidos: el aula, la oralidad, la escritura

[82]

En primer lugar, quisiéramos plantear algunos elementos ligados al carácter problemático de las prácticas de enseñanza en la educación superior en Argentina, que devienen de una contradicción estructural, conformada por la amplitud del acceso masivo de estudiantes al ámbito público universitario⁵ y la capacidad del sistema de absorber de manera adecuada su diversidad. Esta situación se complejiza al recibir estudiantes con trayectorias heterogéneas que no coinciden con los perfiles estudiantiles *tradicionales*⁶ y tienen una relación particularizada con las nuevas tecnologías. A su vez, respecto de los vínculos relacionales que establecen, las nuevas generaciones tienen una espacialidad y una temporalidad distintas. Se trata de estudiantes que reparten su tiempo entre estudio, trabajo y actividades de cuidado, con dificultades para apropiarse de las dinámicas y tiempos planteados por la institución universitaria de manera tradicional.

En segundo lugar, nuestra condición de docentes universitarias en Trabajo Social también tiene una particularidad, compartida con otras disciplinas, a la que Cruz refiere como una doble profesionalización: la profesión de origen disciplinar específica y la profesión de docente universitaria, de modo que “estos dos planos se articulan y constituyen un campo problemático y a problematizar” (2014: 47). Nuestra identidad como docentes se construye a partir de un campo académico institucional y secundariamente en el campo pedagógico, el cual no siempre ha sido valorado como necesario para ejercer la tarea docente. Los modos como reflexionamos acerca de la práctica del Trabajo Social no siempre problematizan los soportes conceptuales y metodológicos. La producción de conocimiento y actividades investigativas no contribuyen

-
- 5 Cabe aclarar que el ingreso al sistema público universitario es gratuito y no requiere examen de ingreso. El requisito de ingreso a la universidad es tener el título de escuela secundaria.
 - 6 Referimos a una idea instalada como categoría ahistórica preexistente que, tal como cuestiona Carli (2012), supone una serie de atributos esencialistas que niegan el carácter relacional de la construcción “estudiante universitario”.

por sí solas a mejorar nuestras habilidades docentes y menos aún son trasladables de manera directa las competencias para el ejercicio de la profesión en diversas áreas de la política social. Dicho de un modo más coloquial, no basta ser una trabajadora social rigurosa y experimentada para poder desplegar la enseñanza de asignaturas en Trabajo Social.

Estas dos situaciones problemáticas fueron tensionadas en el contexto de la pandemia y permitieron relocalizar algunos interrogantes. En la transformación radical de las condiciones de enseñanza-aprendizaje de la asignatura en contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio y de virtualización de la educación, uno de los aspectos que resultó inevitable fue el pasaje de una mayoría de prácticas de oralidad, con clases presenciales, interacción espontánea frente a dudas y trabajos áulicos grupales con plenarios de debate, a una predominancia de actividades/acciones escritas.

La tentación inicial de “hacer lo mismo que presencial pero a través de las pantallas” no fue nuestra opción. Desde el inicio de las adaptaciones nos interrogamos por el engaño que esto suponía, a la vez que reconocíamos la inexistencia de condiciones objetivas para que esto sucediera. Por ejemplo: la presencialidad supone tiempos y espacios específicos: un aula física, con equipamiento, con espacio exclusivo para tal fin, sin ser compartida con otras clases, con otros convivientes. ¿Cómo proponer “hacer lo mismo”, sin estar en las viviendas particulares obligaba a compartir dispositivos, espacios, conexiones a Internet?, ¿cómo imaginar que docentes y estudiantes no estábamos atravesados por una reorganización brutal de los tiempos y los espacios, de las tareas cotidianas?, ¿cómo suponer que la angustia que nos atravesaba se esfumaría, imaginando un sujeto meramente racional que maximizaría beneficios frente a “quedarse en casa” realizando de modo casi automático “lo mismo que antes”? ¿por qué suponer que docentes y estudiantes tendríamos habilidades o estaríamos dispuestos a adquirirlas de modo acelerado para las prácticas de “educación a distancia”? En este sentido, la reflexión compartida por el equipo –a través de encuentros en los que intercambiamos, discutimos, confrontamos, nos acompañamos– se centró en pensar la creación de un nuevo modo de desarrollar el dictado de la asignatura. Entre los cambios que se incluirían, el pa-

saje al dominio de lo escrito resultó sustantivo y múltiples herramientas debieron incorporarse.

[84]

Carlino sostiene que el concepto de alfabetización académica implica reconocer aspectos de la enseñanza que les facilitan a los estudiantes acceder a las culturas disciplinarias. En este sentido, alfabetizar académicamente requiere el despliegue de un conjunto de acciones tendientes a favorecer la participación en prácticas discursivas contextualizadas, por parte de quienes transitan por la educación superior. En sus palabras: “implica estar dispuesto a compartir con los alumnos la cultura académica que los profesores han adquirido como miembros de sus comunidades disciplinares” (2005: 20).

Si bien nuestra asignatura se encuentra en el cuarto año de la carrera, la intensificación de prácticas de escritura supuso, desde nuestra óptica, un doble movimiento. En primer lugar, que les integrantes del equipo docente revisemos nuestra propia capacidad y habilidad en la lengua escrita: desde su uso básico, pero poco habitual hasta entonces, para responder consultas vía correo electrónico, para explicar usos de herramientas del aula web, para proponer consignas, hasta el uso académico-pedagógico: es decir, produciendo materiales de clase, formulando trabajos prácticos adecuados a esta modalidad, cualificando las retroalimentaciones en los procesos de evaluación. Implicó también que la misma se realizará atendiendo a contenidos y formas de una manera más rigurosa, dado que los espacios para aclarar dudas verbalmente quedaron muy limitados.

En segundo lugar, obligó a poner énfasis en la enseñanza de la escritura intensiva. Como decíamos, si bien los estudiantes en cuarto año se han “adentrado” en los contenidos disciplinares, en el uso de vocabulario específico y en la estructuración académica de las producciones, la cantidad y calidad de tareas escritas (de diversas asignaturas) demandó construir un “ser estudiante virtual”, para quien la escritura adecuada era vital en términos de acreditación de saberes.

En este aspecto nos gustaría recuperar una serie de acciones sencillas que desplegamos como tácticas que contribuyeron a una apropiación integral de los contenidos de la asignatura y a la vez a fomentar prácticas

de lectura/escritura académica. Algunas de las estrategias para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que implementamos fueron:

- Digitalizar toda la bibliografía obligatoria y complementaria.
- Escanear las tapas de los libros para identificar la obra de manera integral y realizar la contextualización de los autores, citar los nombres completos de los autores a fin de indicar y subrayar a las autoras mujeres.
- Ofrecer la posibilidad de la reescritura de sus textos de evaluación en la instancia de recuperatorios, a partir de incorporar las devoluciones realizadas a los exámenes parciales. Es decir, no imponer la elaboración de un nuevo escrito, en la mayoría de las situaciones, sino trabajar a partir de la reescritura (Candil, 2022).
- Proponer la posibilidad de trabajar en duplas en las evaluaciones y fomentar la escritura colaborativa, a fin de cuestionar ideas anquilosadas de la escritura como actividad estrictamente individual.

[85]

En este sentido, se apuntó no solo a reforzar la alfabetización académica, sino a ligar los procesos de escritura con las capacidades disciplinares y profesionales del Trabajo Social. Genolet al respecto plantea que la escritura permite asentar las prácticas y decisiones profesionales y las miradas sobre los problemas. Además, señala que la escritura conforma también la capacidad de abstracción, pues “da cuenta de una forma de pensar y la forma de estructurar un discurso, que tiene implicancias en la construcción de un sentido político para la intervención” (2007: 25).

La escritura resultó también una interpelación para el equipo docente, ya que nos permitió reflexionar en torno a la noción de correcciones como un momento que no debe ser ulterior y unidireccionado hacia lo normativo/calificativo exclusivamente. La escritura de devoluciones docentes de los trabajos solicitados a los estudiantes no centradas en subrayar el error, nos llevó a reemplazar la escala numérica de evaluación por una nota conceptual, a explicitar los criterios de corrección de forma más clara y a un trabajo de diálogo con los estudiantes, que en un principio exigían su nota numérica. Este tipo de evaluación requirió un trabajo exhaustivo de la práctica docente que permitió problema-

[86]

tizar qué y cómo evaluamos.⁷ Construimos una grilla de seguimiento colaborativa con todos los docentes de la materia (un equipo amplio, de diecinueve docentes) que permitía ir evaluando las trayectorias de los estudiantes y viendo quiénes requerían de otras apoyaturas y/o tutorías, así como la elaboración de cronogramas detallados para cada uno de los espacios pedagógicos. Esta organización también nos permitió mejorar la coordinación entre espacios de la materia, afianzar la coherencia de contenidos y la comunicación entre docentes apuntando a una secuencia integral de contenidos.

Frente a la imposibilidad de desarrollar las prácticas de formación académica en la pandemia (debido a la restricción de circulación y a las condiciones de emergencia en que trabajaban las instituciones donde se hacen las prácticas) propusimos la *construcción de un territorio desde la escritura*. Cada equipo docente formuló alguna situación por la que habían atravesado años anteriores en las prácticas o presente en nuestros espacios de ejercicio profesional y las convertimos en una situación en torno de la cual fuimos trabajando gradualmente en el segundo cuatrimestre. Algunas de las dimensiones abordadas fueron: identificar las significaciones imaginarias sociales que conforman el campo particular⁸; el marco normativo que rige el sector; identificar y problematizar las políticas sociales del sector; analizar y proponer estrategias metodológicas e incorporar materiales audiovisuales.

En el caso del material audiovisual, también hicimos una propuesta con el resto de las asignaturas del mismo nivel (cuarto año)⁹ para com-

7 La asignatura en cuestión no puede aprobarse de forma libre ni promocionarse, con lo cual la nota numérica de las evaluaciones parciales no influye directamente en la nota de acreditación de la materia que se construye en el examen oral, que sí requiere una calificación.

8 La categoría significaciones imaginarias sociales (sis) es central en el pensamiento de Cornelius Castoriadis, autor que trabajamos en la asignatura. Comprender las sis que estructuran nuestro mundo es, a nuestro juicio, central para develar la complejidad de la conflictividad social. El autor señala: “esta unidad deriva a su vez de la cohesión interna de un entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan: es lo que yo llamo las significaciones imaginarias sociales. Son ellas las que están encarnadas en las instituciones particulares y las animan; evidentemente, utilizo metafóricamente los términos ‘encarnar’, ‘animar’, puesto que las significaciones imaginarias sociales no son espíritus, no son djinns” (2006: 78)

9 Las asignaturas fueron: Trabajo Social y Análisis Institucional, Derecho de Infancia, Familia y Cuestión Penal y Psicología de la Subjetividad y el Desarrollo.

partir una actividad de debate en torno de una película¹⁰, con la finalidad de analizar significaciones sociales presentes, la noción de interdisciplina e identificar categorías de análisis que pudieran aportar las distintas trayectorias disciplinares. El material audiovisual operó como disparador de discusiones, a partir de ver qué aportes podría realizar cada asignatura y, lo que resultó inevitable en ese contexto, partiendo de analizar el atravesamiento de la pandemia con el campo específico. Estos intentos buscaron suplir la ausencia de experiencia e intervención en las instituciones como espacio de formación y generaron algunos interrogantes interesantes. Si bien compartimos la decisión institucional de garantizar el derecho a la educación en el contexto pandémico, nos interrogamos: ¿es posible garantizar la calidad de la formación en este contexto?, ¿cuáles son las consecuencias formativas para dos cohortes que no tuvieron prácticas presenciales?, ¿cómo pensar la intervención como potencia transformadora, posibilidad de acción y dimensión fundamental del Trabajo Social?

[87]

Arriesgamos algunos supuestos, sabiendo que las consecuencias de este proceso aún no se vislumbran con claridad. El no tener prácticas presenciales se constituyó en un déficit de la formación, pues hay algo de la experiencia que no puede reemplazarse aún con baterías de ejercicios creativos. No obstante, su ausencia permitió valorizar un espacio de formación que presentaba en los últimos años una serie de conflictos: dificultades para concurrir a las prácticas en las inserciones institucionales, desconcierto frente al declive de las instituciones, dificultades para el análisis del propio quehacer, entre otras. También es necesario decir que las prácticas académicas por sí solas no despliegan instancias de enseñanza/aprendizaje. Como plantea Cazzaniga, “formar profesionales para la realidad encierra múltiples posibilidades que si no se abren en sus intencionalidades pueden quedar entrampadas tanto en las posiciones instrumentalistas como en las vanguardistas, ambas en algún punto funcionales a un sistema social que excluye” (2004: 90). Entendemos que la práctica sin interpelación teórica anula el sentido de la concepción de praxis y sus potencialidades para el aprendizaje.

10 La película elegida en conjunto fue *Pupille (En buenas manos)*, dirigida por Jeanne Herry, Francia (2018). Ver ficha en Filmffinity (<https://www.filmaffinity.com/es/film655026.html>).

Entramados desafiantes: virtualidades, enseñanzas, aprendizajes

[88]

Un desafío central de este itinerario ha sido pensar propuestas pedagógicas que tomen en cuenta las transformaciones subjetivas que implicó la virtualización forzada de la educación y el aislamiento obligatorio, no solo para el estudiantado sino también para los docentes. En algún sentido, evidenció cuestiones que ya estaban presentes, sobre las que no habíamos reflexionado, o dimensiones que permanecían latentes. La excepcionalidad compartida por docentes y estudiantes habilitó a repensar el tipo de relaciones complejas que establecemos con las TIC¹¹ y el uso de la Internet, enlazado inevitablemente a las propuestas de producción de subjetividad del neoliberalismo. En la educación presencial docentes y estudiantes comparten un espacio y un tiempo en el que desarrollan determinados contenidos con una propuesta didáctica particular. Se comparte la percepción de que estos procesos se realizan de manera sincrónica. Cuando la propuesta se traslada a un entorno virtual y se integran estrategias asincrónicas, entonces se fragmentan los espacios y los tiempos y se crean discontinuidades, evidencia de lo heterogéneo de los ritmos educativos (González y Martín, 2014).

Los estudiantes planteaban en este contexto que se encontraban cursando hasta siete asignaturas en un cuatrimestre, a fin de “adelantar en la carrera”. Esto produjo superposición de actividades y dificultades para sostener los espacios sincrónicos. Los mismos eran grabados y registramos numerosas visualizaciones en la plataforma de soporte. Con lo cual podemos inferir que las clases eran vistas en modalidad asincrónica para facilitar el curso, pero, en cuanto espacio de repetición que no propicia el diálogo, sin la construcción gradual de contenidos y preguntas que sí ofrece el espacio áulico presencial. La experiencia de los espacios sincrónicos mostraba una gran cantidad de cámaras apagadas o personas cursando en espacios laborales o en trayectos del transporte público, lo que da cuenta de una capacidad estudiantil para la multitarea que nos interroga acerca de las posibilidades de apropiación crítica y las condiciones en que se establecen los intercambios. No obstante, en

11 Técnicas de la información y comunicación. Así denominamos aquí de manera genérica el arsenal de herramientas ligadas a la educación mediada por tecnologías.

las instancias de examen final oral, revalorizaron la posibilidad de volver a ver las clases (grabadas) para su estudio.

Entre las ventajas de esta virtualización forzada suelen señalarse: el rompimiento de la barrera de la distancia y de la rigidez de los horarios y la facilidad de la distribución del tiempo de estudio, sumado a la posibilidad de combinarla con las múltiples ocupaciones que conlleva la vida cotidiana. Dadas estas particularidades de los entornos virtuales que tomó la educación universitaria en el aislamiento social preventivo y obligatorio, hay un carácter de ubicuidad y atemporalidad en el que se puede acceder a actividades asincrónicas sin necesidad de coincidir en tiempo o espacio con los demás actores sociales de la educación (Pereyra y Tarditti, 2021). Respecto a las desventajas, podríamos decir que en el retorno a la presencialidad algo de esta dinámica continúa, con serias dificultades para compatibilizar propuestas mixtas, sin dejar de reconocer que este proceso habilitó el cuestionamiento de las formas tradicionales en que veníamos enseñando y evaluando.

[89]

A su vez, en el proceso de virtualización hemos podido objetar ciertos presupuestos que persisten en el imaginario, como que les estudiantes leen todo en formato digital. La facultad ofreció una serie de becas para acceder a las fotocopias de los textos obligatorios que fueron utilizadas mayoritariamente. Les estudiantes plantearon que les resulta más sencillo estudiar desde el soporte papel, debido a que las operaciones de lectura, subrayado, notas y resumen resultan más efectivas. Esto se combina con el uso de teléfonos inteligentes y otras pantallas (tabletas, computadoras) que ya en su propio diseño ofrecen un recorte visual del material y que entendemos que presenta algunas dificultades para percibirlo como una obra integral. “Aunque dichos soportes faciliten una mayor disponibilidad y acceso a una amplia variedad de contenidos, algunas veces ciertos textos digitales son leídos y otras veces son simplemente usados. Acciones diferentes, significados diversos, usos variados” (Ayala, 2020: 20).

Para que los materiales de estudio funcionen se necesita de personas activas y críticas. Les estudiantes eligen el soporte, un formato, y comienza un proceso de diálogo con los contenidos: escribiendo anotaciones, resaltando, pegando notas, o las herramientas para crear co-

mentarios, las negritas; añaden ideas, las interrogan, y así es como tiene lugar la interacción. No es un proceso automático con disponibilidad y acceso de materiales, sino que hay que propiciarlo en la labor docente.

[90]

Asimismo, otro asunto que involucra la virtualización obligatoria es lo que refiere Bonilla Molina (2020) respecto de cómo la crisis del covid-19 le permitió al capitalismo cognitivo del siglo XXI avanzar en aspectos vinculados a la educación dentro de un paradigma neoliberal. Esto implica la transferencia del financiamiento de los requerimientos mínimos de partida para garantizar el derecho a la educación a las familias, cuando debía ser responsabilidad de los Estados nacionales. Es decir, resulta más económico que el docente imparta sus clases desde su casa con sus propias herramientas de trabajo asumidas individualmente, a la vez que las familias deben procurarse una conexión de internet, dispositivos adecuados, negociar el tiempo en su casa, entre otros. En este aspecto no es casual que esta modalidad haya venido para quedarse, a fin de abaratar costos, cargándolos a sus propios destinatarios.

En este sentido, los entornos virtuales de la educación se constituyen en productores de subjetividades en los que se acentúa la diversidad de recorridos, fundamentalmente individuales y ligados a las trayectorias biográficas de cada estudiante. En los relatos se advierten importantes desigualdades en el acceso a la educación superior universitaria en este contexto, fundadas en la diversidad de condiciones de estudio (tiempo y espacio, tecnologías disponibles, experiencias previas de uso de TIC) que se conjugan con desigualdades sociales preexistentes.

Michelson realiza un planteo interesante que se anuda a la producción de subjetividad en el neoliberalismo. Relata que en 2019 alumnos de Arquitectura de la Universidad de Chile “protestaron por algo nuevo: reclamaron estar cansados” (2021: 183), lo cual abrió el debate respecto de la carga académica y la salud mental de los estudiantes. El mismo se centró en que las nuevas subjetividades de los estudiantes serían demasiado “sensibles”, mientras que los profesores inscriptos en otro registro generacional poseen una moral de trabajo alienante. Podríamos decir que ni una cosa ni la otra, pero sí coincidir en el reclamo respecto del tiempo actual, que se hace insuficiente para todos. ¿Cómo enseñar y aprender sin tiempo o con poco tiempo, por parte de todos los acto-

res involucradas? La autora afirma que “lo que revelan los estudiantes que protestan es que el tiempo tiene una dimensión política. Politizar el tiempo es sospechar que esa condición que parece estable y natural es variable y afectada por la ideología” (2021: 183).

El tiempo capitalista nos plantea que la falta de tiempo es un asunto personal, es un tiempo continuo presentificado, del hacer sin límites, que no da espacio al deseo ni a la política, (Michelson, 2021; Fisher, 2018). Y justamente la política es algo que requiere imaginación y asumir la falta de certezas. Algo de estas condiciones de producción de subjetividad se puso en juego en las aulas virtuales, y ahora presenciales, como la dificultad de cumplir con todas las obligaciones académicas, sostener los cursos y, en definitiva, permanecer en la universidad.

Respecto de las prácticas/estrategias estudiantiles como construcciones heterogéneas, porosas y a veces contradictorias, las mismas se constituyen en indicadores de época necesarios de atender para planificar las propuestas político-académicas. Asistimos a dificultades para el sostenimiento de las coordenadas clásicas del proceso de enseñanza-aprendizaje que requerirán de nuestros esfuerzos analíticos para recalcular nuestras propuestas de formación, de modo que incorporen lo académico como político y que resitúen el tiempo para hacer/pensar como un entramado complejo que construye espacios colectivos para aprender, considerando el tiempo pasado, pero con una concepción del tiempo futuro, anudada al interrogante acerca de qué tipo de profesionales queremos formar.

[91]

Referencias

- Ahmed, S. 2021. *Vivir una vida Feminista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Ayala, S. 2020. *El reinado del papel: prácticas de lectura universitarias, un análisis desde la construcción social de la tecnología*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bonilla Molina, L. 2020. “¿Coronavirus o reingeniería social a gran escala?”. Colección Pensar la Pandemia. Observatorio Social del Coronavirus 17. Buenos Aires: Clacso, 1-6. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15563/1/17-Luis-Bonilla.pdf>

- Candil, A. 2022. "Fraguar la lectura y la escritura. Alfabetización académica en una asignatura de quinto año de la Licenciatura en Trabajo Social (UNPAZ)". *Territorios. Revista de Trabajo Social*, 6: 105-120. <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/ojs/index.php/ts/article/view/1345>
- Carli S. 2012. *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. 2005. "Leer textos científicos y académicos en la educación superior. Obstáculos y bienvenida a una cultura nueva". En J. Ossa (comp.), *Por los caminos de los semilleros de Investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia, Grupo Biogénesis, 17-23. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/184.pdf>
- Castoriadis, C. 2006. "Las significaciones imaginarias sociales". En *Una sociedad a la deriva*. Buenos Aires: Katz, 75-92.
- Cazzaniga, S. 2004. "La formación de los profesionales como dimensión de la construcción disciplinar". *Revista Escenarios*, 4, núm. 8.
- Cruz, V. 2014. "Las prácticas de enseñanza en Trabajo Social: un ámbito de profesionalización necesaria". En G. Spasiuk y N. Balmaceda. (comps.), *XXI Encuentro Nacional de FAUATS. Políticas y prácticas de enseñanza y aprendizaje de Trabajo Social*. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 43-54. <http://www.fauats.org/wp-content/uploads/Libro-FAUATS-EAN-2013-Posadas.pdf>
- D'Avirro, J. et al. 2022. "Estudiar, criar, trabajar y escolarizar en casa: la encrucijada que atraviesan madres y padres - estudiantes universitarios en la pandemia covid-19". En N. Goren y G. Ferrón (comps.), *Desigualdades en el marco de la pandemia: nuevas configuraciones socioterritoriales*. José C. Paz: Edunpaz, 323-367. <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/OMP/index.php/edunpaz/catalog/book/78>
- Fisher, M. 2018. *K-PUNK*, vol. 2: *Escritos sobre música y política*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Genolet, A. 2007. "El informe como modo de dar cuenta de procesos de investigación". *El informe*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, 21-30. <https://trabajosocialesantafe.org/wp-content/uploads/2019/02/UNER-el-informe-y-el-registro.pdf>
- González, A. H. y Martín, M. M. 2014. "La formación docente universitaria en escenarios digitales". En Glenda Morandi y Ana Ungaro (comps.), *La experiencia interpelada: prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: Edulp, 1-14.
- Horton, R. 2020. Offline; covid-19 is not a pandemic. *The Lancet*, 396, núm. 10255: 874. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)32000-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)32000-6)
- Lagarde, M. 1996. *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.

- Maffía, D. 2020. "Feminismo y epistemología: un itinerario político personal". En D. Maffía (comp.), *Apuntes epistemológicos*. Cuadernos Feministas para la Transversalización. Rosario: Universidad Nacional del Rosario.
- Michelson, C. 2021. *Capitalismo del Yo. Ciudades sin Deseo*. Buenos Aires: Paidós.
- Pereyra, S y Tarditti, L. 2021. "Universidad virtual en pandemia: impacto subjetivo en los estudiantes". *Contextos de Educación*, 30, núm. 21: 23-32. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1229/1338>
- Porta, S. y Reija, P. 2022. "Contribuciones de las epistemologías feministas y decoloniales". En V. Cruz y N. López (comps.), *Transformaciones sociales contemporáneas. Interpelaciones al campo del trabajo social*. La Plata: Edulp, 47-63. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/144210/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

[93]



[10.15446/TS.V26N1.109704](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109704)

Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social

Pedagogical Discourses of Interculturality in the Training of Social Work

[95]

Discursos pedagógicos da interculturalidade na formação do Serviço Social

Myriam Fernanda Torres*

Universidad de la Salle, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Torres Gómez, Myriam 2023. "Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social". *Trabajo Social*, 26, núm. 1: 95-120. DOI: [10.15446/TS.V26N1.109704](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109704)

Recibido: 24 de junio de 2023. **Aceptado:** 6 de octubre de 2023
Artículo de investigación

* mftorres@unisalle.edu.co; ORCID: 0000-0003-1861-7191

[96]

Discursos pedagógicos de interculturalidad en la formación del Trabajo Social

El Trabajo Social enfrenta cotidianamente desafíos en el relacionamiento subjetivo e intersubjetivo en un marco cultural, desde este entramado emerge un llamado a reconocer el monismo cultural occidental, así como la exclusión de otro tipo de existencias subalternizadas, inscritas a su vez en desigualdades históricas de poder que requieren de la sociedad una acción ético-política transformadora. En este sentido, el presente artículo devela los discursos pedagógicos que abogan por la interculturalidad en la formación profesional en Trabajo Social en dos universidades, para orientar la comprensión de esta categoría y como marco referencial de diálogo y resignificación del otro/a, partiendo de la investigación y la intervención social.

Palabras clave: alteridad; didáctica; discursos; interculturalidad; pedagogía; Trabajo Social.

Pedagogical Discourses of Interculturality in the Training of Social Work

Social Work daily faces challenges in subjective and intersubjective relationships within a cultural framework from which emerges a call to recognize Western cultural monism, as the exclusion of other types of subalternized existences, enrolled as well in historical inequalities of power that require of society an ethical-political action of transformation. In this sense, this article reveals the pedagogical discourses that stand for interculturality in the professional training on Social Work in two universities, to guide the understanding of this category and as a referential framework for dialogue and redefinition of the other parting from research and social intervention.

Keywords: Didactics, discourses, interculturality, otherness, pedagogy, Social Work.

Discursos pedagógicos da interculturalidade na formação do Serviço Social

O Serviço Social enfrenta diariamente desafios nas relações subjetivas e intersubjetivas à luz do quadro cultural, quadro do qual emerge um apelo ao reconhecimento do monismo cultural ocidental, e à exclusão de outros tipos de existências subalternizadas devido às desigualdades históricas de poder, que exigem na sociedade uma ação ético-política de transformação. Nesse sentido, este artigo revela os discursos pedagógicos que defendem a interculturalidade na formação profissional do Serviço Social em duas universidades, para orientar a compreensão dessa categoria como referencial de diálogo e ressignificação do outro a partir da pesquisa e intervenção social.

Palavras-chave: alteridade; didática; discursos; interculturalidade; pedagogia; Serviço Social.

Interculturalidad en el Trabajo Social

[98]

La interculturalidad como categoría social se posiciona a partir de los discursos de derechos de tercera generación, cooperativos o de los pueblos –como reseñan Rojas y Erazo (2015)–, al promulgar una construcción social que trasciende el origen de intercambios desiguales en los que prima una cultura sobre otra. En educación, la interculturalidad se sitúa en un entramado que inicia con el abordaje clásico de la cultura, para contemplar posteriormente conceptos como la multiculturalidad y la pluriculturalidad y desembocar en la categoría estudiada, que se orienta por la decolonialidad. Se advierte que la interculturalidad en la educación requiere el posicionamiento de los diferentes saberes y concepciones, ante el universalismo del conocimiento único, ya en crisis como discurso intelectual (Álvarez, 2014).

Considerada la interculturalidad como una de las competencias de la ciudadanía mundial impulsada por la Unesco (2016) y como una aptitud social y comunicativa para la interacción con las diversidades culturales, se configura como campo problémico para una formación profesional en Trabajo Social descontextualizada, aislada de la realidad histórico-social, aséptica y concentrada en las competencias, como expresión de calidad, toda vez que dicha visión sesgada de la formación niega la diversidad y la inclusión y exotiza la interculturalidad, concentrada solo en la etnoeducación y la educación intercultural bilingüe.

Como antecedente de los abordajes de la interculturalidad en la formación de Trabajo Social, son pocos los textos que profundizan en estas categorías y, entre ellos, destaca la producción de Escarbajal (2009), Sanhueza y Rain (2014) y Aristizábal *et al.* (2018), quienes aportan elementos conceptuales y metodológicos en torno a propuestas formativas y curriculares en la práctica de la interculturalidad con poblaciones particulares que ameritan un saber pedagógico, reflexivo-situado, para comprender la diversidad, integrar otros saberes en el aula y reconocer la dimensión afectiva-emocional de los sujetos que participan en la formación.

Por lo anterior, el presente artículo de investigación aborda los discursos pedagógicos sobre interculturalidad que emergen en la formación de profesionales de Trabajo Social, vinculados a dos universidades

de la ciudad de Bogotá, una privada y una pública. Con ello se busca develar las prácticas y saberes que fluyen en estos escenarios educativos en torno a la interculturalidad, como fundamento para pensar la investigación y la intervención del Trabajo Social, entendido como disciplina y profesión que se enfrenta al sufrimiento humano, reconoce y promueve la inclusión de la diversidad y fundamenta su actuar en los Derechos Humanos y la justicia social, a la luz de un modo particular de relacionamiento con el/la otro/a y con lo otro en el ámbito cultural.

[99]

Comprensiones conceptuales de la interculturalidad, la pedagogía y los discursos

La interculturalidad reivindica diversos saberes alternos y propuestas como las Epistemologías del Sur, caracterizada, según Aníbal Quijano (2000), por reconocer identidades históricas a la luz de la relación entre raza, roles, lugar de control del poder y división del trabajo. Materializada en la *teoría decolonial*, tales enfoques se caracterizan por oponer resistencia a los procesos de imposición y negación cultural propios de la colonialidad occidental tradicional, que ocultan y niegan formas de pensamiento alternativos y emancipatorios. Con el fin de abordar dicha propuesta, es necesario acudir a la conceptualización de la colonialidad, reconocida por Castro-Gómez y Restrepo como “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas que posibilitan la reproducción de relaciones de dominación que [...] garantizan la explotación por el capital de unos seres humanos por otros a escala planetaria” (2008: 24). Por ende, la colonialidad vincula múltiples fenómenos que impregnan las dinámicas cotidianas de los sujetos y las comunidades; como herramienta de alineación y fragmentación del tejido social, manifiesta, según Estermann, en expresiones de androcentrismo, patriarcalismo, occidentalismo, subdesarrollo y subalternidad (2014: 3).

Entonces, hablar de cultura implica dialogar en diferentes dimensiones que transitan entre lo social, lo político, lo económico, lo territorial, hasta lo simbólico y lo cotidiano. Es por ello que en nuestra cotidianidad todo cuanto conocemos, vivimos o nombramos está cruzado por la cultura, comprendida como aquella construcción que abarca elementos

prácticos, conceptuales, actitudinales y simbólicos en un entramado vital que se da en la interacción con otros/as. A este respecto, Heise, Tubino y Ardito definen cultura como:

[100]

Un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo [...] vinculados a una lengua, porque el lenguaje no es solamente un instrumento de comunicación sino, sobre todo, la expresión de una manera de concebir el mundo. Todo lenguaje lleva en sí un “esquema de pensamiento”. (1994: 1)

En este sentido, la cultura se concibe como aquellos recursos, prácticas y conocimientos que vinculan la diversidad desde la subjetividad (Dietz, 2012), en una tensión que lleva a repensar las interacciones y busca comprender los lugares de enunciación de cada cultura. Por ello hablar de interculturalidad remite a diálogos de saberes que transforman las estructuras de poder que excluyen, como hecho visible en fenómenos como la aculturación y la asimilación cultural, cuyas manifestaciones aniquilan e invisibilizan otros discursos y los exterminan, por no contribuir al mantenimiento de la hegemonía cultural y económica del norte global. Al respecto, Heise, Tubino y Ardito ejemplifican esta dominación de poder a partir del concepto de *sobreestima cultural*, donde un grupo social se cierra a integrar otras cosmovisiones, lo que “impide la percepción de los valores culturales de los grupos externos y la reinención creativa de la propia identidad cultural” (1994: 7).

Para Walsh, la interculturalidad se define desde dos perspectivas: una funcional, que se amolda a subjetividad característica que requiere el sistema dominante, y otra que abre la oportunidad de transformación política decolonial (2009: 2). En este horizonte, la interculturalidad crítica se presenta como “estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación”

... en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos–, que afirma la necesidad de cambiar no sólo

las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (Walsh, 2009: 4)

Ese proyecto político-educativo, entonces, debe orientarse a posicionar la interculturalidad crítica y a visibilizar los lugares de opresión desde los cuáles se ha constituido “la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas –de deshumanización y subordinación de conocimientos– que privilegian a unos sobre otros” (Walsh 2009: 13).

[101]

Para alcanzar la apuesta colectiva de interculturalidad se requiere contemplar la alteridad como eje transversal de la formación, puesto que esta permite transitar desde aquellas prácticas de tolerancia que no promueven el reconocimiento y diálogo hacia la apuesta por el diálogo intercultural y la generación de vínculos y puentes de validación y posicionamiento del otro/a en su diversidad. Por tanto, la noción de alteridad según Cabaluz constituye “una visión crítica, novedosa y contrahegemonía, [y] por lo mismo, podemos afirmar que gran parte de la criticidad de la Filosofía de la Liberación dusseliana proviene de su opción por la Alteridad, por el/la Otro/a excluido/a, marginado/a, periférico/a y dominado/a” (2015: 72).

La alteridad implica, entonces, apertura en la comprensión y relaciones plurales, en diálogo con diferentes y diversas epistemologías que movilizan transformaciones y transiciones en cada uno/a y alternan “opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas” (García, 2012, citado por Córdoba y Vélez, 2016), de modo que promuevan tal apertura epistémica que sensibilice las emociones y la cognición.

La interculturalidad crítica, asimismo, devela fracturas en el escenario educativo y la formación en la diversidad. Dichos horizontes plantean, a su vez, desafíos educativos a los enfoques tradicionales y, ante la imperante necesidad de la interculturalidad y la pedagogía críticas, cuestionan “la escuela tradicional, el enfoque tecnocrático de la educación y a todos los agentes que intervienen en ella, y a la vez, proponen una educación progresista y crítica, donde se pueda formar el individuo

con una amplia perspectiva cultural, liberadora y consciente del mundo donde actúa para transformarlo en procura de un pleno desarrollo de la humanidad, en permanente diálogo con el entorno” (Molina 2011: 6).

[102]

Por lo anterior, con las pedagogías críticas es posible incluir la diversidad en la educación, como soporte que permite incidir en la formación de ciudadanos críticos y en la comprensión de la diversidad intercultural, reivindicando el lugar del maestro como agente activo. Entonces, el papel de la escuela, de la comunidad educativa y de la sociedad es agenciar un diálogo permanente de saberes, mediados por estrategias pedagógicas que continuamente cuestionan la “radicalización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder”. De tal manera, ella “visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez– alientan la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2009: 15).

Esta óptica llama la atención sobre lo indicado por Castro-Gómez (citado por Chávez, 2008: 135) respecto de la “necesidad de descolonizar la universidad, es decir, emprender, en su interior, un proceso de desmarque de las lógicas propias de la colonialidad del saber”. Ello implica dejar a un lado la jerarquía y lógica tradicional vertical de las instituciones educativas y su endogamia, que cierra la posibilidad a la circulación del conocimiento y la entrada de saberes otros, válidos respecto a realidades extrainstitucionales.

En esta vía, tales propósitos se develan en el discurso pedagógico que, según la investigadora Buenfil, resalta el “carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social” (1993: 3). En este sentido, retomando a Wittgenstein, Buenfil plantea que no es posible dar significado fuera del lenguaje o de un escenario discursivo con carácter relacional y social, dado que en estos ámbitos poseen una dimensión paradigmática, comprendida como contexto, y una dimensión sintáctica, referida a la relación o interacción en la cotidianidad. Por tal motivo:

... independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de

organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social. La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diferentes tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. (Buenfil, 1993: 4)

[103]

Asimismo, dado el carácter diferencial, inestable y abierto del discurso, este involucra la significación, lo ideológico, impregnado como está de “objetos, prácticas y concepciones articuladas a una significación específica”, así como a “ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones” (Buenfil, 1993: 6).

Tejido metodológico

En su diseño, la investigación tiene una perspectiva cualitativa (Hernández *et al.*, 2010), con enfoque crítico social (Vasco, 1990) y de análisis crítico del discurso, desde la perspectiva sociolingüística (Van Dijk, 1999). Esta propuesta metodológica se llevó a cabo a partir de la conjugación de varias técnicas de investigación social, entre las cuales están diez entrevistas dialógicas en profundidad a docentes, cuatro grupos de discusión con estudiantes, la investigación documental de 124 textos y tres observaciones no participantes. Se vincula a este ejercicio la etnografía doblemente reflexiva de Dietz (2011), como método de análisis de la información, donde el rol de la investigadora hace parte de una de las unidades de trabajo.

Polifonías en los discursos pedagógicos de interculturalidad

Tensiones: decolonialidad, interculturalidad y diversidad

Referido a la interculturalidad, en la dimensión sintáctica, se esbozan discursos oficiales institucionales, caracterizados por enunciar, en los marcos normativos y pedagógicos, la intención de aportar a la diversidad, con un discurso común que atraviesa también la práctica docente. Dichos discursos dan cuenta asimismo de la apertura, el respeto de la democracia y la horizontalidad y confrontan el discurso informal, en

boca de actores de la comunidad educativa que contravienen lo establecido hegemónicamente, mediante saberes y prácticas disruptivas y críticas de las lógicas verticales, homogenizantes y dominantes –como las mencionadas por Díaz (2010)–. De esta forma se caracterizan instituciones coloniales como la universidad, aún anclada a la lectura de academia tradicional, aludiendo a la colonialidad, entendida como *patrón de poder* que opera mediante la “naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales, libidinales y epistémicas” y que reproduce relaciones de dominación, como garantía de la explotación capitalista de los seres humanos a escala planetaria (Castro-Gómez y Restrepo, 2008: 24).

Así mismo, llaman la atención, en el plano discursivo, las referencias a la decolonialidad del saber, la interculturalidad en el quehacer profesional y la criticidad en las prácticas pedagógicas. Dimensiones estas que son interpeladas por estudiantes que no reconocen como discurso general tales apuestas y que están configuradas, más bien, como iniciativas individuales de docentes que no alcanzan a visualizarse en la producción intelectual agenciada por las unidades académicas. Esto da cuenta de discursos educativos tangibles en la interacción formativa del currículo oculto. Como lo relata una estudiante: “en este momento no recuerdo el nombre preciso, pero es como del Amazonas, selvas amazónicas, bueno, todas estas asignaturas que no son netamente de un saber de acá, ni que están ligadas con teorías propias de nuestra carrera, sino que son de otros conocimientos” (, 2022)¹.

De hecho, en la dimensión semántica se ubica una serie de expresiones de la diversidad enunciadas como discursos con tres posturas: la pluriétnica, la subjetiva y la que viene de la trayectoria vital, las cuales están atravesadas por la clase social, como eje transversal que propicia mayores vulnerabilidades, exclusiones y subalternidades. Así, en el proyecto de dominación agenciado por el colonialismo y el capitalismo, estas tres expresiones se sitúan, según Estermann, en “una epistemología de sujeto (activo) y objeto (pasivo)” que se reproduce en y produce subalternidad. Así, “en el ‘colonialismo interno’, el poder colonial de antes (‘Europa’) ya no necesita imponer sus ideas”, pues en las relaciones de

1 Estudiante 5, grupo 03, Grupo Focal 3.

poder –que se rigen por la ideas de raza y género–, “el ‘poder satelital’, la nueva burguesía políticamente independizada, se encarga de mantener y perpetuar el mismo orden colonial” (2014: 5).

Ante las diversidades pluriétnicas, se sitúan como expresiones la étnica y la racial, principalmente referenciada la étnica con grupos indígenas (en toda su riqueza) y grupos ROM. De otro lado, la diversidad racial se manifiesta en las múltiples apropiaciones identitarias de lo afro, como afrodescendientes, negritudes, raizales y palenques, y acentúa en dicha apropiación elementos de subordinación a los imaginarios sociales vigentes del legado colonial. Frente a la configuración fundada en la experiencia subjetiva, los reconocimientos se determinan a partir del género, la idiosincrasia, la religión, la identidad territorial y las capacidades y habilidades diversas, que connotan construcciones subjetivas de estudiantes, matizadas por el reconocimiento individual, las condiciones, las situaciones y relaciones con el contexto.

En cuanto a las diversidades en las trayectorias vitales, se hacen explícitas experiencias que permean la construcción subjetiva de víctimas-sobrevivientes del conflicto armado interno, y la condición de migrante o inmigrante, que dan cuenta de expresiones de la globalización y la violencia sociopolítica, ejemplificadas a continuación con una narrativa docente: “dentro de las diversidades, [lo] que se da mucho en cuanto a población rural o urbana, me gustaría tener más estudiantes indígenas, y más estudiantes afros, porque no creo que sea por una política de la universidad de excluirlos, sino por una exclusión muchísimo más estructural, y otras cosas” (2, 2022).

En otra arista que retoma la dimensión semántica, en las y los estudiantes se observan dos discursos respecto a la diversidad: el primero de ellos situado como una comprensión identitaria del otro, en el marco de la multiplicidad de culturas que existen en el contexto universitario, más bien cercano la interculturalidad funcional; el segundo, como resistencia a las lógicas homogenizantes de la academia que reclama una mayor visibilidad y diálogo con la diversidad –a partir de los hitos de

2 Entrevista Docente 4.

poder y dominación que la configuran– y se expresa como interculturalidad crítica.

[106]

La perspectiva discursiva de la interculturalidad funcional y de la interculturalidad crítica referida al estudiantado entran en tensión cuando se asume el rol de estudiante o futuro profesional de Trabajo Social, toda vez que entran a invisibilizarse, ocultarse o mimetizarse trayectorias identitarias vitales, en algunos casos, como ser mujer, víctima del conflicto armado, afrodescendiente, campesino, entre otras, al no sentirse reconocidos o validados dentro de las lógicas coloniales de la academia. De allí viene un permanente reclamo por parte de la voz estudiantil frente a la necesidad de vincular la interculturalidad y la diversidad en el aula, a partir de un conjunto de pedagogías que aporten a la construcción de sujetos políticos capaces de develar e incluir la diferencia.

A propósito de la categoría *género*, en la dimensión pragmática, varios docentes de las dos unidades académicas resaltan continuamente un discurso desafiante en cuanto a la subordinación de lo femenino por el modelo patriarcal colonial imperante y recalcan la conexión existente entre interculturalidad y los debates de género, al considerar el Trabajo Social como profesión principalmente feminizada y ubicada en el plano del cuidado, un profesión que históricamente ha posicionado múltiples debates en cuanto a las desigualdades de género y la equidad de género y sobre la relación entre género y Trabajo Social, como se expresa en el siguiente relato:

Yo creo que el Trabajo Social, como otras profesiones, está fuertemente constituido por la condición femenina. Pensado en varios asuntos que nos preocupan como carrera o profesión, que creo que las mujeres, el movimiento femenino, la academia feminista o la agencia de mujeres ha logrado resignificar ciertos mandatos y ha venido posicionándose en un asunto que compete a la sociedad y el Estado. (3, 2022)

A pesar de los discursos configurados, es necesario avanzar en hacer implícitos tales debates en el campo formativo y curricular, resignificando los legados históricos e imaginarios que se han construido

3 Entrevista Docente 1.

acerca del Trabajo Social, lo femenino y el cuidado, a partir del llamado a posicionar en esta categoría de género abordajes agenciados desde la subalternidad de aquellas identidades contrahegemónicas externas a la matriz colonial, para dar voz a las mismas trayectorias de las estudiantes mujeres, discutir y problematizarlas, a fin de comprender socialmente cómo se atraviesa el relacionamiento profesional y social en la academia.

[107]

En estos discursos se ubican tensiones respecto del otro –como diferente, como sujeto de investigación-intervención– y en la manera como se asumen las diversidades, luchando entre dos fuerzas: la primera, relacionada con la óptica del otro (diferente, carente, vulnerado y necesitado de ayuda o apoyo de ese otro poseedor del saber legitimado por la academia), en un discurso rezago de las primeras etapas asépticas y asistenciales de la profesión; la segunda –secuela del proceso de reconceptualización de la profesión–, relacionada con la comprensión de la diversidad como sujeto activo, portador de saberes y experiencias, y con la capacidad política, de modo que entre a interlocutar con otros actores, incluida la academia. Lo planteado devela que no todos los abordajes de la diversidad contemplan en toda su complejidad las características culturales, sociales y políticas de los sujetos ni todos dejan a un lado las conexiones socioculturales entre sujeto, texto y contexto, mismas por las que aboga la interculturalidad crítica cuando se asume como proyecto político y oportunidad de transformación decolonial, en la reivindicación y la justicia social, expresadas por Walsh (2009) y por Sacavino y Candau como “propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen el reconocimiento de las diferentes culturas, y [como modo] de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente” (2015: 82).

El discurso de la interculturalidad transita entre lecturas funcionales y lecturas críticas, unas y otras centradas en la apertura y reconocimiento de la diversidad, en diferentes planos, incluido el de la cultura, tal como es retomada en los planteamientos de Heise, Tubino y Ardito (1994: 1). Todo ello se entiende como maneras de configurarse individual y colectivamente, de habitar el mundo, de pensarse y actuar, a la luz de cosmovisiones que materializan un “nosotros” y que se inter-

pretan como distantes del ethos occidental-colonial. En ello entran a jugar identidades históricamente configuradas al calor de las disputas y en medio de los desequilibrios del poder, entre las que aparecen las mujeres, las víctimas del conflicto armado y los migrantes, entre otras. Se destaca el incipiente abordaje en el campo étnico desde perspectivas interculturales críticas, un abordaje que en los últimos años surge como iniciativa individual de un par de docentes en cada una de las unidades académicas respecto a la atención psicosocial, los saberes ancestrales y el reconocimiento del racismo y la reparación afro.

He aquí, en la dimensión sintáctica, la expresión de un discurso colectivo que aboga por las bondades de la diversidad y la heterogeneidad en el aula y en las universidades, lo cual posibilita mayores diálogos, apertura y aprendizajes, al afrontar el conflicto de forma propositiva y enmarcarlo en la diferencia, toda vez que reta y desafía las lecturas homogenizantes y coloniales e implica una mayor atención en la inclusión y formación crítica, visible en mayor medida en el ethos educativo de una universidad pública, comparado con el de una institución privada, vistas las condiciones y características similares que poseen los estudiantes de esta última.

En relación con tales condiciones subjetivas del estudiantado, las y los docentes entrevistados en las dos unidades académicas identifican como discurso transversal la condición de clase en la comprensión de la diversidad y la interculturalidad y analizan cómo se reconocen las y los sujetos vinculados a los procesos de intervención, investigación y extensión, aunque poco se ahonda en la dinámica formativa, pedagógica y curricular de las y los estudiantes. Esta falta de reconocimiento amerita transformar los procesos de formación política y profesional disciplinar de las Ciencias Sociales, en un país con tan altos niveles de desigualdad e injusticia como el nuestro. Para avanzar en este propósito formativo, se demanda potenciar estrategias pedagógicas para el “cuestionamiento continuo de la radicalización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder”, de modo que se visibilicen “maneras distintas de ser, vivir y saber” y se desarrollen y creen “comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también

–y a la vez– alientan la creación de modos ‘otros’ de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras” (Walsh, 2009: 15).

Respecto a las confrontaciones entre decolonialidad y desarrollo, se establecen discursos críticos que visibilizan los impactos del modelo imperante capitalista en la realidad social y problematizan la producción y reproducción de problemáticas estructurales. Dichos discursos encarnan saberes y prácticas verbalizados en las entrevistas que hablan de “asumir la investigación y las problematizaciones en una agenda crítica muy cercana a lo decolonial”, lo cual “pasa precisamente por esa comprensión de que el conocimiento tiene que ayudar a problematizar la realidad, identificando los elementos que producen la desigualdad social y con ella el sufrimiento humano; y a su vez, procurar interceptarlos para transformarlos, haciendo una práctica investigativa y pedagógica, [...] [pues] sin justicia cognitiva y epistémica no hay justicias sociales” (4, 2022).

[109]

Así mismo, la existencia de discursos críticos en la producción académica de los docentes cuestiona si realmente estos se reflejan en las dinámicas educativas y curriculares, puesto que tales dinámicas suelen materializarse en lógicas verticales y burocráticas, contrarias a la decolonialidad. Ante esta categoría (decolonialidad), en el análisis de la dimensión sintáctica, se denota mayor maleabilidad en las prácticas educativas docentes y estudiantiles cercanas a la decolonialidad, como teoría crítica, que la situada en las prácticas institucionales, puesto que estas últimas son menos flexibles a la horizontalidad y el diálogo intercultural. Esta disyuntiva propicia rigidez en ciertos procesos que desembocan en la primacía de la burocracia y la gestión administrativa por sobre la formación y la investigación académica, lo que tensiona el currículo oficial con el currículo oculto.

Unido a lo anterior, la interculturalidad es representada por un grupo de estudiantes como discurso funcional, etnizado y folclorizado, cercano al multiculturalismo; pese a esto, otro grupo de estudiantes lo comprende, a la luz de la interculturalidad crítica, como horizontalidad en las relaciones entre culturas diversas. Todo lo anterior devela distincio-

4 Entrevista Docente 2.

nes en los variados abordajes –pero sin una idea unificada disciplinar al respecto, ya que no suelen coincidir, como se esperaba– y da cuenta de la multiplicidad de pensamiento en tales escenarios. Es de advertir, de cara al discurso de la interculturalidad, una mayor enunciación de la misma por parte de las y los docentes y una menor referencia por parte de las y los estudiantes. Sin embargo, el estudiantado acentúa la conceptualización de interculturalidad a la luz de sus experiencias personales y educativas que se consolidan como *saberes de acción*. De otro lado, los discursos de las/os profesoras/es se sitúan epistemológicamente en la interculturalidad crítica, planteada por Dietz (2011: 15) como “capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas”, ello en respuesta “a lógicas subyacentes” y como una “nueva forma de entablar relaciones entre grupos cultural, lingüística y étnicamente diversos” y como “principios de partida de la incipiente antropología de la interculturalidad”.

Así, el reconocimiento de la diversidad hace parte de los discursos de las y los docentes, cuyas trayectorias profesionales e investigativas son cercanas al trabajo comunitario, los Derechos Humanos y la construcción de paz, como ejemplo de prácticas socioculturales que inciden en la construcción de tales discursos de la diversidad. Para ello se precisa una sensibilidad particular en la subjetividad docente, como dispositivo para agenciar la interculturalidad en las prácticas educativas. Llama la atención al respecto que la diversidad, a pesar de ser considerada como categoría propia de la teleología y la ontología del Trabajo Social, posee incipientes desarrollos y análisis en la producción documental y educativa de las unidades académicas analizadas, a pesar de ser un tema articulado a los Derechos Humanos de tercera generación y a la constitución de subjetividades, ampliamente contemplado en las dos universidades.

Vasos comunicantes entre la interculturalidad, la alteridad y la subjetividad

Desde la óptica de la alteridad, se establece en ambas universidades un discurso similar que la connota como reconocimiento del sujeto en su diversidad y en la búsqueda de un diálogo intercultural crítico que

devele las ataduras, desigualdades y subordinaciones presentes en las interacciones de los sujetos diversos. Tal acepción se materializa principalmente en la lectura basada en la investigación e intervención, la cual identifica como superficiales algunas comprensiones de la realidad y las problemáticas sociales, el currículo y las prácticas educativas que, por ejemplo, leen la cultura con la lente de la etnización. Así las cosas, se concibe la alteridad en lecturas más académicas que cotidianas y vivenciales, lo cual invita a propiciar mayores conexiones con la experiencia práctica en el aula.

[111]

Pese a lo enunciado, ya en la dimensión pragmática interactoral, se establece un discurso didáctico que atiende a la proximidad y la emocionalidad; privilegia el relacionamiento en el aula mediante didácticas horizontales; destaca la subjetividad y el lugar de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y ubica como dispositivo procesual las experiencias vitales, en ambas universidades. Así, en palabras de Florián: “la invitación a pensar en el lugar de las emociones en los procesos formativos queda abierta, pero ojalá para romper con las jerarquías epistémicas que las han constituido como un aspecto banal o marginal en la producción de conocimiento desde y para trabajo social” (2018: 102).

Como se ve, existe en la práctica educativa la posibilidad de reconocimiento de la diversidad y la transformación de las relaciones asimétricas, posibilidad que, sin embargo, poco se ha explorado en sintonía con la interculturalidad crítica y debe agenciar mayores desarrollos al respecto, sistematizando, por ejemplo, aquellas prácticas en el aula que abordan directamente la democratización del conocimiento y la formación en contexto, como lo son las prácticas profesionales, los procesos de investigación formativa y las estrategias inscritas en semilleros de investigación, declaradas por los múltiples actores como las más significativas en este campo.

Se aprecia así en la formación profesional un conjunto de discursos pedagógicos que cuestionan la realidad, se sustentan en el actuar del profesional del Trabajo Social y esbozan con breves pinceladas cómo entra a jugar la interculturalidad en el relato de la profesión- disciplina y cómo se fundamenta en la justicia social y los Derechos Humanos. En el plano documental, se trata de un discurso que brinda el estatus

de disciplina, en ocasiones teórica y lejana a los sujetos. Esto es observable, por ejemplo, en la misma problematización del conocimiento o de la intervención, en el plano colonial del saber, como categorías constitutivas de la identidad profesional, que dejan por fuera, no obstante, la vinculación del otro, al enunciar tangencialmente el reconocimiento de otros saberes, pero no su inclusión en la praxis profesional, dentro y fuera del aula. Y es esta problematización es la que resulta cuestionada desde hace unas décadas por el movimiento de reconceptualización de la profesión.

Aunque, en general, ambas instituciones continúan reconociendo la formación en el marco de las competencias y en el desarrollo del ser, del saber y del saber hacer, el discurso pedagógico en la universidad pública tiene en cuenta la formación política en contexto, crítica, atenta a la realidad del país, con miras a consolidar nuevas subjetividades transformadoras de las complejas problemáticas que enfrenta la región, a partir de un rol profesional y ciudadano que asume la investigación y la intervención como fundamentos para comprender, develar y transformar. Para el logro de tal fin, la práctica educativa en esta universidad pública despliega didácticas que confrontan y acercan al estudiante al territorio y que abogan por el pensamiento crítico y la autonomía, al priorizar estrategias herederas de la pedagogía crítica.

En el programa de la universidad privada, el discurso educativo que predomina está orientado a la formación del sujeto en su multidimensionalidad, a la luz del acompañamiento integral en el tránsito profesional para que el/la estudiante despliegue sus capacidades en pro de la transformación social del contexto. Esta apuesta es permeada por las pedagogías humanistas que caracterizan la formación que se imparte con enfoque institucional.

En ambas unidades académicas la subjetividad es el elemento constitutivo que permite comprender la interculturalidad y ser reconocido y abordado en la práctica educativa, a partir de una lectura crítica de la realidad, cercana a los propósitos de la formación planteados por Freire (1993), en cuanto proceso de cultivo, crecimiento y construcción de lo humano, transformación de las injusticias y alcance de la dignidad. Todo ello, de la mano de la propuesta de comprensión de lo que

significa formar como “algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Gadamer, 2001: 39).

En las dos universidades se resalta como discurso pedagógico el acompañamiento, cobijado por la dimensión pragmática intercultural y expresado como fundamento de la formación profesional y la ciudadanía intercultural. Como lo manifiestan Agudelo y Estupiñán, formar para una ciudadanía crítica es una tarea permanente y sistemática, “para la constitución de sujetos críticos que sean capaces de recrear el discurso sobre la realidad circundante y, además, sean capaces de sentirse parte de, responsables de y creadores de nuevos valores ‘preexistentes’ con compromiso y con proyectos colectivos” (2011: 303).

Ello está matizado por las características de cada escenario educativo. Así, por ejemplo, en una de las universidades dicho acompañamiento se orienta al despliegue del pensamiento crítico, a la lectura compleja del contexto y al desarrollo de habilidades y actitudes propositivas del/la estudiante como actor político, mientras que, desde la óptica de la otra institución de educación superior, la estrategia de acompañamiento busca vitalizar el diálogo personal y social las/los estudiantes, visibilizar las capacidades y orientar los recursos y afrontamientos con los que pueden enfrentarse los dilemas de diverso orden que se les presentan. Se recalca que dicho discurso reafirma el reconocimiento de la diversidad e inclusión por parte de las docentes, como expresión de alteridad, pero queda acallado en esta vía por parte de las/los estudiantes, quienes no lo ubican como posibilidad de inclusión, sino que lo refieren como exigencia y requerimiento que las universidades deben fortalecer.

Los procesos de acompañamiento a la formación requieren, como lo manifiestan las/los docentes, otro relacionamiento horizontal, sensibilidad ante la diversidad y despliegue de habilidades comunicacionales que superen, a partir de la alteridad, el rol hegemónico que concibe al docente como un proveedor de conocimientos. Lo anterior implica entrar en diálogo con la esencia de lo humano en la cotidianidad, además de reconocer la intersubjetividad en el escenario pedagógico, que puede

ser difícil de alcanzar en condiciones administrativas e institucionales que limitan los tiempos requeridos para ello por las/los docentes.

Apuestas curriculares interculturales

[114]

Es válido indicar la emergencia de dos discursos pedagógicos evidentes en el currículo: el primero de ellos, como currículo dialogante con las dinámicas contextuales y mediado por vínculos en diversos campos de conocimiento de las Ciencias Sociales, implementado a partir de líneas de investigación e intervención y con renovaciones permanentes según directrices institucionales. Es así como se da cuenta de reflexiones pedagógicas visibles para la gestión académica, a la luz de didácticas humanistas. El segundo discurso concibe el currículo como construcción y lo gestiona a través de prácticas microcurriculares de docencia, investigación y extensión, con perspectiva crítica de la realidad.

En ambas unidades académicas se da cabida a diversas posturas epistemológicas que, por momentos, pueden conllevar fracturas y falta de integralidad curricular, pero que también pueden asumirse como posibilidades y desafíos para la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. Del mismo modo, en ambas universidades el currículo está atravesado por los Derechos Humanos y la justicia social, como fundamento profesional y disciplinar del Trabajo Social. Sin embargo, la alusión a otras categorías que permean la interculturalidad, como ética, género, territorio, no es tan explícita, lo cual invita a visibilizar en el escenario macrocurricular todas aquellas experiencias valiosas y acumuladas agenciados en escenarios pedagógicos particulares, superando la óptica tradicional de la “transversalización” que, en últimas, termina generando vacíos y negaciones.

El discurso pedagógico y formativo predominante en las dos unidades académicas está centrado en el crecimiento del sujeto y la autonomía, pero no se visibiliza lo colectivo, lo común, elemento este que incide en la capacidad de reconocer y dialogar con la diferencia intercultural y en el cuestionamiento permanente, entre la teoría y la práctica, de su lugar en la lectura y transformación del contexto. Para ello se acude a una serie de prácticas educativas, vistas como “una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la

interacción entre maestro y alumnos”, pero sin limitarse “al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases”, todo lo cual “incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (García, Loredó y Carranza, 2008: 2).

Las prácticas pedagógicas descritas por los discursos de interculturalidad de las unidades académicas analizadas son variadas y transitan por la emocionalidad y el posicionamiento como sujetos políticos, hasta la confrontación y problematización crítica de la realidad, a la luz de la identidad o experiencia de vida de las/los estudiantes. Tales estrategias e iniciativas son el resultado de los saberes y prácticas educativas propias de las/los docentes y de sus experiencias vitales, investigativas y profesionales, como se observa en el caso de los procesos de extensión y los semilleros de investigación.

Como discurso pedagógico intercultural, en el plano didáctico, el acercamiento al territorio se da en el trabajo de campo, mismo que contribuye a trascender la lógica de formación centralizada y urbana que predomina en ambas unidades académicas, enunciado por diferentes actores como estrategia relevante para la formación en la interculturalidad y de cara al contexto. Así, las salidas de campo y los trabajos y acercamientos a territorios generan otro tipo de aprendizajes que desafían la trasmisión de conocimientos, a fin de dar paso al intercambio de saberes, la problematización de las realidades y las dinámicas territoriales y el acercamiento a la diversidad.

Vale la pena señalar la solicitud de las/los estudiantes por las salidas de campo, como fundamento para ampliar los escenarios de formación, más allá del aula, de modo que les permita conocer la Colombia real, acercarse a las experiencias de las poblaciones en las regiones por fuera de la ciudad y reconocer el conflicto u otros fenómenos, por ejemplo, en la ruralidad o la frontera, dimensiones sociales que solo se nombran o enuncian como nación cotidiana alterna. Ante tales reclamos, la formación profesional ha de “dar cabida e involucrar en la reflexión múltiples experiencias y voces de actores diversos, además de generar espacios para la investigación y la práctica (reflexiva y productiva)” (Cifuentes, 2013: 179). Ahora bien, en la voz de las/los estudiantes, algunas de esas

prácticas se reconocen sobre todo como abordajes teóricos, por lo cual hacen un llamado de atención a un mayor aterrizaje práctico en la cotidianidad del aula y la relación pedagógica.

[116]

Conclusiones: por una pedagogía intercultural en Trabajo Social

La interculturalidad es una perspectiva que llama a comprender a los otros y posicionarlos en la diversidad, en un marco que permita el diálogo y la interacción en la alteridad; ello implica otro tipo de relaciones que permitan dejar de pensar a ese/a otro/a como enemigo/a que genera temor y miedos, por ser diferente. Además, es una propuesta que surge y que pone énfasis en develar esas desigualdades históricas, sociales y políticas que han dejado en desventaja a muchos de los que habitamos este continente, sobre todo en nuestro país, que se caracteriza por situaciones estructurales, económicas, políticas e históricas complejas y difíciles.

El saber y práctica docente, enmarcados en la interculturalidad, vinculan la experiencia y trayectoria personal y profesional y promueven, por ejemplo, estrategias de escucha, de diálogo y acompañamiento, en sintonía con la alteridad y el reconocimiento de las subjetividades diversas. Son estrategias a potenciar mediante una reflexión marcada por lo pedagógico, orientadas a promover ambientes educativos horizontales en los que puedan darse los diálogos académicos y también personales, con miras a la formación “integral”, a fin de superar esos otros espacios verticales, directivos, en los cuales los docentes concentran el saber, el poder y el control.

La alteridad, como expresión del reconocimiento dialógico de la diversidad dentro de las instituciones de educación superior, convoca a generar procesos incluyentes en el aula, para potenciar el diálogo intercultural y superar esa formación profesional mercantil y neoliberal, que se promueve en algunos escenarios y niega la diversidad y la inclusión, como requerimientos para la construcción de paz, que precisan de la descolonización del conocimiento, el diálogo intercultural y la ecología de saberes.

Al analizar la construcción histórica de la profesión, de la mano de los relatos planteados por algunos docentes, aparecen vestigios de la

subordinación al sistema patriarcal, por ser una profesión feminizada que se proyecta desde la ciudad, y se hacen evidentes las disputas coloniales inscritas en las Ciencias Sociales, donde usualmente se otorga estatus diferenciales al saber y el hacer. Lo anterior convoca, entonces, a retomar dicha diferencia como oportunidad y posibilidad de generar alternativas basadas en la praxis y la construcción disciplinar, toda vez que dicha condición permite reconocer desde otro lugar la diversidad y el conflicto, problematizar la naturalización de las violencias y construir iniciativas y acciones participativas para la cultura de paz.

[117]

En las dos instituciones de educación superior, los discursos pedagógicos sobre la interculturalidad y la formación coinciden en contemplar la diversidad como posibilidad de aprendizaje, de diálogo y de afrontamiento positivo de los conflictos que devienen de la diferencia, lo cual es más notorio en la universidad pública, que cuenta con mayor heterogeneidad en el grupo de estudiantes, frente a universidad privada, que posee mayor homogeneidad en el estudiantado. Es por esto que emerge el debate respecto a la condición de clase, invisibilizada por sobre otras diversidades, pero que permea, sin lugar a duda, el relacionamiento entre los diferentes actores sociales y se sitúa como un detonante simbólico en un país como el nuestro, cuyos conflictos sociales, culturales y territoriales, entre otros, nos determinan como uno de los países más desiguales de la región. Lo anterior conlleva desafíos a la hora de incluir la diversidad en el aula, como elemento de análisis y cuestionamiento colectivo, más allá de hacer de ella un marco referencial de la acción profesional e investigativa del trabajador social.

Los discursos relacionados con la dimensión pedagógica y didáctica en ambas universidades afianzan sus múltiples aristas en el saber disciplinar e interdisciplinar, en los lugares humanistas y en la emocionalidad, en el análisis crítico del contexto y en la responsabilidad que de allí deviene, entre otras dimensiones atravesadas por lugares diferenciales en su construcción y sentido, a saber: la horizontalidad, la verticalidad, la colonialidad, la resistencia a nombrar algunos de esos matices. Se destacan como estrategias pedagógicas interculturales: los semilleros de investigación, las cátedras abiertas, el acompañamiento, las prácti-

cas profesionales, los diálogos de saberes, entre otras alternativas agenciadas por las pedagogías críticas y humanistas.

Aunque los discursos plasmados en la producción investigativa y las narrativas docentes ubiquen las prácticas y saberes críticos dentro de la apuesta política por la interculturalidad, los horizontes institucionales, curriculares y microcurriculares, en ambas unidades académicas, privilegian aún una lectura occidental, blanquecina, monocultural, jerárquica, patriarcal y científica de la formación en Trabajo Social, la cual se caracteriza por asumir lo diverso como objeto de estudio o de investigación, pero invisibiliza y acalla las identidades subalternas, ante un conocimiento, lenguaje y rol históricamente posicionado en el estatus profesional-disciplinar. Ello no obsta para confirmar la existencia de discursos educativos resistentes, incluyentes y alternativos por parte de docentes y estudiantes, en un currículo oculto que trasciende las lógicas coloniales de la académica y avanza en la formación de subjetividades profesionales críticas.

Referencias

- Agudelo, N., Estupiñán, N. 2010. "Formar sujetos sociales para una ciudadanía intercultural". En E. Pandis, *América Latina y el Mediterráneo: Ideas en contacto* [Actas del XIV Congreso de la Fiealc, Grecia].
- Álvarez, A. 2014. *Los discursos otros: críticas al universalismo occidental*. Bogotá: Desde Abajo.
- Buenfil Burgos, R. N. 1993. "Análisis de discursos y educación". Departamento de investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Documento DIE 26. <https://acortar.link/aqfQVU>
- Cabaluz, F. 2015. *Entramando. Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago: Quimantú.
- Castro-Gómez, S. y Restrepo, E. (eds.). 2008. *Genealogías de la colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chávez Rodríguez, D. 2010. "Construcciones teóricas para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica". *Revista Integra Educativa*, 3, núm 1: 133-147.

- Cifuentes Patiño, M. 2013. "Formación en Trabajo Social e investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI". *Revista Trabajo Social*, 15, núm. 1: 165-182.
- Córdoba, M. E. y Vélez-De La Calle, C. 2016. "La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14, núm. 2: 1001-1015.
- Díaz, M., y James, C. 2010. "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades". *Tabula rasa*, 13: 217-233.
- Dietz, G. 2011. "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad". *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6, núm. 1: 3-26
- Dietz, G. 2012. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo Cultura Económica.
- Escarbajal, A. 2009. *Educadores, trabajadores sociales e interculturalidad*. Madrid: Dykinson.
- Estermann, J. (2014). "Pueblos indígenas y descolonización. colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural". *Revista Latinoamericana Polis*, 38, núm. 1: 1-18.
- Freire, P. 1993. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Florián, M. et al. 2018. *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en trabajo social*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Gadamer, H-G. 2001. *Verdad y método* 1. 9 ed. España: Sígueme.
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. 2008. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión" *Redie*, 10, núm. 1: 1-15.
- García, R. E. 2012. "Diálogo, identidad y discurso en la vida social: Una reflexión socio-psicológica desde el pensamiento de M. Bajtin". *Varicha, Revista de Psicología*, 9, núm. 18: 38-54. http://www.revistauricha.org/Articulos/uaricha_0918_038-054.pdfHeise
- Gómez Hernández, E. et al. 2018. *Experiencias con diversidades sociales desde Trabajo Social intercultural y decolonial*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. 1994. *Interculturalidad, un desafío*. 2 ed. Lima: CAAP.
- Hernández Sampieri, R. et al. 2010. *Metodología de la investigación social*. México: MacGraw-Hill.

- López, L. 2001. “Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”. [Documento de apoyo. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana]. Unesco.
- Molina Arboleda, F. 2011. ¿Y qué de las pedagogías críticas? *Revista Q*, 5, núm. 10: 1-11.
- Quijano, A. 2000. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.
- Ríos, R. 2006. “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano”. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, núm. 44: 13-31.
- Rojas, M y Erazo, S. 2015. “La educación intercultural en el área de las ciencias”. *Revista Trilogía*, 7, núm. 38: 64-75.
- Sacavino, S. y Candau, V. 2015. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Desde Abajo.
- Sánchez, I. 2013. *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Sanhueza, L. y Rain, A. 2014. “La formación de Trabajadores/as Sociales desde una perspectiva intercultural: aproximaciones desde la práctica pedagógica”. *Perspectivas*, 25, núm. 1: 37-53.
- Unesco. 2016. “Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI”. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000244957>
- Van Dijk, T. 1999. “El análisis crítico del discurso”. *Anthropos*, 186, núm 1: 23-36.
- Vasco, E. 1990. *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e Interés” de Jürgen Habermas*. Bogotá: Cinep.
- Walsh, C. 2009. “Interculturalidad crítica y educación intercultural” [Ponencia, Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, México].



[10.15446/TS.V26N1.109709](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109709)

Ampliación genealógica de la formación en Trabajo Social en relación con la noción de comunidad. Un estado del arte

[121]

The Genealogic Expansion in Social Work Formation in Relation With the Notion of Community: A State of Art

A expansão as genealogias da formação do Serviço Social em torno da Comunidade. Um Estado da Arte

Gerardo Vélez Villafañe*

Universidad de la Salle, Colombia

Clara Inés Carreño Manosalva**

Universidad de la Salle, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Vélez Villafañe, Gerardo y Carreño, Clara. 2023. "Ampliación genealógica de la formación en Trabajo Social con relación a la noción de comunidad. Un estado del arte". *Trabajo Social*, 26, núm. 1: 121-153.

DOI: [10.15446/TS.V26N1.109709](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109709)

Recibido: 24 de junio de 2023. **Aceptado:** 1 de septiembre de 2023

Artículo de investigación

* gerardovelezv@gmail.com / ORCID: 0000-0002-7619-9752

** cicarreno@unisalle.edu.co / ORCID: 0000-0003-3956-4543

[122]

Ampliación genealógica de la formación en Trabajo Social en relación con la noción de comunidad. Un estado del arte

La noción de comunidad ha adquirido una relevancia epistémico-política hasta convertirse en referente fundamental en los procesos de formación en Trabajo Social. En el contexto de la colonialidad, estos procesos tienden a perpetuar la dominación colonial. Para ampliar las genealogías de la formación en Trabajo Social en relación con el concepto de comunidad, realizamos un análisis documental en Ciencias Sociales y Filosofía Política, en general, y en Trabajo Social en América Latina, en particular. Identificamos así tres tendencias relevantes al respecto: la diversidad de significados de comunidad, los conflictos en torno a su interpretación y su opacidad como objeto de enseñanza.

Palabras clave: comunidad; decolonialidad, pensamiento crítico latinoamericano; Trabajo Social.

The Genealogic Expansion in Social Work Formation in Relation With the Notion of Community: A State of Art

The notion of community has gained epistemic-political significance, it has become a fundamental referent in Social Work education processes. Within the framework of coloniality, these processes tend to perpetuate colonial domination. To expand the genealogies of Social Work education concerning the concept of community, we conducted a documentary analysis encompassing the social sciences, political philosophy at large, and the specific field of Social Work in Latin America. Thus we identified three pertinent trends: the diverse meanings of community, conflicts in its interpretation, and its complexity as a subject of instruction.

Keywords: Community, decoloniality, Latin American critical thinking, Social Work.

A expansão as genealogias da formação do Serviço Social em torno da Comunidade. Um Estado da Arte

O conceito de comunidade adquiriu relevância epistêmico-política, tornando-se um objeto fundamental no ensino dos processos de formação do Serviço Social. No contexto da colonialidade, esses processos tendem a perpetuar a dominação colonial. Para ampliar as genealogias da formação do Serviço Social em relação ao conceito de comunidade, realizamos uma análise documental nas ciências sociais, na filosofia política em geral e no Serviço Social na América Latina. Identificamos, assim, três tendências relevantes: a diversidade de significados de comunidade, os conflitos na sua interpretação e a sua complexidade como objeto de ensino.

Palavras-chave: comunidade; decolonialidade, pensamento crítico latino-americano; Serviço Social.

¿La comunidad que enseñamos o la comunidad que perpetúa Occidente?

[124]

En la actualidad, el término *comunidad* ocupa un lugar central en las relaciones entre Estado, mercado(s), sociedad y educación, con cierta normalización y naturalización en su enunciación. Se trata de un término polisémico, cuyo valor semántico autoriza una diversidad de usos estratégicos mediante prácticas sociales, profesionales, educativas y políticas que alientan su prolífico abordaje y tensionamiento en campos como la filosofía política y las Ciencias Sociales, donde se ha configurado como concepto. En el ámbito de la educación superior, *comunidad* es transpuesto didácticamente hasta tornarse un objeto de enseñanza que es central en la formación profesional de diversas disciplinas, con un énfasis especial en el Trabajo Social.

Para el Trabajo Social, *comunidad* es uno de los objetos de enseñanza centrales de su formación y ejercicio profesional, donde, en la mirada clásica, se asume como uno de sus tres campos de acción y objetos de conocimiento. A partir de ahí se ha producido una diversidad de conceptualizaciones y propuestas metodológicas que favorecen su abordaje en los procesos de formación y confieren elementos identitarios a la profesión. Así, para el Trabajo Social en Colombia, la formación en torno a *comunidad* es uno de sus elementos fundantes de su quehacer profesional en la investigación y la intervención social.

Gracias a su posición central en la formación profesional del Trabajo Social, como en otras disciplinas y áreas de la educación superior de pregrado y posgrado, que abarcan campos como la educación comunitaria, la psicología social, la sociología, los Derechos Humanos, la resolución de conflictos, el desarrollo local, el alternativo, el rural, las áreas de humanidades, entre los más reconocidos, cobra protagonismo en los planes de estudio la asociación del concepto *comunidad* con la prevalencia de una connotación optimista, la cual le confiere cierta vigencia ideológica, por su valor estratégico como herramienta para comprender e incidir en asuntos como: 1) los modos de ordenamiento y funcionamiento social territorializado en una escala intermedia; 2) la complejidad de los procesos de cambio y otros fenómenos sociopolíticos contemporáneos en escenarios rurales o urbano-populares; 3) la mejora de condiciones

materiales, sociales, educativas y culturales en términos de apalancamiento de políticas sociales de desarrollo; 4) la emergencia de referencias teórico-conceptuales, como empoderamiento, resiliencia, trabajo en red y, al tiempo, la consolidación organizacional comunitaria en horizontes de socialidad y de eticidad.

En virtud de la relevancia del concepto de comunidad en el saber-hacer del Trabajo Social y demás profesiones, se ha incorporado en los planes de formación hasta su ingreso en el currículo. El concepto de comunidad se traduce así en contenidos a enseñar, esto es, en un objeto de enseñanza en torno al cual se configuran procesos y prácticas educativas.

Por esa vía, la traducción, acondicionamiento y disposición curricular de saberes, teorías o conceptos como saberes a enseñar y saberes enseñados –en un sistema educativo que considera primero un proceso de didactización (creatividad didáctica que media la relación entre instituciones, estudiantes y enseñantes), como sugiere Chevallard (1991)–, es sobre todo un proceso epistémico-político que tiene lugar en coyunturas históricas, donde predomina una perspectiva ideológica, expresada en dos dimensiones: “la primera, de carácter epistemológico, donde fundamentalmente la ciencia oculta su carácter político (de clase, de raza y de género) y se afirma en su papel dirigente (fundamentalmente legitimante), en tanto es expresión de la verdad. Y segundo, la selección de lo que será enseñado y lo que se excluirá”. Así, el paso de las teorías y conceptos propios de las disciplinas, a las prácticas de enseñanza y la emergencia de los saberes de las maestras y los maestros, comporta “elementos de hegemonía e ideología que son constitutivos del proceso mismo” (Cardelli, 2004: 52).

Este movimiento es lo que aquí nombramos *constitución epistémico-política* de los objetos de enseñanza. Se trata de un ordenamiento sociopolítico de los saberes, operado en el nivel de las prácticas sociales, de conformidad con los compromisos epistémico-políticos de las ciencias, de la educación y los sujetos concretos, en un marco de relaciones de fuerza histórica y culturalmente localizadas. Ningún saber se autoriza a sí mismo, sino que es autorizado o negado por el dinamismo de las relaciones de fuerza que lo producen, distribuyen y disputan y que le pautan formas prácticas de enseñanza. De ahí que *comunidad*, como

[125]

objeto de enseñanza, pueda entenderse como una invención político-epistémica emergente de un marco de relaciones de fuerza.

[126]

En este marco, desde la investigación de la Red Colombiana de Trabajo Social Intercultural y Decolonial, titulada: “Diálogo intercultural entre comunidades para de(s)colonizar el trabajo social comunitario en Colombia, estimamos necesario interrogar los contenidos curriculares que, en calidad de conceptos devenidos objetos de enseñanza, condicionan los procesos de formación en torno a comunidad. Reconocemos que los conceptos científicos bien pueden hegemonizar dichos contenidos, con lo que la formación podría devenir en modernización de saberes, cuerpos, territorios y relaciones. Vale preguntarse si es esta una formación moderna que, en virtud de la colonialidad del saber, tiende a instalarse y reproducir la política geocorporal, imperial eurocéntrica, en la que se sostiene un modo normalizado de organización social, económica y política. Indagamos al respecto, por el riesgo de mantener invisible un posible anudamiento entre el concepto de comunidad con una idea de socialidad de Occidente, esto es, una ligazón en la que la ontología colonial de lo Uno ocluye epistemes otras.

Tomamos estas consideraciones como punto de partida para ampliar las genealogías de la formación del Trabajo Social en torno a comunidad, mediante un estado del arte como modalidad de investigación documental exploratoria. De la mano de Guevara, asumimos el estado del arte como momento fundamental para establecer “nuevas relaciones de interpretación entre las categorías del objeto de estudio en las distintas producciones investigativas y crear nuevas miradas de investigación y formación” (2016: 165). Más que una operación técnico-instrumental para la consolidación y descripción de tendencias de los datos sobre una cuestión particular, el estado del arte designa aquí un momento de reflexividad que habilita la indagación y construcción de nuevos sentidos sobre *comunidad* como objeto de enseñanza.

Para ello, presentamos un balance crítico de los abordajes de comunidad en el ámbito de las Ciencias Sociales, la filosofía política en general y el Trabajo Social en América Latina en particular. Cabe precisar que este balance analítico es el producto de una revisión documental en bases de datos (Jstor, Dialnet y Google Scholar) en torno a la producción

bibliográfica (libros, capítulos de libro, artículos de revista y tesis doctorales) sobre *comunidad*, lo comunitario, Ciencias Sociales, educación y Trabajo Social en los últimos 20 años.

Balance crítico de los abordajes del concepto de comunidad

[127]

A través del estado del arte nos aproximamos al ámbito de la filosofía política y de las Ciencias Sociales, donde identificamos que *comunidad*: 1) refiere a un concepto polémico y polisémico; 2) se dirime entre su hegemonización desarrollista y la activación de procesos contrahegemónicos de resistencia social y 3) no ha sido investigada como objeto de enseñanza en la formación profesional-disciplinar. A continuación, se presentan estas tendencias.

Aproximación general. Comunidad: un concepto polémico y polisémico

Un concepto no emerge por la captación cognitiva neutral de las regularidades objetivas en un ejercicio científico de asepsia valorativa, sino que es activamente producido y disputado de acuerdo con los intereses constitutivos de las ciencias (Habermas, 1984). En el ámbito académico occidental, el concepto de comunidad fue acuñado inicialmente en el contexto de la filosofía política (Aristóteles, 2004; Kant, 1986), sin que logre precisarse una distinción entre sociedad y comunidad (Honeth, 1999), y se consolidó en el campo de la sociología clásica europea, para establecer distinciones analíticas y relaciones (con el concepto de sociedad) y para describir, explicar y jerarquizar los cambios históricos en los soportes materiales y en la forma de socialidad esencial de una vida humana emancipada (Marx, 1982), en los tejidos de socialidad (Tönnies, 1986), los tipos de solidaridad (Durkheim, 2001) o para comprender la acción social a la luz de la racionalidad propia de la modernidad (Weber, 2014).

Su discusión dentro de la sociología se da en la emergencia y consolidación de lo social (De Marinis, 2010a/b; 2011, 2012), hasta ampliar la semántica comunitaria al estudiar a un otro generalizado, comunitariamente vinculado (Mead, 1982); constituir nuevos campos, objetos y escalas de análisis social (*Community Studies*, Escuela de Chicago);

explicar-defender su importancia en la estructuración funcional de la sociedad (Parsons 1999); politizar en sentido emancipador fundado en la racionalidad comunicativa filiada al mundo de la vida (Habermas, 1992) o tornarlo en una cuestión central del debate entre comunitaristas y liberales.

[128]

Recientemente, en un sostenido y sistemático ejercicio de problematización/deconstrucción crítica de las categorías constitutivas de la modernidad occidental, tiende a difuminarse lo social, pero la comunidad sigue siendo estudiada como una noción imprecisa que permite comprender reflexivamente su mitificación y lugar central en las experiencias históricas del nacionalsocialismo (Honneth, 1999) y el totalitarismo fascista y comunista, así como su manifestación a modo de resistencia inmanente frente al capitalismo (Nancy, 2014); analizar las renovadas e inestables relaciones entre libertad y seguridad (Bauman, 2003); explicitar su relevancia en el recalentamiento efímero y precario del lazo social basado en elementos emocionales (Maffesoli, 2004) o dar cuenta su producción a partir del común no pertenecerse y hacerse sujeto inunitariamente: combatir al enemigo común (Esposito, 2009).

El concepto de comunidad sigue ocupando un lugar central en la filosofía política y en las Ciencias Sociales, donde ha sido estudiado profusamente y se ha hecho patente su carácter elusivo, polémico (entre la defensa o la crítica de lo comunitario) y polisémico, al punto que permite interrogar sobre su posible vacuidad. En palabras de Legorreta:

En el ámbito académico, en especial en las ciencias humanas y sociales, la comunidad ha sido un tema sobre el que se ha reflexionado de manera profusa, casi siempre en tensión o complementariedad con la noción de “sociedad”. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en el uso común, el término se ha revelado polisémico, esquivo y poco coincidente entre enfoques y autores, lo que lleva a preguntarse si comunidad es un término vacío que puede tomar cualquier forma sin importar su contenido. (2017: 76)

Más allá de un posible vaciamiento de sentido y de los temores advertidos sobre lo comunitario (avivamiento de nacionalismos, fanatismos religiosos, conflictos étnicos, populismos y fundamentalismos), en

el término comunidad prevalece un significado marcadamente afectivo (Torres, 2013; Bauman, 2003; Marinas, 2006) referido utópicamente a la compleja temporalidad: remite a una comprensión *nostálgica* de lo que fue, lo que es como gesto de resistencia gregaria o lo porvenir como horizonte utópico (De Marinis, 2011). Su connotación optimista y esperanzadora hace parte del “mito comunitario” (Gurrutxaga, 1991) y habilita su vigencia ideológica y su constitución como un significante en disputa que reactualiza su tensión entre amenaza y promesa, dando continuidad a “uno de los horizontes de debate más ampliamente construidos en la historia del pensamiento filosófico y social, especialmente en el siglo XIX en las ciencias sociales y posteriormente en el pensamiento político de corte comunitarista y liberal de la segunda mitad del siglo XX” (Jaramillo, 2007: 21).

[129]

En Occidente, el concepto de comunidad se ha erigido y continúa profundizándose en una laberíntica e inestable torre de babel habitada por disputas sobre su comprensión y uso para estudiar y diagramar posibilidades de acción en la realidad social. Con este ánimo, apostando por una configuración crítica de las ciencias sociales latinoamericanas, el concepto de comunidad deviene en hendidura en esta trayectoria occidental, para analizar no solo su modo histórico de producción semántica –con efectos prácticos en la realidad social–, sino su lugar en la constitución del porvenir sobre la base de lo que silenciosamente ha venido siendo. Con esto, indagar sobre comunidad es una forma de interrogar/disputar lo *por venir* que reside en su presente potencial, el estar siendo, máxime cuando este término deviene en categoría central para la construcción del pensamiento crítico latinoamericano y en la emergencia de alternativas que lo afirman como modo de vida con potencial instituyente y emancipador, conexas a movimientos sociales, a lo popular y a formas de hacer política –ejercer resistencia– desde abajo (Zibechi, 2008; Torres, 2013; Walsh, 2014).

Se destaca aquí la potencia epistémica/política de lo comunitario para propiciar la materialización intercultural de inéditos viables (Freire, 2014), en un caminar decolonial (Walsh, 2014). La opción decolonial funda y deriva sus potencias de lo que Fraga (2015) denomina “epistemología de tipo comunitaria”, esto es, la comprensión intercultural de la

comunidad como locus de enunciación, habitado por formas subalternas de conocer para comprender, cuestionar/cuestionarse y transformar la realidad social y la geopolítica del conocimiento con sentido propio.

Comunidad construye significado cuestionando la reproducción de epistemes de la invisibilidad que mantienen la ontología de lo Uno como proceso negador de la alteridad –condición de humanidad– y generador de sufrimiento por vías de la homogenización cultural y de la inferiorización de sujetos y saberes otros (Dussel, 1985; Walsh, 2014).

Las actuales configuraciones críticas de la filosofía y las Ciencias Sociales latinoamericanas reconocen la comunidad no como un concepto, sino como dimensión ontológica de lo social y sujeto protagónico en la transformación situada de problemas contemporáneos a partir de sus aportes a la fundamentación de una ética de la política y la formación de expresiones de *acción colectiva en y desde lo local* en pos de justicia social, con pleno reconocimiento y participación de múltiples ciudadanías, allende los perfiles capitalistas, patriarcales y coloniales del actual presente histórico.

De acuerdo con Liceaga (2013), desde la orilla del pensamiento crítico latinoamericano se recurre al concepto de comunidad para referir tanto a lo que se pretende conservar como a lo que podría ser, al activar procesos de modernización alternativos soportados en formas de vida comunitarias (indígenas, campesinas, ciudadanas, afro, etc.) que resisten a las diferentes vías de acumulación por desposesión. Y, por ello, las formas de agrupamiento humano que se connotan con el concepto de comunidad suelen ligarse a lo rural y lo popular como nichos de resistencia que alientan el interés de las Ciencias Sociales

Es así como *comunidad* se significa con facticidad histórica, se afirma como un estar-siendo, invocado como instancia catalizadora de justicia social al servicio de los desfavorecidos. Emerge como contracultura al proyecto discursivo civilizatorio de la Modernidad, a los modos de sus corporaciones transnacionales, de sus Estados nacionales y contra su operación narrativa que produce una universalización esencializante de las identidades *ellos/nosotros*.

Comunidad es representada en esta posición decolonial latinoamericana, como potencia ética redentora contra el poder opresor, una

reedición imaginaria de la lucha del bien contra el mal: David contra Goliat, la apuesta por *un nosotros* que comporta la promesa de solidaridad y el abrigo ante las hostilidades de lo incierto y lo precarizado.

Más allá de la serie comunidad/resistencia vs. otro/dominante, es pertinente reconocer que *comunidad* no es absolutamente hegemonizado, ni puramente contrahegemónico, ni estrictamente subalterno. Por ello, García Canclini (1984) interroga los puntos de anudamiento ideológico en los que se mezclan dinámicas de autonomía y de reproducción del orden impuesto, la confluencia entre hegemonía y subalternidad: la aceptación relativa de referentes de sentido unívocos que, desde la cultura política, comandan el sentido común de una época y confieren legitimidad al ordenamiento social, económico y político vigente, propiciando su reproducción.

[131]

Comunidad y desarrollo o confluencia modernizadora de la economía nacional desde lo local

El campo del desarrollo se ha configurado en la actualidad como uno de los más dominantes referentes para significar *comunidad*. Aquí se conceptúa a la comunidad en términos técnico/instrumentales como medio operativo y escenario social para autogestionar territorial y cooperativamente un fin predeterminado por organizaciones internacionales y actores del fin de la segunda posguerra mundial (Gómez, 2008). Una visión y un movimiento discursivo que, en los años cincuenta del siglo pasado, impulsó *comunidad* como un programa político con variados procesos metodológicos de intervención autogestionaria, conocido como “desarrollo de la comunidad” o “desarrollo comunitario”. De acuerdo con Gómez:

Existe consenso entre especialistas del desarrollo comunitario (Bonfiglio, 1982; Ander-Egg 1982; Ibáñez, 2001 y otros) en afirmar que éste tiene su origen en el colonialismo inglés de los años 20 y se prolonga hasta 1942 en las colonias británicas ubicadas en Asia y África más allá de la independencia de éstas. Paralelamente es aplicado en Estados Unidos como organización comunitaria y luego es institucionalizado en la década del 50 por organizaciones internacionales. (2008: 521)

[132]

Conviene precisar que, pese a tal consenso entre especialistas, el *desarrollo de la comunidad* se refiere a una diversidad de definiciones relativas a métodos, procesos, movimientos o programas políticos (Gómez, 2008) y conduce a una vaguedad que no solo da cuenta de su polisemia, sino también de un acumulado de saberes, apuestas programáticas, indefiniciones y disputas por establecer, legitimar o reactualizar sus sentidos, formas metodológicas y alcances prácticos. De hecho, el desarrollo de la comunidad alude a un amplio conjunto de prácticas institucionales, saberes profesionales, experiencias comunitarias, en y desde diversos ámbitos de actuación, que han tomado lugar a lo largo de su trayectoria como proceso colonial activado desde 1920 (Bonfiglio, 1982; Ander-Egg, 1982; Gómez, 2008) y su institucionalización/instrumentalización a modo de apuesta mundial en la década de los cincuenta del siglo xx.

Naciones Unidas afirmaba en 1964 que el desarrollo de la comunidad “ha sido usado con cierta amplitud, ha tenido diversos significados en diferentes países y para los diferentes estudiosos que han tratado de estudiar sus elementos esenciales” (citada por Ander-Egg, 1984). Así mismo, Labastida sostiene que “la amplitud y variedad de los programas latinoamericanos de desarrollo de la comunidad, dificulta la sistematización de sus características” (1967: 60).

Pese a tal ambigüedad, hay aspectos prevalentes del desarrollo de la comunidad. Uno es el énfasis en la autoayuda y en la promoción de formas de cooperación voluntaria. El trabajo de revisión bibliográfica sobre desarrollo de la *comunidad* adelantado por Erasmus muestra que el 70% de las publicaciones que consultó “hacen énfasis en la autoayuda, es decir en actividades de grupo tendientes a conseguir la participación de la comunidad y a desarrollar formas de colaboración voluntaria” (1969: 228).

Otro aspecto prevaleciente es la prosecución de finalidades políticas (p. ej.: autodeterminación, democracia, autosuficiencia, autogobierno) y materiales en relación con el bienestar social, el mejoramiento de la calidad de vida o el incremento del nivel de vida mediante la realización de obras, extensión agrícola, centros de bienestar, saneamiento, mejoramiento de viviendas. Ciertamente, las finalidades políticas y materiales confluyen en la idea de desarrollo como forma de cambio social

para resolver necesidades sentidas y problemas que responden a la idea del *subdesarrollo*.

En esta idea, el movimiento eficaz de la autoayuda y colaboración voluntaria hacia el logro de los fines del desarrollo es viabilizado por un saber/hacer especializado, aportado por la experticia profesional, donde confluyen desarrollos metodológicos propios de la Organización de la Comunidad y del Desarrollo de la Comunidad (Ander-Egg, 1984).

[133]

De ahí que el desarrollo de la comunidad adquiera el estatus de forma de intervención activada a partir de un saber/hacer especializado. En tal calidad, en disciplinas académicas como las señaladas anteriormente se enseña, con un amplio abanico de referencias bibliográficas, sobre modelos, propuestas y experiencias metodológicas y educativas para alentar la participación y organización comunitaria en la planeación, ejecución y evaluación de iniciativas de trabajo colectivo en, desde y para las comunidades (Ander-Egg, 2003; Marchioni, 1994; 2002; Barreix y Castillejo, 2002; Martín-Barbero y Cortés, 2005; Lillo y Roselló, 2010; Eito, 2014).

De otro lado, están las conceptualizaciones que se caracterizan por enfatizar en la dimensión operativa del concepto de comunidad desde una visión pragmática (Eito y Quintero, 2013; Eito, 2014) que subraya el provecho de los conceptos para la intervención (Sancho, 2005), lo que permite establecer dimensiones objetivables y útiles para activar procesos de desarrollo de la comunidad, como: 1) el territorio (ubicación geográfica delimitable); 2) la población (sujeto con potencia de interacción solidaria), sus intereses/necesidades o problemas (potencia para el trazado metas y propósitos colectivos) y 3) la interacción solidaria y elementos identitarios comunes (Ander-Egg, 2003; Macías, 2013; Marchioni, 2001; 2006; 2014; 2018; Kisnerman, 1984; 1991; Romero y Muñoz, 2014, entre otros).

En suma, a través de la tendencia del desarrollo se atribuye valor estratégico a la comunidad como motor, agente y espacialidad de las dinámicas anunciadas por las ONU, en el informe *El progreso social mediante el desarrollo de la comunidad* (1955). Es la puesta en práctica de lo que se espera del desarrollo (en sus diversas adjetivaciones): aquello que produce *comunidad* como una mediación operativa. Aquí el concepto de comunidad muta de sustantivo a adjetivo puesto al servicio de

una idea originariamente económica y política: el desarrollo. En palabras de Madoery:

[134]

... es una idea de raíz económica, cuyos alcances y limitaciones le fueron agregando adjetivos que ampliaron su perspectiva, en la búsqueda de una mejor definición de su significado [...]. También es un concepto que se encuentra incorporado en el imaginario social de un modo pleno de connotaciones positivas: se lo identifica con crecimiento, cambio, oportunidades, bienestar, esperanza, calidad de vida. ¿Todo cabe dentro del recipiente conceptual del desarrollo? ¿Qué es, en definitiva, el desarrollo? ¿Sigue siendo una idea pertinente para la transformación social en América Latina? (2012: 61-62)

La respuesta a los anteriores interrogantes no es unívoca. Entre defensas, ataques y reelaboraciones, su pertinencia y sus objetivos, como proceso uni o multidimensional (económico, político, social o ambiental), uni, ínter o multiescalar, etcétera, se han planteado múltiples definiciones/adjetivaciones y se han activado diversas prácticas sociales y profesionales. Al margen de esta polémica, en la producción académica reciente se destaca la comprensión del desarrollo como una idea política de la segunda posguerra mundial o un discurso occidental, históricamente constituido en una ligazón con un imaginario de bienestar y progreso (Múnera, 2007). En este discurso el desarrollo es definido como antítesis del subdesarrollo, por lo que se postula para el tercer mundo como un proceso de crecimiento económico y de generación de bienestar social ilimitado, para la satisfacción de necesidades, mediante el avance científico y la industrialización. Para Saavedra:

El desarrollo fue un vasto proyecto discursivo para los países llamados del tercer mundo que comenzó a diseñarse en la década de los años cuarenta del siglo xx por los países más industrializados y que implicó inversiones de capitales, estrategias, políticas estatales, creación de organizaciones e instituciones con el objetivo de establecer padrones económicos de producción y consumo que permitiesen aumentar el poder hegemónico de occidente, a partir del principio de la escasez de recursos y la definición universal de las necesidades humanas. (2017: 48)

Se trata de una visión extendida al proyecto moderno occidental, cuya potencia política ha logrado extenderse como *matriz discursiva* de producción de sentido y potencia recolonizadora, dotada de una potente dimensión ideológica que prescribe un conjunto de principios y finalidades (dimensión teleológica) y hegemoniza las formas de representar el futuro, como aspiración de bienestar en términos de modernización, hasta tornarlos en orientaciones y condicionantes prácticos cotidianos que abren paso al desarrollismo.

Para Bresser-Pereira, en Latinoamérica, durante el periodo 1930-1970, especialmente a partir de 1945, ello conllevó que las políticas públicas enfatizaran en promover el desarrollo económico con la confluencia de empresarios, burocracia oficial, clases medias y trabajadores, armonizados en la competencia internacional y “dentro del marco del sistema capitalista, con el Estado como principal instrumento de la acción conjunta” (2007: 8). Y ello produjo también una confluencia con la educación formal, especialmente con la universitaria. Según Manrique, en este periodo, por injerencia de la Organización de Estados Americanos (OEA), el Trabajo Social latinoamericano se afilió al desarrollismo cuando, bajo la División de Asuntos Sociales quedó organizada la Sección de Servicio Social, a través del cual la OEA influyó directamente “en la formación y práctica de los trabajadores sociales latinoamericanos, propiciando ideológica, política y económicamente la propuesta norteamericana del desarrollo de la comunidad como técnica y como campo de intervención profesional” (1982: 138).

Se evidencia entonces que el desarrollo, como matriz discursiva, reclama un saber específico (sobre comunidad) y un sujeto especializado (p.ej.: el/la trabajador/a social) para su difusión ideológica como signifi- cante de progreso y bienestar. Allí se resalta el concepto de comunidad como espacio relacional y geográfico paralelamente carenciado y con potencialidades para la cogestión participativa en procesos de modernización nacional que generen beneficios (sociales, sanitarios y ambientales) y utilidades económicas localmente, aportando participativamente a las dinámicas de inclusión para la superación de la desigualdad social y económica de manera sostenible. Este es el sentido formal que se pa-

tenta en buena parte de las producciones académicas acerca del desarrollo de la comunidad como método de intervención en Trabajo Social.

[136]

Esta visión del ejercicio profesional del Trabajo Social aboga por un enfoque planificador (herencia metodológica del Trabajo Social estadounidense) que incorpora a diversos actores y fortalece educativamente la participación, la coordinación y la articulación entre la población y las instituciones gubernamentales, todo para alcanzar objetivos comunes y administrar recursos destinados al mejoramiento económico, social y cultural y, con ello, a responder a diversas cuestiones en Latinoamérica: problemas del desarrollo rural, la prevención y educación sanitaria, el bienestar social, la reducción de la pobreza, entre otros.

Claro, desde la orilla crítica posdesarrollista, se desconfió de las intenciones formales del desarrollo y de su dispositivo práctico: el desarrollo de la comunidad. En la realidad, el desarrollo continúa preso de la concepción monetarista y se mantiene vigente como práctica depredadora y extractivista. Parafraseando a Escobar (1998), el discurso del desarrollo se patentó como ideología eurocéntrica de modernización, cuya eficacia en la cultura local obedece a la construcción de un orden mundial sobre la base de la invención de un tercer mundo caracterizado por su pobreza y rezago político y cultural.

Metonímicamente, las comunidades son las microespacialidades constitutivas del tercer mundo, el lugar del subdesarrollo, luego la erradicación de su pobreza es sinónimo de la expansión del patrón civilizatorio occidental y, a la vez, el enunciado que permite el ejercicio del poder-control sobre ellas mediante la producción sistemática de conocimientos especializados y técnicas para su administración, así como la “organización del desarrollo, especialmente la profesionalización de su conocimiento y la institucionalización de sus prácticas” (Escobar, 1998: 42). A estas posturas críticas del desarrollismo se suma el cuestionamiento de su pretensión universalista, racional, centralista, economicista y elitista, así como la denuncia de sus fracasos e impactos socioambientales (Eschenhagen, 2015).

No obstante, prevalece el despliegue de prácticas desarrollistas adscritas teórica y metodológicamente al desarrollo de la comunidad, agenciadas por académicos y actores comunitarios y empresariales desde los

territorios subnacionales. Ello sostiene una creciente demanda de profesionales con orientación a la estimulación de la innovación y la capacidad emprendedora local y regional, de la mano de diversos grupos poblacionales, autoridades públicas, empresas y sociedad civil (Madoery, 2001), a lo que debe contribuir la universidad a través de la formación de agentes de desarrollo local: “personas con aptitudes y conocimientos específicos para desenvolverse en ámbitos locales y regionales, tanto del sector público, privado o no gubernamental, y de llevar a cabo funciones de animación económica y social, estimulando el conocimiento, organizando el potencial de desarrollo local, promoviendo el asociacionismo, la autoorganización y el cambio cultural” (2001: 1).

[137]

Esta reedición del desarrollo en clave local reclama la enseñanza de *comunidad* como un todo con capacidad de adaptación flexible a tiempos cambiantes, al uso de capitales sociales y a su potencial de innovación. El objetivo es la generación de valor social y emprendimientos autosostenibles, así como la activación de las posibilidades sinérgicas, la responsabilidad social y el trabajo en y con redes sociales, en pos de insertarse competitivamente en la dinámica global y alcanzar el mejoramiento económico contextualizado (en términos geográficos y culturales), minimizando el impacto ambiental. Aquí comunidad adquiere el carácter de sujeto de desarrollo que despliega sus potencias de acción transformadora en asuntos como el ecoturismo –o turismo alternativo, turismo comunitario–, la prevención de violencias y del consumo de sustancias psicoactivas, la promoción de hábitos saludables, la reconfiguración de lo público, la construcción de paz, así como procesos de reparación colectiva, entre otros.

En suma, a partir del desarrollo, como contexto discursivo de producción de sentido, el significado de comunidad es hegemonizado y deviene en escenario, campo de recursos, potencia autogestionaria y de coordinación del cambio planificado desde y para lo local, como soporte de la construcción de una forma de Estado nacional moderno, en el que la comunidad se subordina teleológicamente al desarrollo con las orientaciones del “saber experto”, esto es, el mejoramiento material, de infraestructura, la adopción de un estilo de vida occidentalizado y la adopción de la democracia como mecanismo electoral.

En consecuencia, *comunidad* pasa de ser espacialidad de lucha y emancipación social a ser aliada del Estado y del sector empresarial, con lo que se obliteran discrepancias y conflictos, y se articulan educación y desarrollo.

[138]

Comunidad desde la trayectoria de la crítica nuestramericana

En el rótulo de pensamiento crítico latinoamericano se integra un conjunto de saberes y prácticas subalternas que tejen un marco epistémico desde el cual apuntan a la liberación de los pueblos, la superación de los sistemas de opresión capitalista, colonial y patriarcal sobre la base de un pluralismo subversivo que abarca filosofía de la liberación, teología de la liberación, literatura, Ciencias Sociales (sociología, psicología social comunitaria), pedagogía crítica, estudios sobre colonialidad/modernidad, feminismos decoloniales, pensamiento crítico de pueblos indígenas y afrodescendientes y activismo político de izquierdas.

Más allá de la diversidad de los tópicos y de procurar una genealogía de su constitución como tradición intelectual rebelde, ética y políticamente comprometida con la liberación, se resalta aquí la centralidad que el pensamiento crítico latinoamericano confiere a la comunidad como categoría analítica, esta vez referida a un modo de vida y movimiento de resistencia con potencial instituyente, alternativo y emancipador al servicio de la justicia social (Torres, 2013). En palabras de González:

La categoría comunidad es un auxiliar precioso para la generalización y la explicación en el pensamiento crítico de las ciencias sociales. No solo sirve para construir los conceptos y estructuraciones de la opresión y el despojo, o de la explotación y las mediaciones, sino los conceptos y las estructuraciones de la liberación de los pueblos y los trabajadores. Tal vez por eso es la categoría más confundida y ocultada. En un caso sirve para construir conceptos de lo que existe en una comunidad oprimida y explotada; en otro, para precisar lo que una comunidad oprimida y explotada, o varias, quieren que exista y luchan para que exista. (2004: 10)

González vindica la centralidad de comunidad y su valor analítico político para el pensamiento crítico latinoamericano, en virtud de su carácter situado y comprometido con apuestas de liberación, que dirige sus esfuerzos al análisis y superación de la opresión y se interroga por la constitución del sujeto político e histórico de dichas transformaciones en el seno de una ontología colonial que le niega y sitúa en la zona del no ser (Dussel, 1977; Zibechi, 2015): las periferias o sur global del moderno sistema mundo capitalista. Su peculiaridad reside en su doble subordinación a la cultura occidental y a una estructura local de relaciones semif feudales basada en dinámicas de despojo sistemático. Este sujeto político adquiere presencia en la actividad colectiva cotidiana y emerge en las luchas sociales y políticas para afirmar su vocación contrahegemónica de asumir en la praxis pasado, presente y futuros propios, mediante la producción y defensa de lo común a la luz de su propia experiencia histórica y subjetiva de la colonialidad.

[139]

De ahí que esta trayectoria proponga que tal sujeto lleve el sello de lo comunal, como modo de vida pautado por un halo convivencial, bien porque se forma relacionalmente –en el ser-entre, el ser con y ser en común– (Álvaro, 2012), bien porque expresa su capacidad y potencia política en la acción colectiva en la que se moviliza o porque propone y defiende un modo de vida en comunidad.

De este modo, en el pensamiento crítico latinoamericano la semántica de la comunidad adquiere un sentido emancipador que se torna sujeto político e histórico, en lo que resuena el fervor de Leopoldo Zea, para quien la comunidad era una promesa, “algo así como la palanca arquimédica con base en la cual resultaría posible pensar la transformación universal” (citado en Kozel, 2015: 23).

Como lo muestra el trabajo de Liceaga, esta palanca emancipadora está enraizada históricamente en la realidad campesino/indígena del continente, con sus formas de vida ancestrales y rurales, coincidentes en puntos como el uso común de la tierra o el agua, el trabajo compartido, la filiación a grupos lingüísticos y la identidad cultural. En virtud de la extensa presencia campesina e indígena en el continente y de su carácter comunitario en la producción e intercambio, persiste, según Liceaga, un “interés de ciertos intelectuales y políticos socialistas y anarquistas a

comienzos del siglo xx. Éstos, a contramano del marxismo positivista y evolucionista predominante en la época en América Latina, confiaron en el potencial revolucionario de los indígenas y los campesinos como sujetos históricos revolucionarios” (2013: 67).

[140]

Al tiempo, José Carlos Mariátegui con su visión del materialismo histórico aportó elementos para el análisis político de la “forma comunidad”, de cara al problema de las razas en América Latina, como una cuestión económica y social con alcances potenciales para la materialización de un programa de transformación social revolucionaria en la lucha por la tierra frente a la política colonial burguesa. Para este amauta, la forma comunidad –o el *ayllu* andino– constituida por la población indígena representa un factor natural de socialización de la tierra, en virtud de su marcado arraigo a la propiedad común, en un régimen originario de comunismo agrario, y por su talante cooperativo, gracias a lo cual “han demostrado bajo la opresión más dura condiciones de resistencia y persistencia realmente asombrosas” (Mariátegui, 1979).

Con esto, Mariátegui confió en “el potencial de los indígenas para la construcción del socialismo en los países en que éstos eran mayoría demográfica” (Liceaga, 2013: 68) y sentó uno de los antecedentes más potentes del análisis prospectivo de las relaciones de la comunidad con el movimiento indígena, de cara al problema étnico y el socialismo en América Latina. Años más adelante, en esa línea, ocuparán un lugar polémico el pensador Fausto Reinaga (quechua-aymara), con su utopía indianista (Cruz, 2016), y Manuel Quintín Lame con su pensamiento “transcultural” y, a la vez, “descolonizador” (Espinosa, 2003: 144).

Sobre los campesinos y su relación con la comunidad, entendida como sujeto histórico revolucionario, hay una vasta producción política y académica, en la que destacan los planteamientos del anarquista mexicano Ricardo Flores Magón y de autores como Armando Bartra, Rene Zabaleta, Rodolfo Steinhagen, Orlando Fals Borda, entre otros. En términos sumarios, el modo de vida comunal –pautada por una afirmación en y por lo común– de campesinos, indígenas y población afrodescendiente les proyecta como sujetos políticos con alto potencial revolucionario en la lucha por la defensa de tierras y territorios que paralelamente “busca unificar a los pueblos en torno a sus derechos co-

munitarios” (Florescano, 1994: 367). De este modo se coligan prácticas comunitarias, resistencias territoriales e identidades de pueblos originarios en la lucha socioambiental contra el extractivismo, el despojo y la expansión capitalista, todo lo cual sirve de base para la emergencia de apuestas de autonomía comunal, mediante diseños locales plegados al buen vivir, en procura de superar el mal desarrollo y sus alternativas propiciando aperturas para una transición civilizatoria pluriversal (Mosquera *et al.*, 2018; Escobar, 2019).

[141]

Ahora bien, en el pensamiento crítico latinoamericano la designación de comunidad no se restringe a las luchas y procesos comunales de poblaciones campesinas e indígenas y, más bien, por vía de lo popular, se reafirma en lo rural y se extiende a poblaciones de los bordes urbanos, como escenarios en los que habilita praxis investigativas como la investigación acción participativa y pedagógicas como la educación popular, cuyo carácter dialógico contribuye a la construcción participativa de conocimiento, a objetivar críticamente la realidad y a actuar comunitariamente para su transformación en un sentido amoroso.

En las trayectorias y las obras de las escuelas de Freire y Fals Borda, la comunidad es tanto una espacialidad sensible a la praxis política, pedagógica e investigativa-emancipadora, como un sujeto protagónico de la historia que se autoafirma esperanzadamente, en la intensificación de su capacidad de conocer crítica, reflexiva y colectivamente su propia realidad, y que se hace cargo de su transformación de manera organizada y con lucidez histórica, en el mundo vivo de la cultura como campo ideológico-político (Bialakowsky, Lusnich y Bossio, 2015; Gómez, 2017).

En suma, esta breve aproximación al pensamiento crítico nuestroamericano permite concluir que la comunidad es portadora de una potencia de subjetivación política colectiva que alienta la utopía, en el sentido filosófico-político indicado por Hinkelammert (1984) y Cerutti (2012), esto es, un horizonte de posibilidad crítica que coliga el ser presente con el deber ser, “para reclamar la plenitud humana negada en la totalización real” (Fernández, 2016: 56). En esta dirección, la objetivación crítica del presente da cuenta de una crisis civilizatoria en cuya debacle ambiental, alimentaria, energética, migratoria, política, bélica, sanitaria y económica se expresa la caída del concepto de modernidad

(Bartra, 2013). Frente a la crisis civilizatoria y en tiempos de capitalismo neoliberal, la comunidad es reafirmada como potencia de subjetivación política colectiva orientada a romper los patrones coloniales de dominación y explotación vehiculados por dispositivos de intervención científicos, académicos y políticos, especialmente contenidos en la matriz discursiva del desarrollo.

Un amplio volumen de producción académica y de experiencias comunitarias latinoamericanas se dirige desde la opción decolonial hacia el cuestionamiento sistemático de la ideología desarrollista, por su universalismo, racionalismo, centralismo, economicismo y elitismo y sus efectos perversos, expresados estos en desigualdades e impactos socioambientales (Svampa, 2008) que dan cuenta de su rotundo fracaso respecto de sus promesas y en su éxito en el redoblamiento de la dependencia de los pueblos latinoamericanos.

Con esto, al activar la comunidad tendiendo lazos desde la sociedad civil con las organizaciones y movimientos sociales, como fenómeno comunitario (Fraga, 2013), se confronta el paradigma de la comunidad (Lenton, 2014), cuyas connotaciones hegemónicas de homogeneidad y solidaridad han habilitado su instrumentación como escenario de aplicación de políticas públicas y de prácticas de responsabilidad social que tienden a desestimular la politización comunitaria e impulsar la configuración de clientelas política y económicamente productivas.

Desde este ángulo, la comunidad participa en la cocreación de paradigmas emancipatorios que recrean los horizontes del pensamiento crítico en clave de un nuevo entramado social de solidaridades, del fortalecimiento y reconocimiento de pluralidades humanas territorializadas y de la politización de la acción social y de los cuerpos, entre otros aportes en los que convergen los movimientos obrero, ambientalista, campesino, indígena, feminista y las diversas ciudadanías reivindicatorias de derechos (Goldar, 2009).

El compromiso ético-político del pensamiento crítico latinoamericano con la liberación ha permitido atrincherarse en la comunidad como categoría y concepto, referidos a un modo práctico de vida, cuyos núcleos interpretativos reconocen su potencia de subjetivación política colectiva como una capacidad efectiva de empoderar sujetos; fortalecer

la acción política, la participación ciudadana y las luchas cívicas desde lo comunal; recrear y consolidar movimientos sociales; posibilitar procesos de endogénesis creativa de nuevas politicidades y horizontes de futuro, incluida la reconstrucción social de lo público (Torres, 2002) y de una cultura política profundamente democrática. Así, al redefinir categorialmente el concepto de comunidad desde lo local hasta lo global, a su vez se redefine el espacio social como una topografía epistémica-política de luchas con centros y periferias:

[143]

Redefinir categorialmente el concepto de comunidad desde lo local hasta lo global implica reconocer el derecho a la teoría, la crítica y la construcción del mundo desde distintas perspectivas y posiciones espaciales y materiales, culturales y sociales, morales e intelectuales. El concepto de comunidad que no se queda en lo local rompe el monopolio de “la teoría del hombre blanco” y de las clases dominantes blancas y no blancas. Redefine el espacio social como un espacio de luchas con centros y periferias. (González, 2004: 6)

Este particular abordaje de *comunidad* invita a la misionalidad de la educación superior a asumir un renovado compromiso a la vez ético, político y pedagógico, que contribuya a la construcción de justicia en sentido nuestroamericano, en diálogo con la ecología de saberes que circunda los procesos de formación. Por ello conviene seguirnos interrogando por la manera como circulan estos saberes en los procesos de formación profesional en Trabajo Social, educación comunitaria, Ciencias Sociales y Humanas; de qué modo y con cuáles condicionamientos concretos lo hacen y cómo se relacionan los procesos de formación con esta potencia de subjetivación política colectiva y sus saberes en tiempos de neoliberalismo.

El Trabajo Social en la enseñanza de comunidad

Las trayectorias anteriormente descritas constituyen una de las condiciones para su traducción en objetos de enseñanza de comunidad en diversos campos disciplinares de las Ciencias Sociales. No obstante, al indagar particularmente sobre esta cuestión en el campo del Trabajo Social latinoamericano no se encuentran registros investigativos que

den cuenta del devenir de la comunidad como objeto de enseñanza en la formación profesional disciplinar. La ausencia de registros investigativos no necesariamente supone la inexistencia fáctica de la comunidad como objeto de enseñanza, sino la ausencia de problematizaciones en la investigación.

[144]

Como lo muestra el trabajo de Bueno (2013), la agenda investigativa en Trabajo Social en los últimos cuarenta años se liga a su comprensión como disciplina que interviene en el desarrollo de procesos transformadores, por lo que ha enfatizado en la especificidad profesional, a partir del conocimiento crítico de la realidad y del análisis de su objeto de intervención, esto es, problemas que surgen de la práctica profesional y que conducen a la planificación, la realización de programas y la argumentación de estrategias para abordar resolutivamente las coyunturas sociales predominantes y, a la par, nutrir y actualizar los repertorios temáticos de la formación profesional y del fortalecimiento disciplinar.

Es notoria la preocupación por el fortalecimiento disciplinar del Trabajo Social mediante la construcción de conocimiento deriva en la atención a los procesos de académicos de formación profesional, bien por vía de la revisión histórica centrada en los contenidos curriculares en diferentes momentos de la profesión en América Latina (Malagón, 2001; Esquivel, 2007) y/o mediante la definición normativa formal de elementos ético-políticos, epistémicos y teórico-conceptuales que han de estructurar el currículo para la formación de profesionales y para responder resolutivamente a los desafíos de “una realidad social cambiante y compleja” (Salord, 1998; Guillén, 2005; Cifuentes, 2009; Gijón y Domínguez, 2012; Duarte, 2014).

La investigación sobre la formación profesional en Trabajo Social ha centrado su atención en la dimensión curricular, en sus estructuraciones clásicas y en las tendencias contemporáneas, a la luz de los contenidos requeridos para responder de forma pertinente y con calidad a los problemas sociales en sus escalas local, regional, nacional e internacional. Una visión centrada en el proceso disciplinar del Trabajo Social que reclama una investigación generadora de insumos para nutrir la actualización de contenidos curriculares, con lo que, desde el Trabajo Social latinoamericano, sus tendencias investigativas y la institucionalidad en

torno a la formación, se afirma un bucle académico entre investigación y formación (Grassi, 1995; Simonotto, 2007; Cifuentes, 2009; Ramírez, 2012; Travi, 2014, Roa, 2016).

La revisión bibliográfica devela parcialmente la inscripción curricular en la que se formalizan los saberes a enseñar en la educación profesional del Trabajo Social. En este primer movimiento se identifica parte del contexto histórico en el que acontece este proceso curricular de conocimientos especializados referidos al desarrollo y organización de la comunidad –como métodos paradigmáticos del quehacer del Trabajo Social– en diferentes puntos de América Latina (Bonfiglio, 1982; Manrique, 1982; Ander-Egg, 1984; Torres, 1985; Gómez, 2008; Quintero, 2014).

Estas visiones de la historia se caracterizan bien por la descripción de una sucesión lineal de episodios y personajes –descontextualizados social, cultural y políticamente– que dan paso a un conjunto de saberes que se acumulan evolutivamente y son trasferidos de Europa y Estados Unidos hacia Latinoamérica. A la luz de esta revisión, resaltando el potente trabajo de reflexividad sobre la enseñanza y didáctica del Trabajo Social editado por Florián Buitrago (2018), en la producción académica del Trabajo Social latinoamericano no se identifican investigaciones referidas a las prácticas de enseñanza, con lo que se invisibilizan tanto el paso del enunciado sobre la formación a la práctica formativa concreta, como los saberes didácticos, las reelaboraciones y tensionamientos que le subyacen. Con esto se replica la producción de ausencias de sujetos, prácticas, saberes y, consecuentemente, se soslaya la posibilidad de diversificar e intensificar las prácticas educativas necesarias para consolidar la dimensión didáctica de la formación en Trabajo Social.

A modo de conclusión: desafíos necesarios y pertinentes

En la producción académica en Trabajo Social latinoamericano no se identifican investigaciones referidas a la constitución y disputa del concepto de comunidad como objeto de enseñanza, por lo que no se logra problematizar la enseñanza profesional en Trabajo Social y los usos concretos del saber hacer didáctico como elementos inscritos en un sistema de relaciones objetivas de fuerza en torno a la división social del trabajo.

[146]

Nuestra pregunta inicial apunta a la objetivación crítica de nuestras formas de enseñanza sobre la innegable potencia de *comunidad*. Apos-
tamos a cuestionar y a vindicar los repertorios discursivos sobre la per-
tinenencia social coligada a comunidad, aportando con ello a cualificar
las prácticas formativas concretas y a ampliar sus alcances efectivos,
por vía de la toma de distancia sobre los principios y finalidades de esta
cuestión y de sus efectos de verdad, de cara al proyecto de sociedad y
de sujeto en el que se inscriben y se pretende formar.

Nos parece que ello implica desestabilizar, temporal o definitivamente,
la comprensión y práctica hegemónicas relativas al impacto social de
los procesos educativos atinentes a lo comunitario y lleva a trascender
la simplificación ideológica, sus automatismos prácticos y su tenden-
cia a la reproducción de formas de normalización, las cuales tienden
a reeditar acríticamente una relación entre educación y sociedad en la
que paralelamente la comunidad es romantizada, exotizada y se torna
en sujeto pasivo de prácticas (educativas, investigativas o empresaria-
les) extractivistas y de extensionismo, so pretexto de “resolver sus pro-
blemas” (materiales, relacionales) y aportar al desarrollo (en cualquier
adjetivación) para el mejoramiento de sus condiciones de vida. Por
esto, como alternativa, se procura la configuración de prácticas otras,
hermanadas con posibilidades de acción trasformadora en y desde el
campo educativo, en relación con la comunidad y lo comunitario y en
clave nuestroamericana.

Esta mirada a los referentes que usamos en la enseñanza de comuni-
dad adquiere especial relevancia en el actual contexto histórico latino-
americano, que carga la impronta política, económica e ideológica del
neoliberalismo en su fase global, expresada en crecimiento de la pre-
carización, el incremento del abismo entre ricos y pobres, la caída del
mundo moderno del trabajo, la nula relación entre crecimiento de la pro-
ducción y crecimiento del empleo, el paso de Estado-nación soberano
(regulador, integrador, generador de políticas sociales de carácter más
universal) a un Estado administrativo focalizador y postsocial sujeto a
la lógica de mercado, en la que la ciudadanía se despolitiza.

La complejidad de este panorama tiende a reafirmarse en su ensan-
chamiento con los legados de la diferencia colonial (colonialidad del ser)

y de género, donde se entretujan cotidianamente relaciones asimétricas de poder, constitutivas de múltiples formas de dominación, exclusión y discriminación. Para el caso colombiano, en la historia reciente estos aspectos se pliegan a la dinámica de un conflicto político armado, en cuyo seno se han constituido ecologías violentas (Vélez y Herrera, 2014) que operan como trasfondo de procesos de subjetivación y de experiencias de deshumanización, especialmente en ámbitos rurales.

[147]

En este contexto han tenido lugar diversas experiencias comunitarias en el ámbito local y cotidiano que asumen pluralmente y en primera persona –como un nosotros– la tarea de contrarrestar y reducir los impactos de la desigualdad social a través de una amplia gama de procesos y acciones de denuncia, demanda de garantías estatales, exigencia de derechos, cogestión con entidades del sector productivo y estatal o generación de propuestas sociales y políticas, formativas o de autogestión, entre otras que patentan que la injusticia social es un problema que se ha afrontado comunitariamente, mediante el tejido de relaciones de solidaridad, no exentas de conflictividad, ni necesariamente democratizantes, y que han ingresado a algunas academias en forma de objetos activos de enseñanza y de didácticas.

En virtud de lo anterior, las actuales configuraciones críticas de las Ciencias Sociales latinoamericanas reconocen la comunidad no solo como concepto académico, sino como un sujeto protagónico en la transformación de las complejas problemáticas contemporáneas, a partir de sus aportes a la fundamentación de una nueva ética de la política y la formación de expresiones de acción colectiva en y desde lo local, en pos de la construcción democrática de sociedades más justas, con la ampliación de las esferas de reconocimiento y participación de múltiples ciudadanías.

Referencias

- Álvaro, D. 2012. “Marx y la ontología de lo común”. *Nómadas*, 36, núm 4: 13-29.
- Ander-Egg, E. 1982. *Desarrollo de la comunidad* (10 ed.). Buenos Aires: Hvmánitas.
- Ander-Egg, E. 1984. *Introducción al trabajo social*. Buenos Aires: Lumen-Hvmánitas.
- Ander-Egg, E. 2003. *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* [1978]. Libro I. Buenos Aires: Lumen.

- Aristóteles. 2004. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Barreix, J. B. y Castillejos, S. 2002. *Metodología y métodos en la praxis comunitaria*. México: Fontamara.
- Bartra, A. 2013. "Crisis civilizatoria". En Ornelas Bernal, R., Bartra, A, Ceceña Martorella, A. E., Esteva, G. y Holloway, J., *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. México: UNAM - Instituto de Investigaciones Económicas, 25-72.
- Bauman, Z. 2003. *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bialakowsky, A. L., Lusnich, C. y Bossio, C. 2015. "Más allá del neoliberalismo. Pensamiento crítico latinoamericano y movimientos al intelecto colectivo". *Horizontes Sociológicos*, 4: 70-88.
- Bonfiglio, G. 1982. *Desarrollo de la comunidad y trabajo social*. Lima: Celats.
- Bresser-Pereira, L. C. 2007. "El nuevo desarrollismo y la ortodoxia convencional". *Economía UNAM*, 4, núm. 10: 7-29.
- Bueno, A. M. 2013. "Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social". *Trabajo Social*, 15, núm.15: 125-141.
- Cardelli, J. 2004. "Reflexiones críticas sobre el concepto de Transposición Didáctica de Chevallard". *Cuadernos de Antropología Social*, 19.
- Cerutti Guldberg, H. 2012. *Utopía es compromiso y tarea responsable. Ensayos de Utopía IV*. San Luis: REUN, NEU, Universidad Nacional de San Luis.
- Chevallard, Y. 1991. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Cifuentes Gil, R. M. 2009. "Aportes para la reconfiguración de la intervención profesional en Trabajo Social". *Tendencias y Retos*, 1, núm. 14: 191-220.
- Cifuentes, M. R. 2013. "Formación en trabajo social e investigación: Una relación insoslayable de cara al siglo XXI". *Trabajo Social*, 15: 165-182.
- Cruz, G. 2016. "Del socialismo indio al reino de la verdad y la vida: utopías de Fausto Reinaga". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21, núm. 75: 59-71.
- De Marinis, P. 2010a. "Comunidad: derivas de un concepto a través de la historia de la teoría sociológica". *Papeles del CEIC*, 1: 1-13.
- De Marinis, P. 2010b. "La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Ver-gemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes". *Papeles del CEIC*, 1: 1-36.
- De Marinis, P. 2011. "La teoría sociológica y la comunidad: clásicos y contemporáneos tras las huellas de la 'buena sociedad'". *Revista de la Carrera de Sociología*, 1: 127-164.

- De Marinis, P. (ed.). 2012. *Comunidad: estudios de teoría sociológica*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Duarte Hidalgo, C. 2014. "La formación en Derechos Humanos como parte del proyecto ético político del Trabajo Social". *Serviço Social & Sociedade*, 119: 482-507.
- Durkheim, E. 2001. *La división del trabajo social*. 4 ed., trad. C. Posada. Madrid: Akal.
- Dussel, E. 1977. *Filosofía de la liberación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. 1990. "La exterioridad en el pensamiento de Marx". En J. M. Aguirre y X. Insausti (coords.), *Pensamiento crítico, ética y absoluto*. España: Eset, 11-18.
- Eito, M. A. y Quintero, J. 2013. "El concepto de comunidad y el Trabajo Social". *Espacios Transnacionales*, 1, núm. 1: 10-16.
- Eito, M. 2014. "El Trabajo Social con comunidades". En M. Miranda (coord.), *Aportaciones al Trabajo Social*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 227-273.
- Erasmus, C. 1969. "El síndrome encogido y el desarrollo de la comunidad". *América Indígena*, 29, núm. 1: 228-292.
- Eschenhagen, M. L. 2015. El fracaso del desarrollo sostenible: la necesidad de buscar alternativas al desarrollo, algunas entradas. En *Espaço, políticas públicas e território. Reflexões a partir da América do Sul*. Pernambuco: Universidad Federal de Pernambuco, 72-102.
- Escobar, A. 1998. *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Escobar, A. 2019. *Autonomía y diseño: la realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Espinosa, A. M. 2003. "El indio lobo. Manuel Quintín Lame en la Colombia moderna". *Revista Colombiana de Antropología*, 39: 139-172.
- Esposito, R. 2009. *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Trad. A. García Ruiz. Madrid: Herder.
- Esquivel, C. F. 2007. "Notas sobre la formación en la Escuela de Trabajo Social, Universidad de Costa Rica (UCR) durante las décadas de 1950 a 1980". *Revista Educación*, 31, núm. 2: 59-78.
- Fernández Nadal, E. M. 2016. "Crítica de la razón utópica y ética del sujeto en Franz Hinkelammert". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 21, núm. 75: 73-81.
- Florescano, E. 1994. *Memoria mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Florián Buitrago, M. 2018. *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Fraga, E. 2013. "Práctica y discurso: los movimientos sociales como un doble fenómeno comunitario. Intersticios". *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7, núm. 1.

- Fraga, E. 2015. "La comunidad en Walter Mignolo. Cinco dimensiones de un mismo concepto". *Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos*, 13, núm. 51: 18-32.
- Freire, P. 2014. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García Canclini, N. 1984. "Cultura y organización popular. Gramsci con Bourdieu". *Cuadernos Políticos*, 38: 75-82.
- Gijón-Sánchez, M. T., Domínguez-de-la-Rosa, L. y Conejo-Trujillo, R. 2012. "Desafíos y retos en la formación del Trabajo Social hacia el *practicum* de Grado". *Portularia*, 12: 149-158.
- Goldar, M. 2009. "La construcción de paradigmas emancipatorios desde los actuales movimientos sociales latinoamericanos". *La Piragua*, 30: 69.
- Gómez Hernández, E. 2008. "Geopolítica del desarrollo comunitario: reflexiones para trabajo social". *Ra Ximhai*, 4, núm. 3: 519-542.
- Gómez Obando, S. 2017. "Aportes y límites de las propuestas ético-político-pedagógicas de Freire y Fals Borda". *Aportes*, 61, núm. 1: 140-162.
- González Casanova, P. 2004. "Comunidad: la dialéctica del espacio". *Temas*, 36, enero-marzo: 4-15
- Grassi, E. 1995. "Trabajo Social e Investigación Social: una relación necesaria". *Perspectivas*, 1, núm. 1.
- Guevara Patiño, R. 2016. "El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos?". *Folios*, 44: 165-179.
- Guillén, N. M. 2005. "El proyecto de formación profesional de la Escuela de Trabajo Social de la sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica: balance del diseño del Plan de Estudio 2004". En *Búsquedas del Trabajo Social Latinoamericano: urgencias, propuestas y posibilidades*. España: Espacio Editorial, 205-222.
- Gurrutxaga, A. 1991. "El redescubrimiento de la comunidad". *Reis*, 56: 35-60.
- Habermas, J. 1984. *Ciencia y tecnología como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. 1992. *Teoría de la acción comunicativa*. I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hall, S. 1992. "The Rest and the West: Discourse and Power". En S. Hall y B. Gieben (eds.), *Formations of Modernity*. Londres: Polity Press, 275-332.
- Hinkelammert, F. 1984. *Crítica de la razón utópica*. San José de Costa Rica: Dei.
- Honneth, A. 1999. "Comunidad. Esbozo de una historia conceptual". *Isegoría*, 20: 5-15.

- Jaramillo Marín, J. 2007. “Las metáforas de lo comunitario. A propósito de una lectura crítica sobre el sentido de lo comunitario en la óptica de Zygmunt Bauman”. *Reflexión Política*, 9, núm. 18: 20-31.
- Kant, I. 1986. *La religión dentro de los límites de la mera razón* [1793]. Madrid: Alianza.
- Kisnerman, N. 1984. *Teoría y práctica del trabajo social: Comunidad*. Buenos Aires: Hvmánitas.
- Kisnerman, N. 1991. “La intervención comunitaria”. *Servicios Sociales y Política Social*, 23: 19-23.
- Kozel, A. 2015. “Diamantes y herrumbre: Leopoldo Zea y el espíritu de comunidad”. *Cadernos Prolam/USP*, 14, núm. 26: 11-25.
- Labastida, H. 1967. “El desarrollo de la comunidad en América Latina”. *Revista Mexicana de Sociología*, 85, núm. 4: 53-68.
- Legorreta Zepeda, J. D. J. 2017. “Cuando la comunidad no acumuna: Debates contemporáneos sobre la ‘falla’ del estar-en-común”. *En-Claves del Pensamiento*, 11, núm. 22: 75-107.
- Lenton, D. 2014. “El paradigma de comunidad. Deodoro, *Gaceta de Crítica y Cultura*, 4, núm. 45: 7-8.
- Liceaga, G. 2013. “El concepto de comunidad en las ciencias sociales latinoamericanas: apuntes para su comprensión”. *Cuadernos Americanos*, enero.
- Lillo Herranz, N. y Roselló Nadal, E. 2010. *Manual para el trabajo social comunitario*. Madrid: Narcea.
- Macías Reyes, R. 2013. “Desarrollo comunitario. Procedimiento metodológico para su implementación en las comunidades”. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*.
- Madoery, O. 2001. “La formación de agentes de desarrollo local: ¿Cómo contribuir desde la universidad a la gestión territorial?” [Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires], 5-9.
- Madoery, O. 2012. “El desarrollo como categoría política”. *Crítica y Emancipación*, 4, núm. 7: 59-83.
- Maffesoli, M. 2004. *El tiempo de las tribus: el ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Malagón, B. E. 2001. “Hipótesis sobre la historia del trabajo social en Colombia”. *Trabajo Social*, 3: 11-27.
- Manrique Castro, M. 1982. *De apóstoles a agentes de cambio: el trabajo social en la historia latinoamericana*. Lima: Celats.

- Marchioni, M. 1994. *La utopía posible: La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Tenerife: Benchomo.
- Marchioni, M. (coord.) 2001. *Comunidad y cambio social*. España: Editorial Popular.
- Marchioni, M. 2002. "Organización y desarrollo de la comunidad: la intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales". En *Programas de animación sociocultural* España: UNED, 455-482.
- Marchioni, M. 2006. "Democracia participativa y crisis de la política. La experiencia de los planes comunitarios". *Cuadernos de Trabajo Social*, 19: 213-224
- Marchioni, M. 2014. "De las comunidades y de lo comunitario". *Espacios Transnacionales*, 3: 112-118.
- Marchioni, M. 2018. *Planificación social y organización de la comunidad: alternativas avanzadas a la crisis*. Madrid: Editorial Popular.
- Mariátegui, J. C. 1979. *Ideología y política*. Lima: Biblioteca Amauta.
- Marinas, J. M. 2006. *El síntoma comunitario: entre polis y mercado*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Martín-Barbero, J. M y Cortés, F. 2005. *Trabajo comunitario, organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza.
- Marx, K. 1982. *Carlos Marx: escritos de juventud*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mead, G. 1982. *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosquera, M., Rojas, C., Gómez, P. y Escobar, A. 2018. "Transiciones civilizatorias: alternativas al desarrollo desde el buen vivir en diáspora negra". En *Ubuntu: Una invitación para comprender la acción política, cultural y ecológica de las resistencias afroandina y afropacífica*. Buenos Aires: Clacso.
- Múnera, M. C. 2007. *Resignificar el desarrollo*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia, Escuela del Hábitat Cehap.
- Nancy, J. L. 2014. *La communauté désavouée*. París: Galilée.
- Parsons, T. 1999. *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- ONU - Organización de las Naciones Unidas. 1955. *El progreso social mediante el desarrollo de la comunidad*.
- Quintero, S. A. 2014. "El 'Método Caldas' y la reconceptualización del trabajo social". *Eleuthera*, 10: 182-203.
- Ramírez, U. F. 2012. "La investigación, eje transversal en la formación en trabajo social en Colombia". *Espacio Regional. Revista de Estudios Sociales*, 1, núm. 9: 13-27.

- Roa-Mendoza, C. P. 2016. "Investigación en modo 3: Una alternativa para la articulación investigación e intervención en educación superior". *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 14, núm. 2.
- Romero, I. R. y Muñoz R. M. 2014. "Comunidad y desarrollo comunitario: aspectos teóricos y metodológicos". *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 2, núm. 2: 77-89.
- Saavedra, O. 2017. "El discurso del desarrollo y las nuevas ruralidades en América Latina". *Criterio Libre Jurídico*, 14, núm. 1: 46-51.
- Salord, S. G. 1998. *Especificidad y rol en trabajo social: currículum-saber-formación*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Sancho, J. 2005. "Por una reconstrucción del concepto de comunidad que sea de utilidad para el trabajo social". [Doc. en línea]
- Simonotto, E. (ed.). 2007. *Los laberintos del trabajo social: nuevos paradigmas en la formación, la práctica y la investigación*. Asociación de Profesionales de Servicio Social del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Svampa, M. 2008. "Notas provisionarias sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual". En *Gérard Althabe. Entre varios mundos*. Buenos Aires: Prometeo.
- Tönnies, F. 1986. "El nacimiento de los conceptos de 'comunidad' y 'sociedad'". *Sociológica*, 5, núm. 14.
- Torres Carrillo, A. 2002. "Vínculos comunitarios y reconstrucción social". *Revista Colombiana de Educación*, 43.
- Torres Carrillo, A. 2013. *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: CINDE, El Búho.
- Torres, J. H. 1985. *Historia del trabajo social*. Barranquilla: Grafitaliana.
- Travi, B. 2014. "Investigación histórico-disciplinar en Trabajo Social. Implicaciones para la formación y construcción de la identidad profesional". *Prospectiva*, 9: 17-56.
- Vélez, V. G y Herrera, C. M. C. 2014. "Formación política en el tiempo presente: ecologías violentas y pedagogía de la memoria". *Nómadas*, 41: 149-165.
- Walsh, C. E. 2014. "Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yalá". *Entramados: Educación y Sociedad*, 1: 17-30.
- Weber, M. 2014. *Economía y sociedad* (3 ed). México: Fondo de Cultura Económica.
- Zibechi, R. 2008. *Territorios en resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas*. Madrid: Baladre.
- Zibechi, R. 2015. *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. México: Desde Abajo.

Reflexiones sobre lineamientos formativos en Trabajo Social en la Corporación Universitaria Rafael Núñez

[155]

Reflections on Training Guidelines in Social Work
from the Rafael Núñez University Corporation

Reflexões sobre as diretrizes de formação em Serviço
Social da Corporação Universitária Rafael Núñez

Rocío Margarita González Navarro*

Corporación Universitaria Rafael Núñez, Colombia

Rafael Alberto Zambrano Vanegas**

Corporación Universitaria Rafael Núñez, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

González, Rocío y Zambrano, Rafael Alberto. 2023. “Reflexiones sobre lineamientos formativos en Trabajo Social en la Corporación Universitaria Rafael Núñez”. *Trabajo Social* 26, núm 1: 155-180. DOI: [10.15446/TS.V26N1.109665](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109665)

Recibido: 22 de junio de 2023 **Aceptado:** 4 de noviembre de 2023
Artículo de investigación

* Docente coordinadora de Investigación del Programa de Trabajo Social Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Cartagena. Integrante del grupo de investigación “Trabajo social, derechos humanos y desarrollo sustentable”; Magister en Desarrollo Social; Magister en Ciencias Humanas y Sociales; Especialista en Administración de Programas de Desarrollo Social; trabajadora social, Universidad de Cartagena. rocio.gonzalez@curnvirtual.edu.co / ORCID 0000-0002-3991-6118

** Docente coordinador de Investigación del Programa de Trabajo Social Corporación Universitaria Rafael Núñez campus Barranquilla; integrante del grupo de investigación “Andrés Bello”; representante profesoral de la Corporación Universitaria Rafael Núñez ante el Conets; Magíster en Gobierno y Políticas Públicas, Universidad Externado de Colombia y Columbia University N.Y.; trabajador social, Universidad de La Salle. rafael.zambrano@curnvirtual.edu.co / ORCID 0000-0002-5609-2712.

Reflexiones sobre lineamientos formativos en Trabajo Social en la Corporación Universitaria Rafael Núñez

El artículo presenta las reflexiones sobre la formación en Trabajo Social realizadas por docentes, estudiantes y egresados del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Cartagena y Barranquilla, a la luz del proceso desarrollado por la Comisión de Actualización de Criterios de Formación en Trabajo Social del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets) y en el marco de la construcción participativa local, regional y nacional de lineamientos para la formación profesional, desarrollada entre 2020 y 2022. Se presentan para ello los antecedentes históricos y gremiales del Conets, los referentes conceptuales y las tendencias en Latinoamérica que sustentan la pluralidad en la formación profesional, el proceso de elaboración de lineamientos curriculares para la formación en Trabajo Social en Colombia y la metodología desarrollada en la Corporación Universitaria Rafael Núñez. Además, se abordan los aportes referidos al proceso de formación a partir del planteamiento de tres preguntas acordes con los temas centrales de la formación profesional, su pertinencia en relación con el contexto actual, la profesión y la formación en Trabajo Social, además de otras temáticas conexas.

Palabras clave: Derechos Humanos; desarrollo regional; formación profesional; pertinencia; Trabajo Social.

Reflections on Training Guidelines in Social Work in the Rafael Núñez University Corporation

The article presents the reflections on Social Work training carried out by teachers, students and graduates of the Social Work program of the Corporación Universitaria Rafael Núñez, Cartagena and Barranquilla campus, in the process developed by the Commission for Training Update Criteria in Social Work of the National Council for Education in Social Work (CONETS) and in the framework of the participatory construction at the local, regional, and national level of guidelines for professional training developed between 2020 to 2022. To do so is presented the historical and union background of the CONETS, the conceptual references and trends in Latin America that support plurality in professional training, the process of developing curricular guidelines for training in Social Work in Colombia and the methodology developed at the Corporación Universitaria Rafael Núñez. Also, we engage the contributions referred to the training process based on the formulation of three guiding questions aligned with: the appropriate central topics in professional training, its relevance in relation to the actual context, and the profession and training in Social Work besides other relevant topics.

[157]

Keywords: Human rights, professional training, regional development, relevance, Social Work.

Reflexões sobre as diretrizes de formação em Serviço Social da Corporação Universitária Rafael Núñez

O artigo apresenta as reflexões sobre a formação em Serviço Social realizada por professores, alunos e graduados do programa de Serviço Social da Corporação Universitária Rafael Núñez, campus Cartagena e Barranquilla, no processo desenvolvido pela Comissão de Atualização de Critérios de Formação em Serviço Social da Conselho Nacional de Educação em Serviço Social (CONETS, pela sigla em espanhol), no âmbito da construção participativa a nível local, regional e nacional de diretrizes para a formação profissional desenvolvidas entre 2020 a 2022 Para tanto, serão considerados os antecedentes históricos e sindicais do CONETS, as referências conceituais e tendências do Serviço Social latino-americano que sustentam a pluralidade na formação profissional, o processo de desenvolvimento de diretrizes curriculares para a formação em Serviço Social na Colômbia e a metodologia desenvolvida na Corporação Universitária Rafael Núñez. Além disso, as contribuições referidas ao processo formativo a partir da formulação de três questões norteadoras a partir dos temas centrais apropriados na formação profissional, a relevância dos temas abordados em relação ao contexto atual, o profissão e formação em Serviço Social e demais temas desenvolvidos na formação em Serviço Social.

Palavras-chave: direitos humanos; desenvolvimento Regional; formação profissional; relevância; Serviço Social.

Introducción¹

[158]

El artículo recopila los principales aportes y reflexiones derivados del proceso interno de reflexión académica desarrollado en el programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, realizado durante el primer semestre de 2021, frente a la construcción colectiva y participativa de lineamientos para la formación profesional en Trabajo Social, proceso en el que participaron docentes, estudiantes y egresados de las unidades académicas de Trabajo Social a nivel nacional, afiliadas al Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets), entre 2020 a 2022.

El proceso de construcción de propuestas de nuevos lineamientos que orienten la formación profesional se inició en cada una de las unidades académicas afiliadas al organismo profesional, sistematizados en encuentros regionales para la formación en Trabajo Social, donde se formularon propuestas de lineamientos curriculares, a partir de diversas perspectivas epistemológicas sustentadas en la pluralidad de miradas a la formación presentes en los contextos regionales donde el Conets tiene su representación y participación: Caribe, Occidente Pacífico, Nororiental y Centro, para ser luego planteados en unos lineamientos de carácter nacional, que fueron construidos, discutidos, aprobados y sistematizados en un Encuentro Nacional de Criterios de Formación realizado en modalidad híbrida (presencial y remota) en la Universidad del Quindío (Armenia) en junio de 2022.

Este proceso surgió en el marco de la transformación de la estructura y dinámica organizacional del Conets, con el propósito de legitimarse a nivel nacional como un organismo gremial vigente, acorde a las necesidades, expectativas y potencialidades de la comunidad académica del Trabajo Social (Conets, 2022).

En este sentido, realizó desde 2018 encuentros regionales donde consolidó un Plan de Acción Decenal y una reforma estatutaria, además de iniciar el proceso de construcción de nuevos lineamientos para la formación en Trabajo Social, los cuales se habían actualizado en 1999 y en

1 Artículo derivado del proceso de reflexión curricular desarrollado en el programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Barranquilla y Cartagena, durante 2021 y 2022.

2006, lo que generó la conformación de una Comisión Académica de Actualización de Criterios de Formación encargada de diseñar la estrategia de convocatoria para la participación de los actores sociales de la comunidad académica de la profesión (docentes, estudiantes, egresados y directivos) en la elaboración de propuestas de lineamientos curriculares, acordes con las diversas perspectivas y posturas epistemológicas y los contextos internos de las universidades y de sus regiones.

[159]

El proceso liderado por esta Comisión Académica del Conets generó la coordinación de los procesos de convocatoria, gestión, acompañamiento y sistematización de las propuestas de lineamientos construidas por docentes, estudiantes, egresados y directivos de las unidades académicas de Trabajo Social en los niveles locales y regionales, con el objetivo de articular y consolidar un documento final de lineamientos curriculares en el contexto nacional que recogiera las propuestas, aportes e iniciativas curriculares de las universidades y sus regiones, para ser presentados en el evento de lanzamiento del documento final de lineamientos de formación profesional en el marco del XVI Congreso Colombiano de Trabajo Social realizado en octubre de 2022 en la Universidad de La Guajira, y luego ser socializado a las unidades académicas en una fase final de revisión y articulación de estos lineamientos curriculares a sus planes de estudio de formación en Trabajo Social, de acuerdo con sus dinámicas internas de reflexión y actualización curricular, lo cual, a su vez, contempla la sistematización del proceso interno en los ámbitos local, regional y nacional de la construcción, reflexión y socialización de los lineamientos para la formación profesional.

La construcción de lineamientos para la formación profesional dentro de las unidades académicas del país y, particularmente, en el programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez permitió la participación de grupos focales con estudiantes, egresados y docentes del programa de Trabajo Social, donde se hicieron reflexiones acerca de la calidad de la formación en Trabajo Social. El proceso respondió a la convocatoria hecha por el Conets y su Comisión de Actualización de Criterios de Formación en Trabajo Social, la cual contribuyó a la generación de insumos significativos para evaluar la pertinencia y coherencia de los planes de estudio y permitió establecer las

rutas de fortalecimiento de los mismos a partir de las demandas y necesidades propias del contexto, así como evaluar los énfasis del modelo pedagógico institucional y la orientación del programa académico en la formación profesional con énfasis en Derechos Humanos en el contexto regional del Caribe colombiano.

[160]

Antecedentes del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social

El Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets) es el organismo académico de la profesión del Trabajo Social, fundado el 24 de febrero de 1965 en la ciudad de Bogotá, en asamblea general realizada en la Pontificia Universidad Javeriana (Mejía, 2003), que se constituyó por las unidades académicas de la profesión que hacían parte de la Asociación Colombiana de Escuelas de Servicio Social, la cual se había conformado en 1951 y tuvo una vida jurídica de 15 años, por lo que puede considerarse como antecedente del actual Conets (Malagón, 2001: 16).

El proceso de transformación de la Asociación Colombiana de Escuelas de Servicio Social en Conets vinculó a las unidades académicas afiliadas anteriores, su historia, sus trabajos y sus desarrollos académicos y asumió la tarea que motivó la propuesta de transformación de la denominación a Consejo Nacional, reflejo de la influencia que, en su momento, recibió del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social de los Estados Unidos de América, canalizada a través de las relaciones institucionales de las profesionales que comenzaron a regresar de estudiar en ese país en los programas de posgrado (Mejía, 2003).

Durante 58 años, el Conets ha sido el organismo rector de la formación de los y las profesionales en Trabajo Social, con objetivos, composición y programas orientados al desarrollo de sus objetivos iniciales: promover y desarrollar programas eficientes de educación profesional de Trabajo Social en el país; representar a las unidades académicas de Trabajo Social ante organismos nacionales e internacionales; coordinar y asesorar a las unidades académicas de Trabajo Social en el desarrollo de niveles apropiados de educación profesional; promover investigaciones sobre aspectos relacionados con la docencia en Trabajo Social; facilitar la movilidad y el intercambio entre docentes de las distintas unidades

de Trabajo Social del país; propender por la capacitación de docentes de las unidades de Trabajo Social con el fin de elevar el nivel académico de los mismos y brindar asesoría académica, curricular y administrativa a las unidades académicas que lo requieran, todo ello en cumplimiento de sus objetivos, siempre de carácter académico y orientados al mejoramiento de la calidad de la educación en Trabajo Social y al desarrollo de la docencia y la investigación.

[161]

El organismo académico lo integran 28 unidades académicas de Trabajo Social ubicadas principalmente en Bogotá, Medellín, Barranquilla, Cartagena, Riohacha, Montería, Sincelejo, Cali, Manizales, Pereira, Armenia, Pasto, Quibdó, Tunja, Villavicencio, con cobertura en municipios mediante las modalidades de ampliación y extensión. Se estructura en una asamblea general y en un consejo directivo con miembros principales y suplentes, integrados por directores y representantes profesoriales de las unidades académicas afiliadas. Al Conets está adscrita la Red de Metodologías de Intervención en Trabajo Social (Red Mitras), con sus nodos de Trabajo Social de Caso y Familia, Trabajo Social con Grupos, Trabajo Social con Comunidades.

Asimismo, el Conets desarrolla una política editorial que coordina su comité editorial, al cual está adscrita la *Revista Colombiana de Trabajo Social*, publicación de divulgación que cuenta con 28 ediciones en 35 años. Conets cuenta con representantes regionales del Centro, Caribe, Nororiente y Occidente Pacífico, las cuales desarrollan sus planes de acción regionales y, a su vez, conforma comisiones académicas de gestión académico-gremial ante instituciones públicas y de gobierno, entre otras, ante el Ministerio de Educación Nacional, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE).

El Conets es una organización de derecho privado y carácter académico, constituida por las unidades académicas de Trabajo Social de Colombia, comprometida con el mejoramiento de la calidad de la educación en Trabajo Social, con el propósito de lograr la formación de trabajadores sociales con un excelente desempeño profesional, alto nivel académico, motivados al logro del desarrollo humano integral y capaces de liderar procesos de cambio. Para lograr sus propósitos realiza, fomenta y estimula acciones de carácter académico, investigativo, de

capacitación, de coordinación e información que conduzcan al mejoramiento de la calidad de la educación en Trabajo Social y fortalezcan a las universidades afiliadas.

[162]

Conets asume el rol de facilitador, asesor y veedor de los procesos de desarrollo académico y de calidad educativa de las diferentes unidades académicas, con miras a fortalecer la profesión y disciplina al tenor de los actuales desarrollos de las Ciencias Sociales y Humanas y de los desafíos de la realidad social, en sus contextos global, nacional, regional y local, en relación con los desarrollos de las ciencias y diversos saberes (Conets, 2018: 1).

Referentes conceptuales de los lineamientos de formación profesional

En el contexto de la formación profesional en Trabajo Social en Colombia, se han discutido las diversas perspectivas sobre el Trabajo Social en escenarios nacionales y latinoamericanos, como base fundamental para evaluar los planes de estudio y contenidos curriculares, lo que ha permitido establecer fundamentos para el diseño, gestión y evaluación de los procesos de formación de pregrado en Trabajo Social en el contexto nacional.

La trayectoria de Trabajo Social debe comprenderse en su relación con las Ciencias Sociales, siendo una disciplina profesional que requiere de un conjunto de conocimientos relacionados –habilitantes para el ejercicio de una función específica dentro de la sociedad (Duque, 2018: 23)– y que está orientada a la intervención y al abordaje de problemas sociales, entendidos estos como manifestaciones que afectan la calidad de vida de los actores sociales, en términos de necesidades, carencias, demandas y limitaciones sociales, relacionados con escenarios diversos. Se refiere entonces a una intervención profesional basada en un sistema de conocimientos teóricos y metodológicos en el área de las Ciencias Sociales, que aporta a la transformación de la realidad social.

En este sentido, la intervención profesional del Trabajo Social genera conocimiento a partir de su interacción con la realidad social, actores sociales y escenarios específicos, siendo su práctica profesional la que promueve el cambio social, lo cual ocurre en condiciones de opre-

sión, segregación y exclusión social, en el marco del sistema capitalista y de un modelo de desarrollo que ha profundizado las condiciones de desigualdad e inequidad en la sociedad colombiana y latinoamericana.

En el contexto del Trabajo Social latinoamericano pueden identificarse cuatro tendencias que aún hoy tienen vigencia. Según Muñoz y Vargas (2013), estas son:

[163]

1. *Tendencias explicativas positivistas, estructuralistas y funcionalistas* (Morán, 2003: 161), que privilegian el empirismo para acceder al conocimiento de la realidad (Muñoz y Vargas, 2013), como herencia positivista y estructuralista de las primeras décadas del siglo xx, y que configuraron el surgimiento de un Trabajo Social adaptativo anglosajón, que desarrolló en América Latina los procesos de formación y profesionalización con base en los métodos de intervención individual o de caso, con una fuerte influencia de disciplinas como la Psicología y la Psiquiatría, en contextos de adaptación social, como meta de la intervención profesional.
2. *Tendencias sociocríticas* (Morán, 2003: 201), orientadas a generar transformaciones estructurales en la sociedad, desde una perspectiva dialéctica en la que prima el protagonismo de los sujetos y la lectura del contexto en su totalidad. Están claramente respaldadas por el análisis crítico de condiciones estructurales, de actores, de dinámicas y de relaciones antagónicas. Asimismo, buscan descentrar la concepción de que los problemas sociales y económicos son responsabilidad de los sujetos y pone el énfasis en los elementos contextuales que los estructuran (Muñoz y Vargas, 2013), donde la relación teoría-práctica se asume en el reconocimiento de las dinámicas sociales contradictorias, a partir de la comprensión crítica del devenir histórico y la correlación de fuerzas existentes en la misma. En su dimensión histórico-crítica, esta perspectiva es adaptada por autores de origen brasilero al Trabajo Social latinoamericano, con una visión omnicomprendensiva que reconoce como fuente de legitimación de la profesión el papel que esta misma cumple en el orden burgués y para él, como uno de los instrumentos que desde su creación se ha utilizado como medio de control social (Salamanca y Valencia, 2017: 138).

3. *Tendencias comprensivas o hermenéuticas*, de acuerdo con las cuales solo es posible comprender el mundo subjetivamente, es decir, a través de la perspectiva del ser humano, quien desde su “quehacer diario proyecta un orden social, una intención y un significado que otorga relevancia a sus propias ideas y a lo que ocurre a su alrededor”. Esto lleva a reconocer el significado asignado a la experiencia cotidiana y a la forma como esta incide en la interacción con los demás (Muñoz y Vargas, 2013).
4. *Tendencias académico-pragmatistas*, con su énfasis en la consolidación del Trabajo Social como profesión, es decir que “para su ejercicio es necesario atravesar por un proceso de formación con el fin de adquirir determinados conocimientos y desarrollar ciertas competencias, destrezas y habilidades” (Travi, 2007: 52). Esta tiene lugar en un contexto socioeconómico y político de cambios que, en el escenario estadounidense, instalan la cuestión social asociada a problemas de pobreza, marginalidad y precariedad de grupos poblacionales vulnerables, como niños, mujeres, migrantes y esclavos, entre otros (Travi 2007), haciendo énfasis en la historia y aportes al desarrollo de la profesión de las pioneras del Trabajo Social en Norteamérica, Europa y América Latina.

Estas tendencias en el Trabajo Social latinoamericano han permitido actualizar y promover los debates curriculares respecto de perspectivas pluralistas, críticas y biocéntricas, en la comprensión de los fundamentos de la profesión y de la formación teórica, metodológica y ético-política del Trabajo Social, de su historia, contexto de intervención profesional. Así mismo, se ha alentado la reflexión sobre la investigación, docencia, procesos pedagógicos, proyección social y extensión, el diálogo del Trabajo Social con otras disciplinas y los procesos de organización y gestión curricular en las unidades académicas.

Las perspectivas pluralistas, críticas y biocéntricas se han planteado como ejes articuladores del proceso de elaboración de lineamientos para la formación en Trabajo Social, respetando la diversidad de posturas que permiten la participación de los diversos actores sociales de la profesión,

en la comprensión situada de la formación profesional en el contexto local, regional, nacional y global.

Contexto de los lineamientos para la formación en Trabajo Social en Colombia

En el año 2017, el Conets emprendió un proceso de transformación de su estructura y dinámica organizacional con el objetivo de consolidar su lugar nacional como organismo académico gremial vigente, cuya misión responda a las necesidades, expectativas y potencialidades de la comunidad académica del Trabajo Social en Colombia. En este sentido, realizó encuentros regionales en los cuales consolidó de manera participativa un Plan de Acción Decenal y una propuesta de reforma estatutaria, que fue aprobada en la asamblea del Conets realizada en la Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga) en marzo de 2018 (Conets, 2022).

En la implementación del Plan de Acción Decenal, el organismo ha desarrollado acciones significativas en la consolidación de procesos misionales a través de diversas estrategias, entre las que se destacan: 1) la generación de una política editorial que contiene líneas editoriales, entre las que se destacan la *Revista Colombiana de Trabajo Social*, libros de investigación, memorias de eventos académicos, material pedagógico y didáctico, libros de homenaje y reediciones; 2) la creación de la Región Nororiente del Conets, la cual se ha conformado en su gestión con las unidades académicas presentes en esa región y 3) la actualización de los criterios para la formación en Trabajo Social en Colombia, entre otras acciones estratégicas de gestión, comunicación y formación y generación del conocimiento.

En función de su misión y objeto social, el Conets definió la conformación de una comisión de docentes de las diferentes unidades académicas de Trabajo Social, provenientes de varias regiones del país, para desarrollar el proceso de actualización de los criterios de formación, teniendo en cuenta los antecedentes históricos de este ejercicio desarrollado entre los años 2006 y 2007. El organismo académico consideró como criterio para integrar la comisión la trayectoria académica en procesos de formación, investigación, intervención, extensión, proyección social y producción académica, con diferencias en las perspectivas epistemo-

[165]

lógicas sobre el Trabajo Social, para que se constituyeran en fortaleza del proceso y se garantizara la pluralidad como horizonte de acción.

[166]

Sus integrantes establecieron acuerdos fundamentados en el pluralismo de miradas a la formación; el reconocimiento de la argumentación, como principio de trabajo y de diálogo colectivo y la disciplina, la constancia y cumplimiento en el desarrollo de las responsabilidades asignadas. En el inicio del proceso de gestión de la comisión, se establecieron subcomisiones que se encargaron de elaborar un documento en torno a los ejes fundamentales para la formación profesional del Trabajo Social en Colombia: historia y contexto, fundamentos del Trabajo Social, sujetos del proceso de formación y prácticas académicas e investigación, documento que fue elaborado entre 2019 y 2020, titulado *Reflexiones para actualizar los lineamientos de formación en Trabajo Social Colombia 2020*, que permitió la conversación nacional y el diseño de la convocatoria a la participación amplia de la comunidad académica del país, con miras a alcanzar la meta de actualización colectiva de los lineamientos para la formación profesional.

El documento inicial fue socializado previamente de manera directa a los programas académicos y a sus docentes, estudiantes, egresados y directivos, con el propósito de generar debates y reflexiones en cada una de las unidades académicas, promover la producción escrita en torno a la formación en Trabajo Social y apoyar los procesos de gestión y reflexión curricular de los mismos programas académicos. Así se constituyó en referente para la discusión con programas, asociaciones, colectivos y organismos gremiales profesionales, como el Consejo Nacional de Trabajo Social y la Federación Colombiana de Trabajadores Sociales (Fects), que aceptaron la convocatoria a participar de manera presencial, virtual o escrita, a quienes se les envió el documento, con un dispositivo de preguntas y una ruta para generar la discusión.

Como parte de la discusión colectiva, se realizaron en el nivel regional cuatro encuentros, uno por cada una de las regiones del país definidas desde el Conets para su gestión: Caribe, Occidente Pacífico, Nororiente y Centro, donde participaron las unidades académicas a través de la presentación de ponencias y reflexiones colectivas, con una metodología para recoger los aportes de las y los diferentes actores institu-

cionales, académicos, gremiales y colectivos de cada territorio. En los encuentros se redactaron relatorías que registraron las convergencias y divergencias en cada uno de los aspectos tratados, los cuales se consolidaron en memorias a partir de los aportes y de las reflexiones de cada uno de sus participantes.

De este momento de socialización con programas académicos, organismos y colectivos se destacan varios aprendizajes, algunos de los cuales se plantean a continuación:

[167]

1. Las discusiones académicas, colectivas y democráticas que se habían desarrollado en torno a la formación del Trabajo Social no se habían caracterizado por tener un referente documental ni por el establecimiento de directrices u orientaciones para desarrollar una discusión. Por tal motivo, en algunos escenarios el documento no fue recibido como un elemento provocador de la discusión, sino que fue analizado de manera crítica identificando los faltantes en su consolidación como un documento de criterios.
2. Se presentaron algunas resistencias a atender a los lineamientos planteados por la comisión a través de las preguntas para generar la discusión y los vínculos para registrarlas; de esta manera, muchos de los actores que hicieron aportes se apartaron de las preguntas y de la ruta propuesta y asumieron otros caminos para la elaboración de textos, ponencias, entre otros, para contribuir al proceso. La comisión entendió estas dinámicas y tomó decisiones que permitieron adecuar el proceso de manera flexible para recuperar todos los aportes que llegaron, en la medida en que estos se relacionaran con la consolidación de los lineamientos, así muchos de los aportes estuvieron alejados del documento inicial elaborado por la comisión (Conets, 2022).

El documento fue enviado a programas, colectivos, asociaciones y organismos profesionales de Trabajo Social, con el propósito de ser socializado y analizado por la comunidad académica de cada programa y por los actores sociales que la componen (estudiantes, docentes, egresados, directivos). Algunos integrantes de la comisión apoyaron el proceso interno de cada unidad académica de manera virtual.

A partir de este ejercicio, se desarrolló un proceso de participación amplia en los niveles locales, en cada una de las unidades académicas de Trabajo Social, que posteriormente se desarrollaron en encuentros regionales y luego en el nivel nacional, a través de la reflexión curricular para la construcción de lineamientos de formación en Trabajo Social, el cual se llevó a cabo, particularmente en el contexto regional Caribe, durante el segundo semestre de 2021, y en su etapa de consolidación nacional en el periodo intersemestral de 2022 en el Encuentro Nacional de Criterios de Formación realizado en modalidad híbrida (presencial y remota) en la Universidad del Quindío (Armenia).

La estrategia metodológica implementada por la Comisión de Actualización de Criterios de Formación en Trabajo Social del Conets permitió recoger los aportes de las y los diferentes actores institucionales, académicos, gremiales y colectivos de cada territorio y región del país. En los encuentros se realizaron ponencias, se socializaron los aportes de los documentos diligenciados y de los textos entregados, para diseñar los lineamientos para la formación profesional. En las cuatro regiones delimitadas por el Conets participaron docentes, estudiantes y egresados de sus respectivas unidades académicas. En el contexto regional Caribe, la Corporación Universitaria Rafael Núñez participó a nivel interno en sus dos campus de Barranquilla y Cartagena y en los encuentros regionales junto con representantes de las universidades del Caribe.

Metodología desarrollada en la Corporación Universitaria Rafael Núñez

La Corporación Universitaria Rafael Núñez, institución universitaria de la región Caribe, con sedes en las ciudades de Cartagena de Indias y Barranquilla, desarrolla el programa de Trabajo Social con un enfoque constructivista, un modelo pedagógico orientado a la formación de sujetos educativos y un énfasis en la formación profesional en Derechos Humanos, en el contexto regional y nacional. La construcción de lineamientos para la formación en Trabajo Social partió de la metodología de grupos focales con docentes, estudiantes y egresados del programa de Trabajo Social de los campus Cartagena y Barranquilla, los cuales permitieron la elaboración de relatorías con los aportes, análisis y re-

comendaciones presentadas por sus participantes, las cuales se presentan a manera de respuestas a las tres preguntas orientadoras sugeridas por la Comisión de Actualización de Criterios de Formación en Trabajo Social del Conets, referidas a los temas centrales del documento apropiados en la formación profesional:

1. La pertinencia de los temas abordados en el documento del organismo, en relación con el contexto actual, la profesión y la formación en Trabajo Social.
2. La revisión de otros temas centrales propuestos por el programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, para reflexionar sobre la calidad de la formación profesional.
3. Las recomendaciones sugeridas por los actores convocados para cualificar el proceso de formación en Trabajo Social.

[169]

La respuesta del programa de Trabajo Social a la invitación enviada por el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social se asumió de manera inmediata y se materializó durante 2021, en un ejercicio de reflexión interna acerca de los ejes temáticos planteados en el proceso liderado por la comisión conformada por docentes de diferentes unidades académicas de Trabajo Social del Colombia, con trayectoria y producción en el tema de la formación profesional y con enfoques diversos de Trabajo Social, quienes acompañaron el proceso de reflexión interna en varios programas del país. A esta comisión se le encomendaron las tareas de hacer un primer abordaje del tema de la formación, producir un documento al respecto que sirviera de base para la conversación nacional y diseñar un proceso que, de una parte, facilitara la participación amplia de la comunidad académica del país y, de otra, permitiera alcanzar la meta de actualización colectiva de los lineamientos (Conets, 2020).

El proceso interno de reflexión académica sobre los lineamientos para la formación en Trabajo Social se llevó a cabo a través de la socialización del documento elaborado por la Comisión de Actualización de Criterios de Formación en Trabajo Social del Conets y en la posterior organización de tres grupos focales y una jornada de socialización previa. Estos eventos fueron organizados por las directoras del programa de Trabajo Social de los campus Cartagena y Barranquilla y por dos

docentes, en calidad de representantes profesoriales de ambas sedes, lo cual permitió la coordinación del proceso concertado y socializado con los profesores del programa y con la Decanatura de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.

[170]

En la jornada de socialización previa al desarrollo de los grupos focales, se contó con la participación de la profesora Izabel Solyszko Gomes, integrante de la Comisión de Actualización de Criterios de Formación del Conets y docente del Programa de Trabajo Social de la Universidad Externado de Colombia, quien orientó la planeación del proceso con base en las propuestas sugeridas por los integrantes de la comisión a las unidades académicas, disipando dudas sobre la metodología, el alcance y el impacto del proceso a desarrollar con docentes, estudiantes y egresados del programa de Trabajo Social.

El primer grupo focal se llevó a cabo con estudiantes. Este grupo contó con la participación de 30 estudiantes de Trabajo Social de segundo a noveno semestre de los campus Cartagena y Barranquilla. El segundo grupo focal se organizó con 35 egresados del programa de ambas sedes y el tercer grupo focal se llevó a cabo con docentes del programa de Trabajo Social de ambos campus (Cartagena y Barranquilla), en su mayoría trabajadores sociales y, en menor número, docentes con formación de pregrado en Psicología, Sociología, Economía y Derecho. Este grupo focal contó con la participación de 20 profesores.

Los tres grupos focales se desarrollaron planteando las tres preguntas orientadoras sugeridas para este proceso interno de reflexión académica sobre la formación en Trabajo Social en la Corporación Universitaria Rafael Núñez:

1. ¿En la unidad académica, de qué manera los temas centrales del documento están apropiados en la formación; alimentan la propia propuesta formativa y el debate en relación con ella?
2. ¿Cuál es la pertinencia de los temas abordados en el documento, en relación con el contexto actual, la profesión y la formación en Trabajo Social hoy?
3. ¿En la unidad académica qué otros temas son centrales para pensar la calidad de la formación en Trabajo Social y cómo los desarrollan?

De acuerdo con las orientaciones de la Comisión del Conets, el equipo coordinador del proceso interno de reflexión académica recomendó desarrollar el ejercicio de reflexión a la luz de la formación profesional, como eje temático central que representa una mayor articulación con otros ejes temáticos propuestos por la Comisión (historia y contexto, fundamentación del Trabajo Social, investigación, prácticas académicas, procesos pedagógicos), siendo la formación un eje transversal en el desarrollo de las funciones sustantivas de la educación superior.

[171]

Como producto de estos encuentros regionales, las orientaciones fueron retomadas y analizadas conjuntamente con los documentos y las ponencias en clave de identificar criterios para cada uno de los ejes de la formación disciplinar. En este sentido, la Corporación Universitaria Rafael Núñez desarrolló su proceso interno de reflexión curricular a partir de las preguntas orientadoras a través de grupos focales integrados por estudiantes, docentes, egresados y directivos del programa de Trabajo Social, que se presentan a continuación.

Temas centrales del documento apropiados en la formación profesional

En la revisión de los principales temas desarrollados en el documento de la Comisión de Actualización de Criterios de Formación del Conets, los participantes del grupo focal de estudiantes de las sedes Barranquilla y Cartagena expresaron que el proceso de formación profesional desarrollado en la Corporación Universitaria Rafael Núñez promueve una serie de contenidos orientados hacia la fundamentación del Trabajo Social, la investigación formativa y aplicada y la proyección social, los cuales contribuyen a resaltar la intervención profesional en diversos escenarios a nivel local, regional, nacional y global, con sustento en los perfiles ocupacionales y el desarrollo de habilidades y competencias que se espera que las y los estudiantes adquieran y desarrollen en su formación profesional.

Los estudiantes participantes expresaron que, desde la perspectiva emancipadora del Trabajo Social, se destacan diferentes enfoques y se considera fundamental conocer e involucrar sus diferencias, ubicarlos en el contexto y comprender que tanto docentes como estudiantes

son sujetos en el proceso formativo y que este interpela a unos y otros. Como estudiantes, ello les permite ampliar horizontes desde la formación profesional, debido a que participan en los procesos pedagógicos y asumen responsabilidades diferentes, por lo que consideran de esta forma que el Trabajo Social les representa de manera dialógica y crítica.

[172]

En forma similar, en el grupo focal de egresados del programa de Trabajo Social, en ambas sedes, se analizaron sus experiencias y los aportes que realizaron a partir de la retroalimentación de cada uno de los participantes, mediante una revisión del proceso de formación profesional y la contribución en su desarrollo laboral y profesional en los respectivos campos en los cuales se desempeñan. Se destacó el énfasis en el modelo pedagógico nuñista, orientado a los Derechos Humanos, a su garantía, promoción y respeto, en los contextos territoriales, y el abordaje metodológico para la promoción del desarrollo comunitario, que están contemplados en el plan de estudios del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez; además, se resaltó la transversalidad de la misión institucional, orientada a la formación de un ser humano integral, capaz de desarrollar acciones para la transformación positiva de sus entornos.

Una vez leído y analizado el documento por los participantes, la primera pregunta orientadora enfatizó en la importancia que ha tenido el desarrollo de los enfoques afines del documento socializado previamente, relacionados estos con el direccionamiento que se generó durante lo aprendido y desarrollado en el tiempo de la formación profesional, como lo fue la dimensión epistemológica, la intervención profesional y los conceptos, métodos y paradigmas de las Ciencias Sociales, elementos que permitieron dar una base epistémica al desarrollo de la intervención profesional. Con una postura acorde con la labor ejercida en el área disciplinar –orientada por el constructivismo social, el enfoque ecosistémico y el Trabajo Social crítico–, los profesionales se han apropiado de los temas centrales de la formación y la forma como la puede retroalimentar el egresado, para cualificar la disciplina académica, lo que da la oportunidad de construir un soporte epistémico para comprender la realidad social regional, nacional y global.

Asimismo, los integrantes del grupo focal de egresados manifestaron que la Corporación Universitaria Rafael Núñez desarrolla su modelo pedagógico acorde a las necesidades del contexto y cuenta con planes de estudio que responden a las necesidades de formación en Trabajo Social. De ahí el reconocimiento ganado en la región Caribe como institución formadora de profesionales con habilidades y competencias para el desempeño disciplinar. Respecto de los retos que deben asumir como programa académico, se señala la necesidad de promover en los estudiantes de Trabajo Social el pensamiento crítico ante las problemáticas sociales del contexto local y regional, con el propósito de que sean analizadas holísticamente y, en ese orden de ideas, se planteen alternativas y soluciones que respondan a situaciones problemáticas estructurales y coyunturales.

[173]

Sobre las fortalezas que identifican los egresados a partir de su formación profesional, manifiestan los avances en la intervención a nivel comunitario, producto del proceso de formación recibida, lo que ha propiciado su participación en varios escenarios de intervención, especialmente en equipos interdisciplinarios orientados a la defensa de los Derechos Humanos en contextos locales y regionales, siguiendo enfoques como el sociocrítico y el construccionismo social, la intervención con jóvenes, en contextos de pobreza extrema, con población de personas lesbianas, gay, bisexuales, trans, travestis, intersexuales, queer (LGBTIQ+) y pueblos afrocolombianos e indígenas. Una participante de este grupo focal, partiendo de su experiencia expresó lo siguiente: “Desde el campo de intervención en el cual se esté llevando a cabo la actuación profesional, se puede propiciar la solución de los conflictos que afectan en sí a la población de estudio, es decir, ingresar y generar el constructivismo de los saberes y generar la soluciones desde adentro” (Grupo Focal de Egresados).

Por otra parte, los egresados se refirieron a la importancia y necesidad de reconocer al sujeto como parte de un amplio y diverso movimiento de inclusión que atienda a la diversidad de género, etnia o postura, lo que, sin lugar a dudas, ello es significativo en la transmisión del lenguaje diverso en la comunicación con los sujetos y con la población en general, teniendo en cuenta la pluralidad y la complejidad de roles

[174]

que les permite ser libres para expresarse, sin limitaciones impuestas por la cultura, las costumbres o tradiciones, reconociendo sus particularidades a través de la deconstrucción de prejuicios que pueden tener los estudiantes, los cuales están permeados por la familia y la cultura. Todo esto con el propósito de garantizar al profesional de Trabajo Social nuñista realizar una verdadera práctica profesional inclusiva.

En el grupo focal con docentes del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, campus Barranquilla y Cartagena, se expresaron las fortalezas en el planteamiento del Proyecto Educativo Institucional, siendo la filosofía nuñista una dimensión articuladora de los propósitos de formación profesional, donde los estudiantes y egresados poseen claridades en las metodologías de intervención disciplinar, en campos en los cuales tradicionalmente los trabajadores sociales inciden, como el abordaje de casos y la intervención con familias, grupos y comunidades y en escenarios emergentes, con un enfoque de garantías y restitución de los Derechos Humanos.

Los integrantes de este grupo focal destacaron la importancia de la preparación académica de los y las estudiantes en el abordaje de nuevas dinámicas sociales, donde se ha convocado a los trabajadores sociales a hacer parte de su abordaje, por ejemplo, en las áreas organizacional y de salud mental, en el abordaje psicosocial de la población víctima del conflicto interno, en la atención a población migrante extranjera, como un fenómeno reciente en el contexto social del país, entre otros escenarios de intervención profesional. De igual forma, se enfatiza en la importancia de la práctica formativa y la movilidad estudiantil a escenarios de índole comunitaria a través de los programas de extensión como: Gestores Sociales, e Investigación Formativa –la cual se desarrolla semestre a semestre–, articulando los aportes de todas las asignaturas cursadas a través del Seminario de Investigación (Programa Académico de Trabajo Colectivo).

Pertinencia contextual de los temas, la profesión y la formación hoy

Del proceso de formación en Trabajo Social, los estudiantes resaltaron varias miradas paradigmáticas, entre ellas, los enfoques construc-

tivista, sistémico, complejo y crítico, que se encarga de las manifestaciones de la cuestión social, así como las metodologías de intervención, sus modelos y características. La profesionalización del Trabajo Social debe leerse en el marco del surgimiento de las Ciencias Sociales y Humanas y la consolidación de campos científicos y profesionales, en relación con el desarrollo del capitalismo y la secularización de la realidad. En este sentido, los estudiantes y docentes del programa de Trabajo Social forman grupos instituidos por la identidad de procedencia y por las múltiples características que hacen parte de entidades colectivas, ya sea por la etnia, la identidad de género, la opción sexual o las ideologías, todas las cuales los ubican como sujetos de un proceso pedagógico que aborda la cuestión social y la realidad de sus identidades como estudiantes, como profesores, como trabajadoras y trabajadores sociales. En los perfiles profesionales, los egresados hacen un llamado a considerar las condiciones laborales y el ejercicio profesional y hacen énfasis en la necesidad de desarrollar habilidades y competencias que se evidencian tras haber consolidado la formación y el ejercicio profesional, retroalimentados con la experiencia sustentada en la intervención profesional. Estudiantes, docentes, egresados y directivos son sujetos ético-políticos, ubicados en diferentes lugares con formaciones y trayectorias profesionales específicas, conscientes de que se adaptarán a los escenarios de intervención profesional donde sean requeridos para desarrollar sus competencias y habilidades como trabajadores sociales.

[175]

Por lo anterior, es fundamental la coherencia entre lo declarado como programa académico de Trabajo Social que forma nuevos profesionales y la pertinencia del diseño y la realización de un proyecto pedagógico que permita a los actores sociales participar en su realización. Sin embargo, no se trata solamente del diseño institucional del perfil profesional deseable, ni simplemente de cumplir con la exigencia de declarar las epistemes y los dispositivos pedagógicos a ser priorizados en los escenarios educativos, y si bien estos son asuntos que no pueden ser ignorados, lo fundamental es tener presentes: por una parte, las singularidades de los jóvenes que acceden a la institución en calidad de estudiantes y el perfil requerido de quienes asumen la orientación de los procesos formativos; por otra parte, las capacidades que han de desarrollar quienes egresan

de los programas y las condiciones necesarias para el reconocimiento justo de la labor de unos y otros.

[176]

De igual manera, tanto estudiantes como egresados y docentes consideran que es necesario repensar los procesos de formación profesional en Trabajo Social, debido a la crisis social generada por la pandemia por covid-19, que llevó a apoyarse en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y en la virtualidad, pues se generó una acumulación de funciones para docentes y estudiantes, con el consecuente riesgo para el proceso de formación, tradicionalmente presencial, en el contexto de la diversidad territorial, cultural y social de los estudiantes, escenario que permite plantear nuevas propuestas de enseñanza-aprendizaje, así como en lo que toca a la formación teórica y metodológica de la profesión.

La Corporación Universitaria Rafael Núñez y la calidad en Trabajo Social

Los temas desarrollados en el programa de Trabajo Social se reflejan en la importancia que dan los estudiantes participantes del grupo focal a la promoción de la investigación formativa y aplicada, al desarrollo del pensamiento crítico en los diferentes cursos y de los Seminarios de Investigación PAT Colectivo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de formular y desarrollar proyectos de investigación formativa en cada nivel, articulados a los núcleos problémicos y líneas de investigación del programa, siendo que desde primer semestre se inicia la formación en investigación, para una comprensión y análisis de las realidades sociales, políticas, económicas, ambientales y culturales, orientadas a la intervención en las problemáticas sociales.

Los egresados participantes del grupo focal, por su parte, expresaron que el enfoque de protección promovido por el programa de Trabajo Social es totalmente transversal y se encuentra en todos los espacios de intervención profesional, ya que cada grupo o sector poblacional presenta sus dinámicas particulares, que requieren ser protegidas y resguardadas, para la salvaguarda y garantía de los Derechos Humanos, todo lo cual da más valor al énfasis en Derechos Humanos del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez.

Asimismo, los integrantes del grupo focal de los docentes señalaron la importancia de las prácticas formativas en el plan de estudios del programa de Trabajo Social, que se desarrolla en cuatro niveles de práctica, en contraste con otras unidades académicas de la región Caribe, quienes desarrollan sus prácticas profesionales en dos semestres, mientras que en la Corporación Universitaria Rafael Núñez se tiene la oportunidad de hacer acercamientos a escenarios diversos de prácticas profesionales. Paralelo a las prácticas formativas, sus niveles y la fundamentación teórica, se desarrollan cursos en las áreas de formación básica, formación profesional y formación complementaria, que permiten a los estudiantes adquirir una fundamentación metodológica propia del Trabajo Social y la comprensión de los procesos de formulación, diseño, implementación y evaluación de planes, políticas, programas, proyectos y estrategias, prueba de la pertinencia del Trabajo Social en la comprensión de los problemas sociales.

[177]

Otro aspecto importante a destacar hace referencia a la malla curricular del programa de Trabajo Social, que responde al proceso de formación acorde con las necesidades del contexto social, expresado en cursos de primero a cuarto semestre, los cuales se orientan a la comprensión histórica y a la ubicación del Trabajo Social como disciplina profesional inmersa en el mundo y sus procesos sociales, a nivel local, regional y nacional, que aportan al desarrollo de la identidad profesional.

Reflexiones finales

Los lineamientos para la formación profesional construidos a partir de un proceso de participación de la comunidad académica y profesional de Trabajo Social a nivel nacional parten de establecer un acuerdo en torno a los propósitos formativos y los principios que constituyen las bases ontológicas, académicas, ético-políticas que orienta la formación en los escenarios locales y regionales, en respuesta a las necesidades de formación del contexto social colombiano y latinoamericano.

En dichos lineamientos se establecen acuerdos sustentados en la pluralidad constitutiva del Trabajo Social y se plantean límites que evitan la dispersión, siempre pensado en la convergencia y en los fines y los principios constitutivos del Trabajo Social, de los que se derivan los

[178]

propósitos formativos. En coherencia con ello, se establecen los lineamientos para la formación organizados en siete ejes temáticos: contexto e historia del Trabajo Social, fundamentos del Trabajo Social, prácticas académicas, investigación formativa, interdisciplinariedad, formación y procesos pedagógicos, procesos de administración y gestión curricular.

Los lineamientos para la formación profesional pretenden cualificar y articular la gestión curricular de las unidades académicas de Trabajo Social del país, en una lógica en la que se espera dinamizar el diálogo entre programas académicos y de estos con organismos profesionales nacionales e internacionales, con el Ministerio de Educación Nacional y, especialmente, con las entidades del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en los procesos de renovación de registros calificados y acreditación en alta calidad.

En el contexto del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez, sedes de Cartagena y Barranquilla, las reflexiones finales de sus estudiantes, egresados y docentes reconocen la importancia de la intervención profesional de cara a los problemas sociales y en contextos locales y regionales en los que los Derechos Humanos han sido vulnerados por diferentes actores sociales y en los que, desde la pertinencia disciplinar de Trabajo Social, se ha aportado para la promoción, garantía, cumplimiento y goce de dichos derechos vulnerados. Manifestaron que la profesión del Trabajo Social está orientada a diseñar estrategias que garanticen el cumplimiento y respeto de los Derechos Humanos en el contexto local y regional, convirtiéndolos en un tema transversal al enfoque pedagógico y a la formación de trabajadores y trabajadoras sociales nuñistas.

Destacan el énfasis en la formación profesional a través de las prácticas formativas y de los procesos de investigación formativa y aplicada, desarrollados según objetivos y orientados por resultados de aprendizaje, que permiten la movilidad de estudiantes a los diferentes contextos comunitarios en lo local y regional. En este sentido, se ratifica la pertinencia curricular de la formación académica con enfoque de Derechos Humanos, lo que comporta un énfasis de profundización en la promoción de las prácticas garantistas de los Derechos Humanos, en la prevención de la vulneración de estos y en acciones de restablecimiento de

los mismo. Igualmente, es de destacar el énfasis orientado a la comprensión y actuación para la promoción del desarrollo comunitario con la promoción de la autogestión, la planeación estratégica, la comprensión de las problemáticas históricas y estructurales y el papel protagónico de los liderazgos comunitarios para la resolución de conflictos, como aporte a la organización de la comunidad en búsqueda del bienestar y la mejora de la calidad de vida a través de las iniciativas y dispositivos existentes en los territorios.

[179]

Las reflexiones de los/as docentes sobre los temas de la formación profesional están relacionadas con la interacción directa en las clases y en las tutorías, como elemento movilizador del aprendizaje. En esta combinación de procesos se identifica la coincidencia en los lineamientos en el sentido de la preocupación por el sujeto y la misión del programa de incidir en la formación del estudiante de Trabajo Social.

En conclusión, en los grupos focales con estudiantes, egresados y docentes del programa de Trabajo Social, la reflexión acerca de la calidad de la formación en Trabajo Social –convocada por el Conets y su Comisión de Actualización de Criterios de Formación en Trabajo Social– se convierte en un insumo significativo para evaluar la pertinencia de los planes de estudio y permite establecer las rutas de fortalecimiento atendiendo a las demandas y necesidades propias del contexto, con una mirada crítica, pero, sobre todo, propositiva de estudiantes, egresados y docentes, a través de la planeación curricular de los programas académicos, mediante la revisión del modelo pedagógico, la misión y visión institucional en el logro de sus objetivos en la formación profesional.

Referencias

- Conets – Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social. 2020. *Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social Colombia 2020*. Bogotá: Conets.
- Conets – Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social. 2022. *Lineamientos para la formación en Trabajo Social Colombia 2022*. Bogotá: Conets.
- Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social – Alaeits. 2018. *Memorias del XXII Seminario Latinoamericano y del Caribe de Escuelas de Trabajo Social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Corporación Universitaria Rafael Núñez. 2021. *Relatorías de Encuentros con Estudiantes, Docentes y Egresados sobre reflexión curricular y lineamientos para la formación en Trabajo Social*. Barranquilla y Cartagena.
- Corporación Universitaria Rafael Núñez. 2019. *Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social*. Barranquilla.
- Duque, P. 2018. “Categorías centrales en la formación en investigación e intervención en Trabajo Social”. En *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención social en la formación en Trabajo Social*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Gómez, E. y Patiño, M. 2018. “Decolonialidad en lo social. Apuntes desde Trabajo Social”. *Conciencia Social*, 2, núm. 3: 140-155.
- Malagón, E. 2001. “Hipótesis sobre la Historia del Trabajo Social en Colombia”. *Trabajo Social*, 3.
- Mejía, J. 2003. *Apuntes para la Historia del Conets*. Buenaventura.
- Miranda, M. 2010. *De la caridad a la ciencia. Trabajo Social: la construcción de una disciplina científica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Morán, J. 2003. *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Muñoz, N., Solyszko, I. y Vargas, P. 2020. “Trabajo Social: Historia y contexto contemporáneo”. En *Reflexiones para actualizar los lineamientos de los currículos de Trabajo Social Colombia 2020*. Bogotá: Conets.
- Muñoz, N. y Vargas, P. 2013. “A propósito de las tendencias epistemológicas de Trabajo Social en el contexto latinoamericano”. *Katálisis*, 16, núm. 1: 122-130.
- Salamanca, R. y Valencia, M. 2017. *El Trabajo Social y la Perspectiva Histórico – Crítica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Travi, B. 2007. *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.





▲ Obra: La paz, un Carnaval
Autora: Alisson Astrid Vargas Puerto - @ali.ma.nyao

[10.15446/TS.V26N1.109618](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109618)

El circo social: una mirada pedagógica, con perspectiva crítica e indisciplinada

The Social Circus and Scientific Art. A Pedagogical Look From an Undisciplined Critical Perspective

[183]

O circo social: uma visão pedagógica a partir de uma perspectiva crítica indisciplinada.

Sergio Andrés Infante Pava*

Técnico en Artes escénicas y circenses del Centro Juan Bosco Obrero, Colombia

Estudiante de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Infante Pava, Sergio Andrés. 2023. “El circo social: una mirada pedagógica, con perspectiva crítica e indisciplinada”. *Trabajo Social* 26, núm. 1: 183-209. DOI: [10.15446/TS.V26N1.109618](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109618)

Recibido: 21 de junio de 2023. **Aceptado:** 19 de septiembre de 2023
Artículo de investigación

* sainfantep@unal.edu.co; ORCID: 0009-0002-9314-5542

[184]

El circo social: una mirada pedagógica, con perspectiva crítica e indisciplinada

El circo social es esencialmente un proceso pedagógico y artístico gestado en la acción política. Desde hace casi medio siglo se tienen registros de organizaciones populares que han sistematizado los aprendizajes obtenidos de la implementación de sus actividades a través de las artes circenses. Con aquel trasfondo, este texto indaga por el método científico social, que refuerza las artes circenses en su ejecución en la acción profesional de diferentes áreas del conocimiento, motivo por el cual se menciona la indisciplinada como perspectiva crítica de análisis que no encierra el conocimiento a una área de estudio específico.

Palabras clave: arte científico; circo social; intervención social; pedagogías; Trabajo Social.

The Social Circus and Scientific Art. A Pedagogical Look with an Undisciplined Critical Perspective

The social circus is essentially a pedagogical and artistic process generated in political action. Since almost half a century there have been records around the world of some popular organizations that has rigorously systematized the learning obtained from the execution of their circus activities. Through this framework, this text seeks to investigate the social scientific method as an element that reinforces circus arts in professional action in different areas of knowledge, this is why indiscipline is mentioned as a critical analysis perspective that does not include knowledge in any specific area of study.

Keywords: Social circus, Scientific Art, Social Work, pedagogies, social intervention.

O circo social: uma visão pedagógica a partir de uma perspectiva crítica indisciplinada.

O circo social é essencialmente um processo pedagógico e artístico gestado na ação política, há quase meio século há registros de algumas organizações populares que sistematizaram com rigor as aprendizagens obtidas com a execução de suas atividades circenses. Este texto busca indagar sobre o método científico social como elemento que reforça as artes circenses na ação profissional de diferentes áreas do conhecimento, razão pela qual a indisciplina é mencionada como uma perspectiva crítica de análise que não inclui o conhecimento em nenhuma área específica da estudar.

Palavras-chave: arte científica; circo social; intervenção social; pedagogias; Serviço Social.

Este artículo presenta una lectura indisciplinada de las artes escénicas y las Ciencias Sociales que interpreta el circo social como una potente herramienta para la intervención social comunitaria, situando el diseño de metodologías, la implementación de actividades y la sistematización de los aprendizajes como potenciadores de transformaciones y empoderamiento social de las personas, los grupos y las comunidades. El ejercicio teórico que se presenta a continuación busca conceptualizar el circo social en la lógica del arte científico que define al Trabajo Social de acuerdo con una vertiente del anarquismo epistemológico¹ y las corrientes críticas de las Ciencias Sociales.

Aquí se realiza una aproximación al concepto y método del circo social, visto como práctica integral e indisciplinada que se materializa en la comprensión y aplicación de conocimientos de Ciencias Sociales como Trabajo social, Psicología, Sociología y, a su vez, de Ciencias Naturales, como Anatomía, Física y Química. Al mismo tiempo, esta vertiente del circo es por esencia y definición un proceso pedagógico y artístico que surge de una iniciativa política-social de llevar aprendizajes que se pueden aplicar a la vida cotidiana.

En otras palabras, se trata de comprender el circo social como una *filosofía de acción* que reivindica una gran diversidad de técnicas, como el malabarismo, el equilibrismo, la acrobacia en piso y en diversos aparatos como modelo de empoderamiento. En este sentido, se podría decir que las prácticas artísticas pueden ser vistas como procesos de intervención social, individual, grupal y comunitario. Por este motivo, la cuestión del método social es un tema de interés, ya que puede recopilar los saberes aportados por diferentes campos del conocimiento y hacerlos prácticos a través de la aplicación de actividades circenses.

Este documento está dividido en cuatro apartados. El primero da el marco teórico y conceptual que sustenta la postura indisciplinada que propone el autor para abordar la cuestión del circo social como método de intervención social. Seguido de esto se plantea el debate político sobre la finalidad en los procesos de circo social y se expone la relación de los

1 Según Gabriel Carpintero, en la propuesta de Feyerabend el anarquismo epistemológico “es una crítica al racionalismo predominante hasta ese momento en la Filosofía de la Ciencia. En este caso ‘racionalismo’ ha de ser entendido en un sentido restringido a la metodología” (2010: 31).

objetivos con el empoderamiento social y la construcción de paz, para lo cual se revisan de manera general los aportes que el circo social hace en los individuos, grupos y comunidad-familias. En el tercer apartado se aborda el proceso de dignificación de las artes circenses en Colombia y el papel que la educación profesional tiene en esta misión. También se mencionan las razones que dan coherencia a una propuesta de educación superior pública según los postulados del anarquismo epistemológico y la indisciplinariedad. Como conclusiones, se plantea una serie de herramientas propuestas como sugerencias metodológicas desde diferentes perspectivas pedagógicas y áreas del saber, en donde el circo puede jugar un papel importante para su aprendizaje e investigación.

[187]

Arte científico: lectura indisciplinada de las artes y las ciencias

Hay una disciplina que nos obliga no solo a ir a clase, sino a estudiar materias que no nos interesan o no queremos sencillamente. Este tipo de disciplina no tiene ninguna potencia de dirección, no forma la voluntad, ni suscita el interés por el conocimiento.

(Zuleta, 2010: 71)

En algunas visiones modernas, las ciencias y las artes han estado históricamente ligadas, pues ambas buscan ser interpretaciones de la realidad o expresar las percepciones del mundo. El arte, al igual que las ciencias en general, conjuga conocimientos acumulados, surgidos principalmente de la experimentación, en un proceso de prueba-error donde la observación tiene un rol relevante. El método científico es el proceso mediante el cual las ciencias naturales y las Ciencias Sociales han construido un engranaje de conocimiento desde diferentes perspectivas y en distintos campos del conocimiento. En la actualidad son tantas las profesiones con avances importantes y en respuesta a investigaciones realizadas con diferentes métodos, que se han abierto discusiones epistemológicas y metodológicas que pretenden mirar alternativas para acoger el conocimiento de todas las áreas del saber.

Se ha teorizado sobre interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad, transdisciplinariedad y algunos otros conceptos que explican el tipo de relaciones que pueden llevar las diferentes disciplinas. Quizás sea por prejuicio que el concepto de “indisciplinariedad” ha sido invisibilizado durante mucho tiempo en estas discusiones académicas,

[188]

mientras que las interpretaciones o tergiversaciones del concepto han relacionado la indisciplina como la carencia de orden. Todo ello hace que desde los primeros años en la escuela sea un concepto despectivo y peyorativo; es sabido que en la educación tradicional la doctrina de la obediencia es un fundamento de la enseñanza y la reproducción de los mecanismos de poder, la legitimación del saber y las figuras de autoridad. En este sentido:

El discurso de la ciencia se convierte en el mayor aliado de las ideologías de poder, las cuales buscan mantener el orden y el control de un sistema que no acepta de su engranaje las particularidades de los seres humanos. Es así como la ciencia en la época contemporánea deja de ser el recurso del hombre para producir conocimiento, y pasa a ser una herramienta para la tecnificación que, del mundo, herramienta para el dominio de la naturaleza y del humano mismo. (Machado, 2010: 48)

El orden y el control, como fundamentos de las artes, las ciencias y las pedagogías, han nutrido un sistema educativo y laboral que enseña a las personas a adaptarse-obedecer a un modelo productivo y económico rapaz que devasta todo a su paso, incluidas las capacidades físicas y la salud mental de las personas. Es así que sociedades extremadamente organizadas y controladas presentan con mayor frecuencia situaciones de suicidios en jóvenes estudiantes y/o masacres en ambientes escolares. Una pequeña muestra de esto se evidencia en que:

Cada año en Japón, “país rico e inteligente”, 400 niños deciden quitarse la vida porque no aguantan la carrera hacia la perfección. Aseguran los sociólogos nipones: los niños están diciéndole a la sociedad que prefieren la muerte a una vida donde todo está reglamentado y no queda espacio para el juego, la diversión y la indisciplina, además le echan la culpa de tal catástrofe generacional a un sistema educativo obligatorio, rígido, intenso que tiene como meta formar hombres competitivos y eficientes. El resultado es una sociedad cada vez más cruel y materialista de la que los niños quieren escapar. (Zuleta, 2010: 6)

Esta situación resulta paradójica, pues mientras la escuela enseña a obedecer sin cuestionar, la investigación surge de un proceso totalmente contrario, que muestra escepticismo y rebeldía ante las interpretacio-

nes de la realidad, lo que a su vez se materializa en la incertidumbre, la duda y la necesidad de comprobación.

En contraposición a la educación tradicional, de corte militarista, que educa para morir, para matar o para la muerte, la propuesta de indisciplinar la educación, las artes y las ciencias (Zuleta, 2010; Maldonado, 2016; Schlenker, s.f.; Calderón y Caro, 2020, entre otros) pretende abrir los caminos para sociedades con menos violencias e injusticias sociales, que gocen de paz y tranquilidad en los territorios a través de la aplicación de todos los conocimientos en favor de las comunidades. Esta propuesta no es algo nuevo y viene debatiéndose en las últimas décadas en diferentes espacios académicos, especialmente en Latinoamérica, con las tendencias críticas más radicales. A continuación, se presenta una definición bastante completa de esta corriente de pensamiento:

[189]

La iniciativa de explorar la indisciplina pretende cuestionar nuestros propios marcos de entendimiento y estructuras de significación y de aprendizaje. Es en ese sentido que, tal vez, la indisciplina pueda abrir algunas grietas, activar nuevas posibilidades en la retícula disciplinaria tanto de las instituciones como de los cuerpos. Por esto consideramos urgente emancipar la investigación hacia nuevas formas de organización que vinculen los saberes académicos y artísticos con la vida y con el sentido común. Situarnos en lo desconocido para aprender nuevas formas de ser, hacer, imaginar y pensar. (Calderón y Caro, 2020; 7)

Este posicionamiento teórico es un referente que pone en cuestión los paradigmas y métodos tradicionales y da paso a formas de pensamientos divergentes de los subalternos que durante años han sido invisibilizados en la academia, entre ellos, todos los conocimientos relacionados con el circo, como práctica milenaria alejada de la educación formal. Y es que la práctica del circo se caracteriza por variar y mezclar una gran cantidad de conocimientos desde diferentes perspectivas, desafiando las capacidades corporales y las leyes de la naturaleza explicadas por las ciencias naturales y las Ciencias Sociales. Por ejemplo, se ha explorado con la ingeniería para diseñar aparatos de estructuras complejas con el fin de poner en riesgo la vida de manera responsable. Es una gran variedad de conocimientos los que aportan a la práctica y exploración de las artes circenses.

[190]

Indisciplinar estos saberes es una actividad constante de los y las artistas circenses, ya que realizar disociaciones, equilibrios y acrobacias no implica desconocer las leyes de la gravedad o la dinámica de los movimientos; por el contrario, requiere un amplio entendimiento del cuerpo y de su relación con el entorno y el ambiente en el que se hace circo. Por esto se puede decir que el circo es una manera aplicada de entender muchos conocimientos científicos y artísticos que en la escuela se convierten en un dolor de cabeza para los y las jóvenes estudiantes.

En este momento es importante precisar que no es cualquier tipo de circo del que se habla en este artículo, ya que el *circo tradicional* se basa en una lógica hermética del conocimiento, en donde los aprendizajes solo se adquieren dentro de una carpa itinerante de una dinastía circense. Por el contrario, el circo social consiste en una práctica artística y pedagógica que busca el empoderamiento social de los individuos, los grupos y las comunidades a través de la práctica de diferentes técnicas que atraviesan el cuerpo, la manipulación de objetos o controlar equilibrios.

Figura 1. El autor en escena, en zancos indisciplina



Fuente: Centro Juan Bosco Obrero.

Otro elemento clave para la discusión del circo como arte científico es comprender los objetivos de las acciones que se realizan con el grupo o la comunidad, donde, en la mayoría de los casos, los procesos están dirigidos a generar cambios de primer y segundo nivel en las personas que participan de las actividades. Un concepto que sintetiza los objetivos de las prácticas de circo social puede ser recibido en las áreas de las humanidades, ya mencionado anteriormente, es el de *empoderamiento social*, que implica “incentivar el autodesenvolvimiento colectivo con la finalidad de lograr transformaciones en aproximaciones sucesivas: transformación de *acciones* a corto plazo, transformación de *coyunturas* en mediano plazo y la transformación de *estructuras* a largo plazo, teniendo en cuenta que los procesos de cambio son infinitos” (Evangelista, 2018: 126). Este concepto es bien conocido en las Ciencias Sociales y Humanas y está relacionado con las prácticas profesionales de intervención en Trabajo Social, Sociología y Psicología comunitaria.

La construcción de paz es otro pilar fundamental que orienta las actividades comunitarias en circo social, no solamente en escenarios de conflicto armado, sino en general promoviendo valores para la vida en sana convivencia y sin ningún tipo de discriminación:

Las actividades que se realizan desde esta perspectiva están centradas en temas como el desarrollo de capacidades, la educación para la paz, la consolidación de redes sociales, el impulso de marcos de protección de Derechos Humanos, las acciones afirmativas hacia poblaciones específicas, la atención humanitaria, el fortalecimiento institucional de actores de gobierno locales y regionales, el desarrollo local rural, la asesoría a políticas públicas de atención a víctimas, y la creación de comunidades de paz, entre otros. (Borja, 2011: 19)

Hablar de paz y reconciliación, más allá de ser un objetivo de papel o un compromiso entre actores beligerantes, remita a la necesidad de muchas comunidades de encontrar caminos diferentes al ejercicio de las violencias y de alejarse de toda crueldad psicológica, económica, política, física y demás, que degradan la integridad de cualquier persona.

Eradicar las violencias implica entenderlas como elementos estructurales que requieren empoderamiento social para el entendimiento del

contexto y la reflexión necesaria para generar cambios conductuales que eliminen el racismo, el clasismo, la xenofobia y las demás prácticas de discriminación que encontramos en las sociedades contemporáneas.

[192]

A continuación, en la Tabla 1 se relacionan el *empoderamiento social* y los objetivos de las actividades de circo social lideradas por algunas organizaciones sociales y comunitarias que han sistematizado sus acciones en diferentes lugares:

Tabla 1. Exposición de objetivos de algunas prácticas de circo social

Objetivo de las acciones de círculo social	Autor / fecha	Organización y lugar	Trayectoria
<p>“Es un centro sociocultural que, desde sus inicios ha entendido la actividad cultural como un instrumento de transformación social, con el que incidir sobre el entorno en el que se desarrolla, mediante propuestas culturales y formativas de calidad y interrelacionándose con las asociaciones y colectivos que entienden la cultura desde la misma perspectiva” (Pág. 2)</p>	<p>Creación colectiva</p>	<p>Ateneu Popular Barris 9 / Barcelona, España</p>	<p>Es un centro cultural ubicado en Barcelona, que desde los años 70's viene realizando proyectos de intervención social cultural.</p>
<p>“El circo social permite a los jóvenes no solo adquirir competencias en el campo circense, sino también desarrollar su autoestima, expresar su personalidad, ser más creativos, cambiar sus costumbres para pasar del estatus de víctima al de protagonista, del papel del público al de artista” (Pág. 16)</p>	<p>Lafortune Bouchard (2011)</p>	<p>Cirque du Suleil / Ontario, Canadá</p>	<p>A partir de los años 90 se empezaron los primeros pasos del Circo Social de parte del Cirque du Suleil en barrios marginales de migrantes de Ontario, Canadá.</p>
<p>“El motor del proceso se fundamenta en el concepto de resiliencia, entendido como la capacidad de las personas de sobreponerse a la adversidad, a partir del cual podemos promovemos factores protectores como autoestima, creatividad, sentido del humor y red de apoyo social”</p>	<p>Creación colectiva</p>	<p>Circo del Mundo / Santiago, Chile</p>	<p>Desde 1995, luego de haber participado en un taller del Circo del Sol realizado durante la gira en Chile.</p>

Objetivo de las acciones de círculo social	Autor / fecha	Organización y lugar	Trayectoria
“Aportar para la construcción de procesos cognitivos y procedimentales en los estudiantes de tal manera que su desempeño en la prestación del servicio de “TÉCNICO LABORAL EN ARTES CIRCENSES” apliquen la normatividad vigente, que lo acreditan y lo hagan pertinente y coherente, innovando permanentemente de acuerdo” (Pág. 19)	Creación colectiva	Centro Juan Bosco Obrero / Bogotá, Colombia	Desde la recepción de la carpa de Circo Ciudad, al terminar ese proyecto al CJOBO realizó la gestión para formalizar el proceso de enseñanza en artes Circenses a través de un técnico en el 2013.
“Aportar a herramientas técnicas que permitan generar cambios personales y comunitarios, en los niños y niñas participantes de los talleres del barrio Luis Carlos Galán, en Soacha” (Pág. 19)	Díaz Felipe (2022)	Circo Teatro a la Loma / Soacha, Colombia	Estas actividades vienen desarrollándose de manera continua desde el año 2013, sin embargo durante la pandemia tuvieron modificaciones en las metodologías para responder a los lineamientos de distanciamiento social.

Fuente: elaboración propia.

De lo anterior se puede deducir que el circo social tiene una fuerte connotación pedagógica y, con esto, un componente político que orienta las acciones de enseñanza hacia el cambio de realidades que vulneran la vida digna de las personas y las comunidades. Lo anterior quiere decir que esta práctica social del circo es una actividad artística, pedagógica y política. Podría resumirse como “un planteamiento centrado en las artes circenses y en la intervención social, que actúa como un potente agente de transformación social” (Lafortune y Bouchard, 2011: 14).

El objetivo de la mayoría de procesos de circo social es una apuesta política por la transformación social mediante la enseñanza-aprendizaje de las técnicas circenses. Estas actividades, además de estar guiadas por un objetivo general y unos objetivos específicos particulares de cada proceso, tienen un diseño previo que explica en detalle los momentos de las sesiones, los objetivos del día y la descripción de las metodolo-

gías que se implementan durante el desarrollo de las actividades. También tiene un momento de peso con la evaluación y sistematización de los aprendizajes. Esta serie de sucesos hacen que el circo social pueda entenderse en clave del arte científico, pues la práctica de las artes y la intervención social profesional constituyen

[194]

... un medio que busca incidir en la construcción colectiva y horizontal de procesos de comunicación entre diferentes sujetos sociales con finalidades y propósitos de transformación. El arte y la ciencia son consideradas fundamento de todo conocimiento. Por ello, el arte científico, basado en la intuición y la razón como formas de conocer, aprender, actuar complementarias y no antagónicas o excluyentes entre sí, permite romper con la tendencia puramente espontánea del pensamiento cotidiano dirigido al yo particular, para tener un efecto transformador hacia el Yo Colectivo. (Evangelista, 2018: 124)

El circo social puede entenderse como una práctica integral que empodera a los sujetos, los grupos y las comunidades en medio de sus realidades y los compromete con la transformación de aquello que destruye la dignidad humana, mediante procesos de reflexión sobre diferentes temas políticos, ambientales y sociales que difícilmente son abordados en otros espacios educativos. Por este motivo, es vista como herramienta con gran potencial para la resolución de conflictos y, en especial, aplica para contextos de exclusión, pobreza y violencia, pues usualmente los procesos de circo social se sitúan en barrios marginales y están integrados por población infantil y juvenil que se enfrenta a la desigualdad e inseguridad en sus territorios.

Circo social: arte para el empoderamiento social y la construcción de paz

El empoderamiento social y la construcción de paz son dos objetivos que orientan las acciones de circo social. Ambos son posturas políticas que reivindican la necesidad de combatir las violencias a través de metodologías innovadoras que llenan de contenido social los tiempos de ocio nutriendo los aprendizajes de las técnicas circenses con herramientas para la comprensión y la resolución de conflictos como una herramienta para tramitar las dificultades.

Figura 2. Variedad de Grado Técnico laboral en Artes Circenses



[195]

Fuente: Centro Juan Bosco Obrero.

Romper con la integralidad de los saberes es negar la relación que tienen los conocimientos entre sí, y limitar el circo solo a la expresión corporal es invisibilizar la incursión en otros saberes, evitando de esta manera las posibilidades de complementar el circo con prácticas de ingeniería, de biología e incluso de las Ciencias Humanas que aportan mucho contenido temático en el abordaje de diferentes problemáticas.

Se impone la noción de conocimiento fraccionado, disciplinariedad, especialización y especificidad de los campos de conocimiento. Esta especialización y división se expresa y se asienta al mismo tiempo en torno a aspectos sensibles, como lenguajes, métodos, técnicas, incluso objetos, campos y áreas específicas; que pueden tener vasos comunicantes con otros campos y niveles, pero de suyo aparecen como perfectamente distintos. En los currículos lineales, las matemáticas nada tienen que ver con la literatura, y la biología nada con los idiomas. (Maldonado, 2016: 239)

Las artes circenses utilizan de la mejor manera todo tipo de conocimientos que les resultan de provecho, mientras que la exploración constante y la experimentación dan pie al crecimiento de la práctica artística. Todos estos conocimientos complementarios permiten que el circo social sea una herramienta integral dirigida, en primer lugar, a lograr que las personas entiendan las dimensiones de los problemas que viven cada día y, de esta manera, resuelvan apropiarse de las decisiones y la transformación de las relaciones que les ofrece su propio contexto. En palabras de Schlenker, “hacer arte como una forma de comprensión y explicación del mundo implica pensar el lugar específico de la experiencia vital desde la cual surge el impulso del acto artístico frente a la forma de dominación” (s.f.: 4). Además, para la promoción de formas de relacionamiento que respeten la diversidad y construyan una cultura de paz en las comunidades, por los caminos de la expresión verbal y corporal se representan las percepciones de la realidad.

Tanto el empoderamiento social como la construcción de paz adquieren rasgos particulares en los sujetos, entendidos como agentes sociales de transformación, en la dinámica de los grupos, como principales integrantes de los procesos de intervención social y en los tipos de relacionamiento familiar y comunitario. A continuación, se verá cómo estos objetivos generales de intervención social pueden impactar a mediano y largo plazo las diferentes esferas de relacionamiento social.

El circo social y el empoderamiento corporal

Las artes circenses se caracterizan por ser prácticas en las que las personas ponen a prueba sus destrezas corporales a través de la exploración de la fuerza, el equilibrio, la doma de animales, la manipulación de objetos, el faquirismo, entre otras tantas. Además del proceso de aprendizaje de la técnica, existen otros saberes necesarios al momento de la ejecución de la técnica. Saber acerca de sí mismo, conocerse y reconocer las capacidades y fortalezas personales es un aprendizaje clave durante la práctica circense para el fortalecimiento del amor propio y la autoestima.

Lo anterior permite reconocer los posibles aportes individuales al colectivo, con sus conocimientos previos y experiencias personales. Con

ello se conectan muchos nodos de conocimiento, se fortalecen los lazos afectivos (familiares) y gremiales (políticos) construidos en la práctica de las artes circenses y se gestan ideas individuales sobre el proyecto de vida. Esto, a su vez, lleva a pensar en las condiciones sociales que brinda el entorno para lograrlo, vía por la que se llega a un sinnúmero de discusiones económicas, políticas, ambientales que atraviesan nuestra realidad. En este sentido, se podría decir que el circo social:

[197]

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje de técnicas circenses que tiene como finalidad la inclusión de personas en situación de riesgo social y el desarrollo de su comunidad. En una propuesta pedagógica de este tipo se consigue estimular la creatividad y promover las aptitudes sociales de los participantes. Estos pueden mejorar y desarrollar sus facultades relativas a la cooperación, la solidaridad, el esfuerzo, la superación, la comunicación, la autoestima y la participación a partir del aprendizaje de técnicas como el trapecio, la acrobacia, las malabares, los equilibrios y su posterior muestra. (Alcántara, 2012: 2)

Esta definición del proceso de intervención social es bastante descriptiva tanto del componente artístico como del componente social. La propuesta es congruente en la medida en que puede relacionarse de forma directa con otros aportes teóricos sobre la técnica artística y la intervención social como práctica educativa. Uno de estos aportes, que amerita precisarse en este artículo, refiere a los cinco objetivos de la intervención social:

A. Informar y capacitar a la persona para que comience un proceso de desarrollo personal y sea consciente de dicho proceso.

B. Posibilitar el acceso a los servicios y recursos públicos y privados que necesite en su itinerario de crecimiento personal y social.

C. Conseguir que cada persona ponga en juego sus potencialidades y capacidades, implicándose activamente, con el fin de poder responder a sus necesidades y a la vez de alcanzar el progreso que se pretende.

D. Fomentar la integración individual y familiar dentro de su ámbito social de manera real y práctica.

E. Producir cambios en la conducta personal, de tal modo que se lleguen a regularizar las relaciones con las redes sociales en las que se socializa y desenvuelven. (Vásquez, 2019)

[198]

Durante la lectura de los objetivos del Trabajo Social individual se puede hallar la afinidad entre los impactos que busca generar el circo social y los objetivos de la intervención social de caso presentados anteriormente. Los procesos formativos de circo social usualmente se caracterizan por ser llevados a cabo con grupos pequeños y medianos, de tres o más participantes. Y, a pesar de que contribuye en el área individual, la dinámica grupal y las relaciones familiares-comunitarias complementan la integralidad de las propuestas de intervención social con el circo.

La dinámica de grupos y el circo social

Los grupos son las unidades básicas de enseñanza del circo social. Por lo general, una de las primeras acciones que se realiza durante los inicios del proceso es buscar niños, niñas y jóvenes con la intención de participar en las actividades que se planean. Establecer un grupo base sólido y comprometido es de vital importancia para la continuidad del proceso. Entre otras cosas, al trabajar en grupo los procesos de circo social se pretende:

... agenciar la creación, reconocimiento o promoción de los grupos de un colectivo o comunidad para incentivar su activa participación en los procesos de crítica y autocrítica a discursos y prácticas sociales consuetudinarias, privadas o públicas, que, sustentada en criterios de inequidad y discriminación social, involucran la participación de determinados sectores sociales en los beneficios materiales y espirituales de una sociedad. (López, Martínez y Peralta, 2009: 347)

Respecto de los procesos pedagógicos con grupos se reconoce un modelo compatible con las metodologías basadas en el circo social, en donde el *apoyo mutuo* es el imperativo que distingue esta forma de intervención social:

Se trata de un modelo basado en que las personas que comparten una misma dificultad o problemática se unen en grupo, y van estableciendo con el transcurso del tiempo un sistema de ayuda mutua mediante las reuniones grupales en las que se apoyan unos a otros, instaurándose una estrategia de actuación común. Este tipo de grupos suscitan y crean patrones de comportamiento y de afrontamiento de los problemas que, en la medida en que se consolidan y trasladan a otras situaciones de la

vida, entran a formar parte del sistema cognitivo, emocional y relacional de cada persona. (Vásquez, 2019: 176)

Este modelo es pertinente para la realización de actividades, dado que los procesos de circo social están situados en zonas donde la mayoría de las personas asistentes comparten un contexto determinado –usualmente problemático–, y, aunque en ocasiones varían algunas problemáticas, las condiciones sociales y económicas tienden a ser similares. En este sentido, el grupo comparte una relación comunitaria que lo cohesiona en torno a problemáticas como el difícil acceso a infraestructura pública, a la salud, al trabajo y la educación, entre otros muchos derechos.

[199]

El circo social en las relaciones familiares y comunitarias

La agremiación circense se caracteriza por tener algunas formas de relacionarse muy particulares, pues, así como el circo alberga una inimaginable cantidad de trucos y personajes fantásticos, las dinámicas internas y las relaciones son también bastante distintivas. En primer lugar, es importante resaltar que, tanto en el circo tradicional como el circo social, la integración de una persona a una agrupación artística es casi comparable con una comunión, en donde el nuevo integrante es reconocido y acogido. En algunos casos, este abrigo resulta ser la única respuesta que encuentran personas abandonadas por sus familias natales o que no encuentran un sitio en el mundo moderno. Así mismo, como la carpa atrae personas con miles de historias, también atrae animales de la calle, que se convierten en parte del elenco del circo, aprenden trucos y le dan sentido a su vida, en el marco de un grupo que les abre su corazón. En este sentido, se puede decir que en el circo social:

La comunidad se constituye en una familia grande, en la cual los vínculos de sangre no son ya la única fuente de solidaridad y ayuda mutua, sino que la comunidad reemplaza, por lo menos parcialmente, los vínculos familiares: se forma una fraternidad que puede tener un origen trivial o simplemente obedecer a una solidaridad entre los miembros de un grupo [...]. El espíritu comunitario se expresa en la acción, en el trabajo, en la recreación, en el deporte, en la vida cotidiana, comunitariamente se vive, se comparte, se lucha, se produce, se crea, se interactúa. (Botero, 1993: 38)

[200]

Así, entender la comunidad circense como sinónimo de familia es clave para lograr los objetivos planteados, ya que, para el éxito de un proceso, se precisa la cohesión del grupo e importan las relaciones que se puedan dar en él, al igual que los afectos creados entre los integrantes, como elementos que pueden inspirar la identidad artística de las personas y les permiten integrarse al grupo. Como argumentan Sesma y Girela, este tipo de procesos se basan en “principios que generan comportamientos de paz teniendo presentes los derechos humanos”. De ahí la “importancia de los procesos de socialización que se producen en el ámbito comunitario, en los cuales, a través de la interacción de sus individuos entre sí y con el entorno, se transmiten y aprenden una serie de valores que determinan comportamientos futuros en la gestión de conflictos” (2013: 222).

La transmisión de valores que se fomenta en la comunidad es uno de los puntos de inflexión del papel del proceso de circo en la creación de sistemas relacionales más sanos, que promuevan la cultura de paz en las generaciones futuras. Pero, al igual que la educación, la paz de la que se habla debe ser integral y atender tanto las violencias políticas del conflicto armado como las violencias estructurales.

Educación profesional: hacia la dignificación de la labor circense en Colombia

La profesionalización del circo en el país no es un capricho de los y las artistas circenses; es una necesidad social para la construcción de paz estable y duradera. // Las artes y las ciencias son una salida viable al conflicto armado.
(Infante, 2023: 37)

Este artículo, además de presentar el circo social como arte científico e indisciplinado que comprende y aplica los conocimientos de muchas áreas del saber, también pretende contribuir a la discusión sobre la pertinencia del estudio y práctica profesional del circo en Colombia, como una discusión vigente en la actualidad gremial. Antes de continuar con el estado actual de los debates sobre la dignificación de las artes circenses en el país, es importante aclarar que el anarquismo metodológico y la interdisciplinariedad del conocimiento no son antagonistas de la educación pública, entendida como un derecho fundamental, ni mucho menos de las universidades. Sin embargo, sí reitera la necesidad de

abrir estos espacios y construir una educación verdaderamente pública, en donde las personas puedan acceder de forma gratuita y voluntaria a educación artística-científica de calidad.

Este debate presenta retos a las instituciones de educación formal para la acreditación de la formación y el ejercicio de la labor de los y las artistas circenses en el país. La dignificación de la labor circense se refiere específicamente a la lucha constante de los y las artistas en dos grandes frentes: primero, para generar espacios académicos y de entrenamiento de calidad que permitan explorar e innovar en las prácticas circenses, y segundo, para mejorar las pocas garantías laborales de aquellas personas que ejercen la labor circense en diferentes campos de acción y variedad de oficios que dan vida a la magia del circo.

Respecto de las garantías laborales, las instituciones públicas tienen la responsabilidad de promoverlas y financiarlas, mientras que las organizaciones, empresas y personas naturales juegan un papel fundamental en los espacios de formación de públicos que pretenden generar otra percepción acerca de las artes escénicas en general, una utopía en donde “las personas aprecian al artista y comprenden todo el trabajo y esfuerzo que requiere pararse en la escena”².

Sin embargo, este proceso de dignificación debe tener acciones puntuales en cada una de las fases que corresponden a las actividades que se desarrollan en el quehacer circense. La creación y fortalecimiento de espacios de formación en artes circenses es una apuesta pedagógica que potencia las habilidades corporales, grupales y comunitarias a partir de la práctica de las técnicas del circo. Hay quienes creemos que el circo puede ser una herramienta útil y necesaria que puede implementarse en los colegios desde la primera infancia, fortaleciendo y conociendo nuestro propio cuerpo de manera divertida.

Sin dejar de lado la innovación y la rigurosidad en la ejecución de las técnicas circenses, la producción y circulación de espectáculos de alta calidad artística y humana, además de asombrar al público, impacta de alguna forma en sus vidas al generar conciencia respecto de algún tema de interés social, político y ambiental. También es importante la formu-

[201]

2 Esta utopía fue mencionada por la compañera artista circense Karen Pacanchique durante una conversación informal sobre el tema de este artículo.

lación de políticas públicas focalizadas en el circo, que permitan crear los programas necesarios para promover y financiar la práctica de las artes circenses en todo el territorio colombiano.

Figura 3. Competencia de equilibrio de foca

[202]



Fuente: VI Festival Aires de Circo, Mesa Local de Circo de Ciudad Bolívar.

En este lugar, espacios de participación consultiva como las mesas locales de cultura y la Mesa Nacional de Circo³ dan a las personas relacionadas con el gremio la posibilidad de incidir en las decisiones estatales sobre las formas y la cuantía de inversión social en el circo.

En la investigación en torno a las artes circenses, el diseño de instrumentos y espectáculos refleja el avance que hay en la actualidad y el desarrollo de las técnicas a lo largo del mundo. Pero, como componente fundamental de la investigación sobre los procesos de intervención social, es crucial situar la sistematización de los aprendizajes que surgen durante la enseñanza-aprendizaje, como aporte a las siguientes generaciones de circo en el país y a todos los procesos sociales que no tienen acceso directo al conocimiento.

3 Las mesas de circo hacen parte de los procesos de participación consultiva que propone el Ministerio de Cultura para la interlocución con las personas que hacen circo en el país.

Respecto a esta larga pelea por la profesionalización, existen algunos elementos de gran valor para pensarnos el circo en Colombia desde una perspectiva indisciplinada, teniendo en cuenta que:

a. El anarquismo epistemológico rechaza la existencia de un método que nos permita acceder a la verdad; en concreto la verdad entendida como conocimiento científico.

b. Es una crítica dirigida a aquellos pensadores que han considerado la ciencia como el único modo de conocimiento verdadero, principalmente Popper y el positivismo lógico.

c. Y, por último, es una superación de la concepción tradicional de la verdad como adecuación entre mundo y mente, hacia otras versiones del concepto de verdad de carácter hermenéutico o narrativo, como el arte o el mito. (Carpintero, 2010: 25-26)

[203]

Como evidentemente abrir diferentes escenarios para la formación e investigación en circo resulta ser una necesidad social y académica, para ello es pertinente realizar algunas acciones en congruencia con la profesionalización, como:

- Revisar los programas curriculares en artes circenses y las diferentes estructuras que se llevan a cabo en las escuelas con trayectoria.
- Participar de manera activa en las propuestas que se gesten en los canales consultivos de las instituciones y en la agenda que tengan estructurada, ya sean mesas locales o nacionales.
- Reconocer los aportes que puedan hacer otras áreas del conocimiento al circo y la manera en que el estudio y la experimentación contribuyen a la profesionalización.
- Apostarle a la investigación de la práctica circense y a la sistematización de aprendizajes que resulten de los procesos formativos y creativos.

Herramientas para el diseño y refuerzo de procesos pedagógicos de circo social

Este apartado es la parte propositiva del análisis crítico que se ha presentado a lo largo del texto. Se presentan algunas consideraciones que se plasman como sugerencias y algunos elementos a tener en cuenta durante el diseño de actividades de circo social orientadas a la educa-

ción física, la educación artística, la educación integral y los procesos de evaluación-sistematización.

El circo en la educación física

[204]

Las ciencias del deporte tienen una estrecha relación con la preparación y ejecución de los números circenses, donde el acondicionamiento físico y los estudios relacionados son factores clave en el desarrollo adecuado de la enseñanza y la ejecución de la técnica circense. Algunos aportes al respecto son:

- En cuanto a la activación articular y el acondicionamiento físico, prácticas habituales en cualquiera de las técnicas que se pretendan desarrollar, los ejercicios de fortalecimiento y elongación muscular deben abrir todas las sesiones. Así mismo, se recomienda al final realizar distensión muscular o relajación.
- Considerar las diferentes técnicas que recoge el circo y evaluar cuál se puede aplicar en el contexto, teniendo en cuenta los recursos materiales para el desarrollo de forma segura.
- Técnicas como la acrobacia, el *acrosport*, pulsadas, la parada de manos, la contorsión se pueden desarrollar en cualquier espacio y casi sin ningún recurso.
- Técnicas relacionadas con el malabarismo, el funambulismo (equilibrio), la manipulación de fuego, entre otros, requieren una serie de elementos y conocimientos de cómo maniobrar con seguridad, pues implican poner en riesgo la vida de manera responsable y exponen el cuerpo a golpes, caídas o cortaduras. Este tipo de enseñanza se recomienda cuando ya se ha pasado por un entrenamiento medianamente avanzado, con una persona a cargo con conocimientos adecuados.
- El estudio de la matemática, la anatomía y la física durante la práctica de actividades circenses permite una comprensión aplicada de estos conocimientos, que en ocasiones resultan difíciles de aprender. De este modo, el propio cuerpo termina convirtiéndose en un objeto de investigación y experimentación.

El circo en la educación artística

Las artes circenses, por esencia, caben en el aula de la educación artística, pero son muy pocos los profesores de la educación formal que se atreven a orientar sus clases al aprendizaje de la técnica circense. Esta práctica tiene la ventaja de ser versátil y de combinar los aprendizajes de diferentes conocimientos, como se ha argumentado a lo largo del texto. Para este tipo de procesos la enseñanza, indica Alcántara que es importante tener en cuenta que este estilo de pedagogía mezclar la educación artística y la educación social, pues se alimenta de los dos ámbitos. Por lo tanto, el perfil esperado ha de dar salida a estas competencias y romper la frontera entre el arte y lo social, para actuar en el espacio donde se realiza su acción educativa (2012: 1).

[205]

En este sentido, existen múltiples posibilidades de adaptar el circo a los programas académicos de diferentes áreas de la educación artística en primaria y secundaria. A continuación, se presentan algunas ideas que pueden nutrir los cursos que integren el circo social:

- Identificar las habilidades y destrezas de cada alumno/a, elaborar un plan de trabajo semipersonalizado donde cada quien esté expresándose de la manera en que mejor lo sepa hacer.
- Explorar otras artes como la literatura, la pintura, el cine, la fotografía, la danza, la música y el canto.
- Utilizar los recursos que se considere pertinentes, como la teoría del color, los ritmos para la escena, la proyección de voz, etc.
- Incentivar la participación activa usando los propios conocimientos, con el fin de evitar frustraciones.

El circo en la educación integral

La necesidad de educar para la vida lleva a pensarse formas de pedagogía que integren conocimientos fruto de diferentes perspectivas del saber, para crear herramientas de análisis y acción en situaciones que generan tensión en la vida comunitaria. Para entender la educación integral es importante considerar que:

Las diferentes manifestaciones del Arte, en especial el Circo, nos permiten situarnos en el espacio de lo diverso, conducir nuestros esfuerzos hacia nuevas formas pedagógicas que buscan un diálogo holís-

tico, no solo en/con los saberes, sino que se perfila y direcciona hacia el fomento de una relación que hace énfasis en un cuerpo expuesto a una constante experiencial que acompañada de nuevas prácticas, las cuales enrutan ese desarrollo del Ser Humano en su integralidad, propenden por Educar para la Vida. (Salamanca, 2022: 21-22)

[206]

Educar de manera integral para la vida presenta una cantidad de retos que parten de la comprensión del contexto en donde se enseña, hasta pensarse el estudio aplicado de otros conocimientos que promuevan una evolución en las personas. En línea con ello, las siguientes consideraciones pueden ayudar a pensar la educación integral a través del circo:

- Partir de un diagnóstico social de las condiciones poblacionales, precisando las necesidades de la comunidad y los alcances de las actividades planteadas en relación con los recursos que se tiene.
- El diagnóstico individual es un pilar fundamental. Comprender que cada uno y cada una tiene un proceso que lleva ritmo y objetivos particulares. Así mismo, la respuesta pedagógica debe ser particularizada en las actividades que se programen.
- El diseño de las actividades debe responder al diagnóstico social, mientras que los ajustes que se realizan van acordes con las necesidades particulares de los individuos y del grupo con el que se trabaja.
- Se recomienda que el diseño de las actividades esté dirigido en un primer momento a los grupos o poblaciones focalizadas. Durante la implementación, las actividades deben concentrarse en el aprendizaje integral de las personas asistentes, ya sea que la clase se imparta a una o muchas personas, el centro de la exploración no son las técnicas circenses ni la competencia con los demás: es el avance individual, grupal y comunitario.
- El abordaje de las técnicas circenses permite explorar conceptos útiles para la vida en comunidad, como cuerpo, espacio, ambiente, cultura, educación y diferentes formas de relaciones sociales.
- El estudio de la historia, la antropología, la sociología y la psicología conllevan análisis más profundos a la hora de diseñar las actividades y, de esta manera, abren el espacio a temas que se relacionen con la construcción de paz en contextos de violencias.

- La construcción de paz, la sana convivencia y la resolución de conflictos son temas que pueden generar aprendizajes durante el desarrollo de las sesiones.

Elementos para sistematización de procesos de circo social

[207]

El proceso de sistematización de los aprendizajes es una herramienta muy importante para el crecimiento y constante mejora de las actividades implementadas de cualquier índole. El caso del circo no es la excepción, dado que los registros de los procesos y sus trayectorias se alimentan de los informes, matrices y documentos que de manera autónoma han producido las organizaciones que llevan a cabo actividades de circo social en todo el mundo.

Desde finales de los años setenta, varias organizaciones artísticas y comunitarias se han preocupado por recopilar las memorias de los aprendizajes y producir de manera consciente herramientas cualitativas para la enseñanza de las artes circenses. Algunos elementos que pueden ser útiles a cualquier persona u organización que decida llevar a cabo procesos de evaluación y sistematización son:

- Buscar un formato de escritura que facilite la recopilación de información de una forma dinámica y que sea amable para la revisión de cualquier tipo de lector/a.
- Optar por la recopilación de información en medios audiovisuales, lo cual permite tener un registro aún más detallado de lo que se hace y se dice durante los procesos.
- Revisar constantemente los ejercicios de sistematización que realizan otras personas y organizaciones artísticas con el fin de estar en constante mejora.
- Utilizar medios digitales para la difusión de los resultados obtenidos.
- Recopilar la información de manera descriptiva sobre los hechos puntuales; sin embargo, es importante orientar la sistematización hacia la presentación de los aprendizajes.
- Lo anterior permite evidenciar las particularidades de cada proceso y, a la vez, sirve de muestra de algunos sucesos comunes durante la

implementación de actividades de circo social. Esto da la capacidad de ver los puntos de semejanza y diferencia entre los procesos.

Conclusiones

[208]

Indisciplinar las artes y las ciencias es la forma de hacer realmente público el conocimiento; que las personas disfruten aprender depende mucho de los métodos pedagógicos que se han implementado. El circo en las escuelas poco se ha enseñado, pero ya se han abierto los primeros espacios que han demostrado excelentes resultados individuales, grupales y comunitarios. El circo social, entendido como un arte científico, tiene mucho que aportar a la transformación de realidades sociales indeseables. El ejercicio de empoderamiento social y de construcción social que se puede alcanzar con la implementación de metodologías de intervención social artística es un camino que hasta ahora se está recorriendo y puede permitir exploraciones con muy buenos resultados.

La profesionalización de la educación circense es una lucha política que se ha venido materializando a través de los esfuerzos colectivos de la agremiación. En la actualidad, el título de técnico laboral en Artes Circenses, del Centro Juan Bosco Obrero, es el único acreditado por Ministerio de Educación para un estudio de mil horas prácticas, pero lograr una licenciatura en el país es un reto para los próximos años. Mientras eso sucede, es importante seguir reforzando los procesos educativos que tengan que ver con el circo como estrategia de transformación social.

Referencias

- Alcántara, A. 2012. "El formador en Circo Social". *Quaderns D'Animació i Educació Social*, 16. <http://quadernsanimacio.net>
- Borja, A. 2011. *Construcción de paz; transformación de conflictos y enfoques de sensibilidad en contextos de conflicto armado*. Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y Convivencia, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. <https://acortar.link/solcu2>
- Botero, D. 1993. *Manifiesto del pensamiento latinoamericano*. Cali: Universidad del Valle.
- Calderón, N. y Caro, B. J. 2020. *Indisciplinar la investigación artística. Metodologías en construcción y reconstrucción*. Universidad Veracruzana.

- Díaz, F. 2022. “Circo social como herramienta para la transformación social del barrio Luis Carlos Galán de la comuna (4) en Soacha” [Trabajo de grado, Licenciatura de Educación Física, Universidad de Cundinamarca, Soacha, Colombia].
- Evangelista, E. 2018. *Aproximaciones al Trabajo Social contemporáneo*. 2 ed. México: Entorno Social.
- Infante, S. 2023. “¿El circo se estudia? La educación formal, camino hacia la dignificación de la labor Circense en Colombia”. *Boletín Salesiano*, 289 (abril-junio). <https://salesianos.edu.co/publicacion/boletin-salesiano-ed-289/>
- Machado, M. C. 2010. “Sujeto y resistencia”. *Trabajo Social*, 12.
- Maldonado, C. E. 2016. “Educación compleja: Indisciplinar la sociedad”. *Educación y Humanismo*, 19, núm. 33: 234-252
- Lafortune, M. y Bouchard, A. 2011. *Guía para el Trabajador Social. De las lecciones de circo a las lecciones de vida*. Quebec: Cirque Du Soleil.
- López, Y., Martínez, A. y Peralta, L. J. 2009. *Trabajo social de grupo: producción escrita, docencia y modelos de intervención*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Salamanca, (2021. “En la búsqueda de seres humanos: Una experiencia pedagógica dentro de la comunidad CirKósfera” [Trabajo de grado, Licenciatura de Educación Artística, Universidad Distrital, Bogotá].
- Sesma, E. y Girela, B. 2013. “Trabajo social comunitario y construcción de paz”. *Documentos de Trabajo Social*, 52: 214-238.
- Schlenker, A. s.f. “Indisciplinar el conocimiento: Investigar desde/con la práctica artística. Apuntes para un capítulo olvidado del informe Gulbekian: Pensar el arte desde el arte”. https://www.academia.edu/19634679/Indisciplinar_el_conocimiento
- Wilches, H. y Caicedo, A. 2019. “Espacio social en torno al Circo social en la ciudad de Bogotá” [Trabajo de grado, Administración Deportiva, Universidad Distrital, Bogotá].
- Vásquez, M. J. 2019. “El trabajo social con personas, grupos y comunidad, una perspectiva estratégica de intervención”. En *El Trabajo Social: desde el ámbito académico a la intervención social, una mirada desde la perspectiva de la práctica profesional y experiencia laboral*. Madrid: Dykinson, 165-187.
- Zuleta, E. 2010. *Educación y democracia. Educación como práctica de combate*. Suarez, H. y Valencia, A. (comps.). Medellín: Hombre Nuevo.



Construcción de paz a través de la música: retos, debates, elecciones y aprendizajes

[211]

Peacebuilding Through Music: Challenges, Debates, Choices and Lessons Learned

Construção da paz através da música: desafios, debates, escolhas e aprendizados.

Andrea del Pilar Rodríguez*

Corporación Universitaria del Caribe, Colombia

Rubén Darío Guzmán**

Secretaría de Educación Distrital, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez, Andrea del Pilar y Guzmán, Rubén Darío. 2023. "Construcción de Paz a través de la Música: retos, debates, elecciones y aprendizajes". *Trabajo Social*, 26, núm. 1: 211-234. DOI: [10.15446/TS.V26N1.109725](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109725)

Recibido: 26 de junio de 2023. **Aceptado:** 31 de agosto de 2023

Artículo de investigación

* rdguzmanrosero@gmail.com; ORCID: 0009-0003-7425-3182

** andrea.rodriguez@cecar.edu.co; ORCID: 0000-0002-1301-9099

Construcción de paz a través de la música: retos, debates, elecciones y aprendizajes

Este artículo muestra los debates y retos encontrados en la creación de una propuesta de formación continua en Construcción de Paz a través de la Música en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, creado por iniciativa de una de las autoras de este artículo, quien es música y trabajadora social, mientras que el equipo docente encargado de desarrollar la propuesta cuenta con las dos profesiones. El artículo destaca cómo esta doble cualidad de la propuesta educativa ha dado una base teórica sólida en aspectos relacionados con los Estudios de Paz, los enfoques psicosociales, la acción comunitaria, el análisis crítico de la praxis musical. De tal manera, el ha podido recoger, explorar y nutrir el carácter comunitario que ha tomado la música para la construcción de paz en Colombia, apoyándose en el corpus teórico-práctico del Trabajo Social.

Palabras clave: construcción de paz; educación continua; enfoques diferenciales; música comunitaria; musicoterapia comunitaria; Trabajo Social.

Peacebuilding Through Music: Challenges, Debates, Choices and Lessons Learned

This article reveals the debates and challenges encountered in creating a proposal for continuous formation in peacebuilding through music in the Department of Social Work at the National University of Colombia. This training it was created as initiative of the lecturer who created the proposal –one of the authors of this article– who is both a musician and social worker. Equally, the entire teaching team responsible for rolling out the proposal is trained in one or both of these two professions. The article highlights how this dual characteristic of this educational proposal has led to a sound theoretical basis being established in aspects related to peace studies, psychosocial approaches and community action, as well as in critical analysis of musical praxis. Thus, has managed to bring together, explore and nurture the community disposition that music for peacebuilding has assumed in Colombia, supported by the social work theoretical-practical oeuvre.

[213]

Keywords: Community music, community music therapy, continuing education, differential approaches, peacebuilding, social work.

Construção da Paz através da Música: desafios, debates, escolhas e aprendizados.

Este artigo apresenta os debates e desafios encontrados na construção de uma proposta de formação contínua sobre a Construção da Paz através da Música no departamento de Serviço Social da Universidade Nacional da Colômbia. Este programa de formação foi apresentado nesta unidade acadêmica, uma vez que a professora que criou a proposta, que é uma das autoras deste artigo, é tanto musicista quanto assistente social. Da mesma forma, a equipe docente responsável de desenvolver a proposta possui uma ou ambas as profissões. O artigo destaca como essas duas qualidades da proposta educacional permitiram o estabelecimento de uma base teórica sólida em aspectos relacionados aos estudos da paz, abordagens psicossociais, ação comunitária, bem como na análise crítica da prática musical de práxis musical. Dessa forma, isso foi capaz de reunir, explorar e nutrir o caráter comunitário que a música assumiu na construção da paz na Colômbia, apoiando-se no corpus teórico-prático do Serviço Social.

Palavras-chave: construção da paz; formação continuada; abordagens diferenciais; música comunitária; musicoterapia comunitária; Serviço Social.

Uno de los ámbitos de intervención propios del Trabajo Social corresponde al campo comunitario, donde el objetivo es fortalecer la capacidad de acción colectiva de las comunidades, tal como plantean Fernández y López (2015). En Colombia, este ámbito ha requerido tener en cuenta el impacto de un contexto marcado por el conflicto armado interno, lo cual le ha significado al Trabajo Social reconocer el impacto psicosocial de los daños y el valor de los procesos colectivos en la reconstrucción del tejido social (Bello *et al.*, 2000). En este sentido, en Colombia el trabajo social comunitario ha venido generando de manera dialéctica desarrollos teóricos y metodológicos gracias a su doble dinámica de intervención e investigación y su particular cercanía con el proceso de construcción de paz.

Particularmente, el programa de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, ha tenido un acercamiento importante en sus labores de análisis del conflicto armado y atención a las poblaciones víctimas del mismo. Esto se expresó de manera concreta en la conformación hacia el año 1999 del programa Iniciativas Universitarias para la Paz, donde se entablaron diálogos con temáticas clave para Colombia e incluso para Latinoamérica en torno a la violencia sociopolítica, el desplazamiento forzado y, en tiempos más recientes, los enfoques de Acción sin Daño y construcción de paz (El Tiempo, 2006).

Lo anterior ha dotado al programa de Trabajo Social de un amplio repertorio para el análisis del contexto, la investigación y la intervención del mismo. No en vano, docentes y personas egresadas de este programa fueron parte del Grupo Nacional de Memoria Histórica, luego Centro Nacional de Memoria Histórica, quienes produjeron una serie de informes que evidenciaron los grados de violencia vivida por diferentes comunidades en Colombia, que posteriormente aportarían al informe *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*, el cual compiló casi 30 años de conflicto armado y sus impactos (CNMH, 2013).

Con esto en mente, este artículo presenta el caso del Diplomado en Construcción de Paz a través de la Música, que nace en el año 2021 y para 2023 ha realizado tres versiones, una por cada año. Esta formación se oferta desde el área de Educación Continuada de la Universidad Nacional de Colombia y se desarrolla en un lapso de tres meses de manera

virtual, con una intensidad horaria semanal de siete horas, repartidas entre sábados en la mañana y miércoles en la tarde. La propuesta de formación surgió como una solicitud desde el Programa de Trabajo Social de la Universidad Nacional, el cual cuenta con un perfil particular, dado que el Trabajo Social en Colombia, al tener que atender los impactos del conflicto armado, se ha involucrado en la atención y reparación de las víctimas en ámbitos privados y públicos. En este discurrir, la profesión ha asumido el reto de identificar lenguajes que permitan ampliar los repertorios de expresión de los daños causados por las violencias, así como las exigencias de justicia o procesos de reparación.

[215]

Para ello, el proceso formativo ha buscado abarcar elementos conceptuales de la construcción de paz, como los que apelan al vínculo entre la música y la paz, y algunas metodologías para dichos desarrollos. Así mismo, ha diseñado una serie de mecanismos de materialización del proceso de aprendizaje por medio de creaciones musicales colectivas, la generación de bitácoras reflexivas que se escriben semanalmente y un trabajo transversal, donde, a manera de ejercicio, se simula un proceso comunitario con música liderado por las y los estudiantes. Adicionalmente, en la primera versión del año 2021 también se presentaron retos en términos de la problemática de salud pública a causa de la pandemia por covid-19 y el estallido social de ese año, que se presentó debido a las desigualdades sociales que tienen lugar en el contexto colombiano, retos que fueron asumidos mediante la inclusión de estas conversaciones en las sesiones y la creación de ambientes de aprendizaje empáticos.

De esta manera, esta iniciativa de educación continua se ha preocupado por generar espacios de reflexión, conversación y revisión de aquellos elementos que impulsan la transformación social, entendida como la consecución de las condiciones para que cada individuo y/o comunidad puedan desarrollar lo que consideran una vida digna. Al tiempo, se busca favorecer el conocimiento e interacción entre las y los estudiantes, con el fin de ir creando una red de personas interesadas en desarrollar, de manera teórica y/o práctica la relación entre la música y la construcción de paz. Así, para el diseño de la propuesta pedagógica, hemos dejado entrever la necesidad de vincular una mirada intersubjetiva de las relaciones que se interceptan en la comprensión de la mú-

sica como recurso de cohesión grupal y la música como herramienta de transformación social, partiendo de lo teórico y lo práctico, como medios a los cuales se acude para develar el verdadero significado que da el Trabajo Social a las artes musicales.

[216]

Este argumento, que parece en principio un intento de interpelar el objetivo que sustenta la propuesta metodológica de la propuesta educativa, conduce al mismo tiempo a situar la verdadera razón por la cual se considera necesario en un contexto particular hablar sobre las posibilidades de enunciación que le otorga la música a la persona artista, defensora de Derechos Humanos y al líder o lideresa de procesos comunitarios. No obstante, en cada nueva versión del diplomado, el énfasis metodológico ha convocado diversas miradas acerca de nuestro quehacer profesional, acogiendo perspectivas éticas, políticas y conceptuales diversas que, aun en su tercera versión, continúan en un incesante proceso de transformación.

Finalmente, en las versiones que se han desarrollado, hemos podido constatar que la propuesta de formación aparece como respuesta a un grupo de personas que han venido poniendo en diálogo, en sus acciones o investigaciones, la música y la construcción de paz, así como una nueva generación de las áreas sociales que se pregunta por otras maneras de hacer trabajo comunitario o, para quienes eligen la música como profesión, que buscan otras formas de situar esta expresión artística en relación con las problemáticas sociales.

Estudios de paz y música. Desarrollo teóricos globales y locales

Los investigadores Arild Bergh y John Sloboda (2010), en una de las primeras revisiones de literatura que se hizo a nivel global sobre la participación de la música en los espacios de paz y conflicto, ubican el auge de este campo en el inicio de los años noventa. Entre las primeras experiencias de este estilo los autores identificaron el proyecto Rock Against Racism (Rock Contra el Racismo) creado en 1976 con el objetivo de fortalecer los lazos interculturales en Reino Unido, lo cual se manifestó en iniciativas similares en Noruega, los Balcanes, Israel, Palestina y Bosnia-Herzegovina, etc., las cuales, por medio de la música intentaban “crear puentes” entre grupos, culturas o naciones. Así mismo, se reco-

noce como la primera publicación en el campo el texto *Arts approaches to conflict* (Liebmann, 1996) donde diferentes autores analizan formas creativas de abordar los conflictos. Según Bergh y Sloboda, la música puede ser un potente vehículo para afrontar situaciones traumáticas derivadas de las violencias del conflicto, donde es clave el trabajo conjunto entre profesionales y académicos para fortalecer el impacto real de estas intervenciones.

[217]

En un espíritu similar, una revisión más reciente, realizada por la investigadora Elaine Sandoval (2016), señaló cómo los estudios sobre la música y la construcción de paz podían fortalecer y aportar a la mitigación de violencia antes, durante y después del conflicto. Según la autora, varias investigaciones muestran de qué manera los proyectos musicales en prevención de la violencia pueden ayudar a aprender estrategias para afrontar los conflictos de forma no violenta y, así mismo, pueden promover el multiculturalismo musical o desarrollar intervenciones musicales para cultivar la empatía. Asimismo, el artículo expone que durante el conflicto los espacios musicales pueden crear canciones como formas de educación, incluido el fomento de la lucha contra la estigmatización de los excombatientes, o promover la consolidación de la paz haciendo música juntos. Finalmente, Sandoval reseña estudios que ubican el aporte de los espacios musicales en el posconflicto como una forma de terapia para afrontar el trauma y para aportar en las etapas de reconciliación y reparación.

Las dos revisiones coinciden en la advertencia de que la música no siempre puede ser un factor a favor de la paz y, por el contrario, puede alentar la violencia. Varios autores y autoras han estudiado esta implicación de la música con relación a la construcción de sentimientos de superioridad y elevación de la moral de quienes ejercen violencia. Tipos de música, letras de canciones o asociaciones simbólicas que representaban esta superioridad justificaron la violencia (Reinert, 1997; Cusick, 2006; Bayoumi, 2005). Lo anterior involucró por acción y por omisión tanto a quienes ejercieron la violencia directamente como a la población civil, que de alguna manera aceptó dichos comportamientos sin resistir a ellos (Bergh y Sloboda, 2010). De allí que llegue incluso preguntar con agudeza “hasta qué punto la música puede contribuir a la paz cuando

ignora o incluye estos sistemas y relaciones de poder subyacentes y, además, cuál es nuestro papel como académicos en la lucha directa contra estas injusticias sociales y condiciones históricas” (2016: 14).

[218]

En Colombia, este tipo de iniciativas de música colectiva también han sido parte del abanico de respuestas a la violencia derivada del conflicto armado que vive este país desde hace más de seis décadas. La mayoría de los espacios de construcción de paz en Colombia han surgido de manera espontánea en las mismas comunidades –de abajo hacia arriba (*bottom-up*)– y se han concentrado en la atención psicosocial (Palladini, 2009). Investigadores, como Juan Rojas (2019), han comprendido que los colectivos que han sido víctimas del conflicto viven los espacios musicales como un medio de expresión y resistencia que ha permitido mantener el sentido de comunidad por medio de la música y el performance. Es posible que, de alguna manera, con este tipo de espacios se desarrolle lo que Galtung (2003 [1996]) denomina terapia colectiva, por parte de los afectados por hechos violentos. Desde la perspectiva latinoamericana, se trata de un enfoque psicosocial que conlleva el desarrollo de acciones comunitarias, sin que se patologice a los sujetos impactados por la violencia, pues ve sus reacciones como normales dentro de un contexto anormal (Pérez, 2004; Chaparro, Pacheco y Bello, 2010).

Las investigaciones más recientes sobre el tema en Colombia han buscado también comprender los aportes de este tipo de intervenciones en la construcción de paz, lo cual ha permitido conocer su impacto en el alivio emocional de las y los estudiantes, su capacidad de incidir en su tejido social y su alcance y límite en la transformación de la dinámica y la estructura social. Lo anterior ha abierto discusiones respecto de la desnaturalización de la bondad de la música (Baker, 2021) y ha llevado a entablar conversaciones sobre las condiciones en que los escenarios musicales colectivos aportan a los ámbitos antes expuestos. Con base en lo anterior, en Colombia se está profundizando en la importancia de las formas como se desarrollan las pedagogías (Puerta, 2020), el lugar del cuerpo y el área de la somática en dichos procesos (Samper, 2023), las maneras como esto reconstruye la confianza (Middlenton, 2017) y los aportes en la recuperación del lugar social por medio de la identidad

musical temporal y la construcción de identidades pacíficas (Rodríguez, 2019; Rodríguez y Cabedo, 2020).

Retos pedagógicos. Diplomado en construcción de paz a través de la música

[219]

En la planeación del diplomado de construcción de paz a través de la música fue necesario idear algunas preguntas implícitas que darían forma a los recursos pedagógicos idóneos para una formación que planteó desde sus inicios un diálogo entre las Ciencias Sociales y las artes, sin pretensiones de construir verdades unívocas sobre esta relación. Cada pregunta ahondaba en un nuevo cuestionamiento acerca del rol del educador, del estudiante y de los recursos intermediarios, vistos desde la perspectiva interdisciplinaria, frente a la hipótesis del potencial de la música como herramienta útil para la transformación de contextos sociales y/o culturales.

En el ejercicio de discusión de los objetivos de los diferentes encuentros fueron emergiendo múltiples cuestionamientos, como: ¿se puede hablar de una propuesta de construcción de paz basada en la música, con una postura no utilitarista?, ¿cómo definir el perfil de las y los estudiantes del diplomado, aun considerando que el construccionismo requiere la participación de enfoques que apuestan por la diversidad?, ¿cómo propiciar debates entre el músico de profesión, el músico empírico y el no músico, apartando las posturas academicistas de la música, sin desconocerlas?, ¿cómo reconocer el interlocutor o interlocutora adecuados para cada sesión, dejando de lado la apacible idea de mantener un argumento central? y ¿cómo trascender una preocupación legítima respecto del acceso a la educación como un derecho inalienable?

Tal vez el primer reto pedagógico fue no asumir explicaciones deterministas ni simplistas en el caso de la relación entre la paz y la música, dado que son muchas las voces que lo dan como una correlación positiva per se. De hecho, es vasta la literatura que advierte críticamente acerca de la necesidad de revisar las afirmaciones sobre los efectos positivos de estos procesos (Baker, 2021; Bergh y Sloboda, 2010; Sandoval, 2016). Algunos autores y autoras han encontrado en sus investigaciones y en diversos estudios que puede haber una falta de rigurosidad al afirmar

[220]

un efecto automático positivo por el hecho de emplear la música en los procesos sociales sin analizar el contexto. En este sentido, se reconoce el corpus de los estudios de paz como adecuado para hacer una lectura más profunda, que acoja y analice los diferentes tipos de violencia que pueden existir en un contexto determinado. De esta manera, siguiendo a Galtung (2003), la violencia se manifiesta de manera directa (golpe, asesinato, etc.), cultural (discursos o justificaciones para la segregación de personas o colectivos) y de forma estructural (la privación de los derechos a bienes y servicios que permiten una vida digna). Lo anterior nos da un marco más amplio para leer el contexto y pensar el concepto de paz, no solo considerando la ausencia de la violencia visible, sino identificando otras violencias invisibles.

Sin embargo, por medio de la evidencia científica y los diálogos abiertos se acompaña a las y los estudiantes a introducirse en una lógica nueva que permita revisar las ideas previas y profundizar esta capacidad de hacernos preguntas y desnaturalizar lo que creemos conocer, tal como lo expone Skliar en *Pedagogías de las diferencias*:

Todo pensamiento es “crítico”, de otro modo, no sería pensamiento. Sería complacencia, abuso de privilegios propios, contentarse con lo que ya fue pensado y adoptado como “natural”. Un pensamiento que no es “crítico” consigo mismo, no sigue pensando: se adormece en su tibieza y en su mortandad. [...] “crítico” quiere decir incómodo, perturbado, inquieto, claroscuro. Prefiero mil veces el dolor que surge de un pensamiento “crítico” que la felicidad que nace de pensarse sólo a sí mismo. (2017: 38).

De esa incomodidad nace una propuesta que reconoce la diversidad, la otredad y la alteridad, como un imperativo ético que no se agota en la comprensión intelectual de los Derechos Humanos, sino que avanza en la inquebrantable necesidad de abandonar la razón y acoger propuestas contrarias y, a veces, también contradictorias y poco complacientes respecto de la relación que puede existir entre estos dos campos de conocimiento: estudios de paz y música comunitaria. Es por ello que, al referirnos a la música como una herramienta que puede conducir a la construcción de paz, no estamos infiriendo que la apuesta pedagógica

estuviera subordinada a este menester, sino acudiendo a las preguntas acerca del cómo y del para qué de los diseños metodológicos propuestos para cada sesión, pues se busca movilizar las posturas y abrir campo a nuevas comprensiones. En esa vía, siguiendo a Dueñas y Vélez (2014: 317), los debates del equipo base de esta propuesta han evidenciado la necesidad de repensar el hacer.

[221]

Las pedagogías críticas orientan su praxis “por un interés emancipador que tiende a la liberación de la irracionalidad en el discurso, de las injusticias en las interrelaciones humanas, y de toda forma coercitiva de poder” (Carr y Kemmis, 1988: 50), al concebir la educación como proceso problematizador, de dialogicidad reflexiva (Freire, 1970), en torno a la constitución y el empoderamiento de sujetos sociales y políticos, singulares y colectivos, a partir de la construcción compartida de conocimiento humanizante y emancipador para “recrear autonomías, indignaciones, solidaridades, confianzas; restableciendo la creatividad y la participación de las personas en la construcción humana de la dignidad de lo social” (Mondragón y Ghiso, 2006: 32).

Un segundo reto en el proceso formativo se relacionó con la definición del perfil de las y los estudiantes. El diplomado quería plantearse como un espacio formativo del cual pudieran hacer parte estudiantes de pregrado, ya fuese de música o de áreas sociales, que tuviesen un perfil por el cual se proyectarán desarrollando su profesión en un campo musical-social. Así mismo, la propuesta educativa quiso abarcar a los líderes y lideresas comunitarias y defensoras de los Derechos Humanos que ya estuviesen desarrollando procesos de este estilo en sus entornos y, finalmente, a investigadores e investigadoras en estas áreas, con el interés de encontrar una formación en el tema.

Adicionalmente, dado que dicha propuesta pedagógica fue creado durante la situación de salud pública generada por el covid-19, otro reto fue acoger las condiciones del momento, por lo cual la modalidad virtual fue la respuesta. Sin embargo, dado que, por la perspectiva pedagógica, las y los estudiantes no son una figura pasiva, sino activa, y se involucran en la construcción del conocimiento y ponen en juego su propia experiencia (Noguero, 2005; Escobar, 1985), en esa vía, desarrollar una

clase virtual se convirtió en una pregunta por la manera de crear ambientes de interacción y aprendizajes significativos.

[222]

Por otro lado, se presentaba como un reto mayor el presentar esta propuesta de educación continua en el escenario académico y, por tanto, tener la responsabilidad de abrir una formación en un campo emergente. Como mencionamos anteriormente, los estudios sobre el tema iniciaron de manera sistemática desde 1930 (Bergh y Sloboda, 2010), por lo cual puede considerarse un área de estudio joven. Aun así, ha sido un campo prolífico (Sandoval, 2016) que se está desarrollando a gran velocidad en diferentes partes del mundo desde una perspectiva multidisciplinaria y que se viene realizando desde mucho antes, con enfoque práctico. No obstante, nos encontrábamos frente al compromiso de que se debía asumir con la mayor rigurosidad posible, debido a que para las y los estudiantes del proyecto educativo esta es una apuesta vital para sus grupos de referencia.

Elecciones pedagógicas y metodológicas en la construcción de conocimiento

Los retos anteriormente expuestos se abordaron entrando en diálogo con la dimensión pedagógica del Trabajo Social y con su potencial pedagógico –no siempre visible–, dado que, como lo plantea Bermúdez (2008), está implícito en todas sus acciones. Este hecho, explica la autora, es el resultado de la conjunción de una postura epistemológica que abre elecciones metodológicas y orienta la acción. Elementos como el diálogo de saberes, el acompañamiento al desarrollo del pensamiento crítico y la acción social, derivada de lo anterior, son propios del Trabajo Social y brindaron anclajes para las elecciones que configuraron esta modalidad de educación. En este sentido, para esta propuesta educativa de construcción de paz a través de la música ha sido clave beber de las concepciones pedagógicas y educativas del Trabajo Social, que van más allá de lo educativo y que buscan articular conceptos y prácticas (Bermúdez, 2008).

Queremos destacar el valor de lo simbólico en las comprensiones del trabajo con víctimas del conflicto en Colombia (Chaparro y Bello, 2010). El Trabajo Social ha recogido esta comprensión y lo simbólico como un

camino que pide ser recorrido en un contexto donde la necesidad de lenguajes hace parte de las búsquedas de alternativas respecto a lo que hemos tenido que enfrentar como país. En ese orden de ideas, para el Trabajo Social las pedagogías se han convertido en un camino posible, siendo que, aunque se identifican en primera instancia con un nivel de intrusismo en otros campos, por ejemplo, al ser la pedagogía un campo con su propio cuerpo de conocimiento, se nota una falta de precisión epistemológica, al mismo tiempo que se reconocen estas inmersiones como un salto evolutivo de la profesión incursionando en la educación representada por la pedagogía social (Quintana, 1994).

[223]

Por esa razón es importante partir de una definición de Trabajo Social en la cual, a su vez, se pueda reconocer su relación con lo pedagógico, con el arte y específicamente con la música. También es interesante abordar esta cuestión pensando en los roles que se han asignado a las y los trabajadores sociales, como los planteados por Ander-Egg (1987, citado por Quintana, 1994), que no incluyen el rol del gestor cultural o artista, aunque claramente lo ejercen. Cabe señalar que en la distinción que pone en evidencia Quintana entre el Trabajo Social y la acción social, como prácticas claramente distintas, la pedagogía es una forma de acción social, pues la pedagogía es inherente a muchos de los procesos en los cuales se involucra el Trabajo Social, al igual que otras profesiones y disciplinas. Es tan relevante este planteamiento que en Alemania la pedagogía social y el Trabajo Social se veían como una misma profesión, llegando en 1989 a la necesidad de utilizar ambos términos dentro de la palabra “Sociagogía” o “Sociagogía”.

Pedagogizar en la acción comunitaria del Trabajo Social ha sido una tarea adscrita al ejercicio profesional, al igual que llevar a cabo intervenciones tomando como punto de referencia las prácticas artísticas y culturales, que guardan entre sí una conexión intrínseca con cuestiones sociales, ya sea como recurso emancipador o como medio para tramitar el sufrimiento que ha generado el conflicto armado interno.

Desde esta perspectiva, como parte del compromiso social que adquiere el diplomado frente al proceso de creación y desarrollo de una formación que acoja diversas comprensiones de las problemáticas sociales de Colombia y que, a su vez, reflejen las problemáticas sociales

[224]

de las y los estudiantes que residen en otros países, la música aparece como herramienta, recurso, medio, estrategia, etc. de movilización y/o transformación de escenarios que han estado o se encuentran en la actualidad en conflicto, que tienen en consideración también los aspectos correlaciones de la enseñanza-aprendizaje a través de los cuales las relaciones de poder se subvierten, dadas las características de las temáticas que se abordan. De tal manera –situando esta reflexión en otros paradigmas de la educación– se puede comprender cuál es el lugar de enunciación de cada estudiante y cómo este puede ser incluido dentro de los contenidos programáticos o plan curricular. Por ejemplo, el autor Ramírez (2008) plantea:

En la pedagogía crítica, los conceptos de currículo, enseñanza y aprendizaje se concretan en las representaciones de la realidad (cómo es y cómo debería ser) y tienen efectos reales. El discurso sobre el currículo crea una idea social y pragmática del sujeto [...]. El espacio curricular no se reduce a un conjunto de áreas y de actividades con finalidades técnico-educativas, lo que está en cuestión es el modelo cultural desde el cual se establece el ejercicio pedagógico en el marco de un sistema educativo y la posibilidad de reconstruir críticamente prácticas y experiencias que renueven el dinamismo sociocultural. (2008: 114-115)

Partiendo de lo anterior, escuchar diferentes voces ha sido parte de la apuesta pedagógica. Voces de personas de la academia, pero también de personas que están en los territorios, en organizaciones, desarrollando trabajo comunitario con procesos musicales, entre otros. De esta manera, se han convocado otras miradas que cuestionen las ideas establecidas sobre el significado de la paz y el significado de la música, en múltiples escenarios y contextos, a partir de experiencias internacionales y locales. En las tres versiones de la apuesta se han escuchado experiencias comunitarias de ciudades de Colombia como Buenaventura, Valledupar, Cartagena, Bogotá o Ipiales y trabajos de académicos de Colombia, Alemania, Reino Unido o Perú.

Por otro lado, la interdisciplinariedad ha sido una característica de esta formación. Esto se refleja en la participación de profesiones y disciplinas que han contribuido desde su campo de conocimiento para

develar el trasfondo de esta relación (paz y música, música para la paz, etc.), como es el caso de la musicología, la etnomusicología, la música comunitaria, la musicoterapia comunitaria, la psicología de la música, entre otras, además de las lecturas que ofrecen el Trabajo Social, la Sociología, la Psicología o la Antropología.

Este abanico de experiencias e investigaciones ha permitido ver los diferentes roles que la música puede jugar en la construcción de paz partiendo de las narrativas de denuncia, emancipación, reparación, restauración, reivindicación y de toda aquella manifestación que se precise para la garantía y el restablecimiento de los Derechos Humanos. Todo lo anterior ha sido compartido por las y los invitados a las sesiones, quienes desarrollan estas acciones en sus organizaciones comunitarias, organizaciones de cooperación internacional e instituciones del Estado.

Adicionalmente, ha habido una apuesta en esta formación con relación a la temática de no violencia activa y comunicación no violenta. Lo anterior, dada la relevancia que tiene para Colombia hablar sobre la construcción de paz en medio de un conflicto que va más allá de las acciones bélicas de los grupos armados legales e ilegales y que se sitúa en una notoria polarización de los ciudadanos frente a las agendas públicas. En razón de lo anterior, se hace necesario no solo hablar sobre la paz, sino además construirla colectivamente sobre la base de la diferencia y el disenso. Esto nos lleva, como constructores de paz –como lo comenta Lederach (2012)–, a estar capacitados para los diálogos improbables, lo cual es un reto ontológico de la acción, pero también metodológico, pues implica hacer uso de una licencia especial para recrear otros escenarios de debate y creer que se puede construir incluso con aquel que consideramos enemigo.

Finalmente, hemos apostado por una pedagogía activa aun en la virtualidad. En tal caso, se les confiere a las y los estudiantes una responsabilidad en la construcción de conocimiento y para la adquisición, además de algunos compromisos implícitos en la relación educativa, que están representados en un alto nivel de involucramiento con la experiencia de aprendizaje. En ese sentido, los ejercicios de enseñanza-aprendizaje planteados en el diplomado dan la posibilidad de realizar una distribución horizontal de roles y metodologías para el desarrollo

[225]

[226]

de cada sesión, dentro de los cuales se encuentran los roles de expositor, coexpositor, relator e invitado, y las metodologías de bitácora, escrito a través de la cual se expresan ideas y pensamientos en primera persona; trayectoria de vida, recurso académico que invita a compartir de forma creativa una historia personal y/o colectiva sobre la función social de la música; composición musical colectiva, que involucra la musicalidad de las y los estudiantes a través de una composición musical llevada a cabo de manera colaborativa y el trabajo transversal, que brinda la posibilidad de crear una iniciativas de proyecto de manera individual y/o colectiva, dirigida a un contexto particular.

Todo lo anterior, orientado por diseños pedagógicos que promuevan las relaciones intersubjetivas, los procesos de creación colectiva y el reconocimiento de los saberes diversos y que –en la definición de la pedagogía crítica (Ramírez, 2008)–, sirvan de base ideológica de la educación, dado que esta “asume la participación social, la comunicación horizontal entre los diferentes actores, la significación de los imaginarios simbólicos, la humanización de los procesos educativos, la contextualización del proceso educativo y la transformación de la realidad social como fines del quehacer educativo” (116).

No obstante, también hemos enfrentado las lógicas de una educación formal que ha instruido en posturas pasivas frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y que ha implicado, además, el diseño de estrategias pedagógicas para interpelar el lugar de las y los estudiantes en su proceso educativo. Aun así, esto no nos ha detenido para extenderles la invitación a participar activamente en el diálogo y a reconocer las múltiples iniciativas de *resistencia no violenta*, que reivindican la defensa de los Derechos Humanos y se centran en la construcción de una sociedad más justa y más digna.

Dicho de otra manera, esta posibilidad de formación ha sido una provocación constante a redefinir las concepciones previas que se tienen sobre el significado de la paz, el significado de la música y la propia postura frente a la interacción de estas dos unidades de conocimiento, que hacen un permanente llamado a una práctica sensible, coherente y sustentada en principios éticos. Además de, a partir de las temáticas sugeridas en cada sesión, repensar la posibilidad de atribuirle a la mú-

sica una función social que pueda determinar cambios estructurales en una sociedad atravesada por el conflicto.

Evaluaciones, resultados y proyecciones

Analizar y comprender los alcances del diplomado fue posible luego de conocer las reflexiones que les suscitó a las y los estudiantes su experiencia subjetiva e intersubjetiva, pasando por una primera medición de resultados, a partir de un instrumento de evaluación (formulario digital), el cual brindó algunos insumos para una retroalimentación activa del proceso y dejó importantes insumos para la construcción de nuevas herramientas de sistematización de aprendizajes.

[227]

Evaluaciones

En la primera versión se indagó por la percepción de las y los estudiantes mediante las siguientes preguntas: ¿qué es lo que más valoras del proceso de aprendizaje del diplomado?, ¿cómo te han parecido las metodologías de las clases? y ¿cómo te sientes en el grupo y cómo valoras la construcción colectiva que ha podido existir? En la segunda versión se compartieron las siguientes preguntas: ¿cuál es la relación que identificas entre la música y la construcción de paz?, ¿qué límites identificas en la música para la construcción de paz?, ¿cuál ha sido el aporte de este proceso a tu transformación subjetiva?, ¿qué te cuestionó de manera más fuerte y qué preguntas te llevas para seguir respondiendo?, ¿con qué claridades quedas frente a las preguntas con las que llegaste?, ¿cómo te parecieron las metodologías de las clases?, ¿qué te hubiera gustado ver que no estuvo en los contenidos del diplomado? y ¿qué recomendaciones y sugerencias tienes para que mejoremos la próxima versión del diplomado? En la tercera versión, además de las anteriores preguntas, se agregó un cuestionamiento adicional, planteado de la siguiente manera: ¿cómo valoras la realización de las bitácoras como forma de aprendizaje?

Resultados

En ese sentido, se seleccionaron algunas de las observaciones entregadas por los estudiantes en el Formulario de Evaluación del Diplomado de Construcción de Paz a través de la Música, de 2022, en las

cuales se dejan reflexiones sobre los alcances y el impacto que han tenido las sesiones en relación con sus expectativas. A continuación se comparten algunas de ellas:

[228]

—Algo que me ha cambiado en la permanencia de este diplomado es mi visión sobre los trabajadores sociales y las labores que hacen acá en Colombia para ayudar a construir paz, no solo con la música, sino con los diferentes mecanismos que están en sus manos y en sus entornos; su labor es importantísima y titánica y merece todo el reconocimiento y apoyo posible. Así mismo, algo que me hizo cuestionarme es el nivel de sensibilidad que tengo ante los problemas sociales que me rodean y las violencias que reproducimos de manera inconsciente. Y la pregunta que me llevo para seguir respondiendo es cómo puedo aportar desde mi cotidianidad a disminuir y resolver los conflictos que se den en mi entorno.

—Mi transformación subjetiva frente a la relación de la música y la construcción de paz en el diplomado ha sido amplia, ya que me ofreció un abanico de visiones en las que la música ha contribuido en la cohesión social a través de procesos como Bullenrap, en el que inicialmente, de manera asistida por organizaciones humanitarias y luego fortalecido por líderes de la comunidad de San Onofre, se reconstruyó el tejido social roto por una década de violencia, que, aunque continúa, tiene en este proyecto un referente en los jóvenes de la región. La construcción de memoria en la que la música sirve de canal para registrar las voces de silenciados y silenciadas en los conflictos resueltos de manera violenta.

—Ampliar mi mirada sobre este tema, sobre todo en términos de lo relacional con las sesiones sobre Comunicación No Violenta, Acción No Violenta y Acción Sin Daño. Haber conocido a tantas personas tan valiosas y con trayectorias de vida tan potentes e inspiradoras. Ahora tengo muchas ideas nuevas para integrar en el proceso pedagógico que tenemos en La Galera y en el proyecto mismo. Haber podido tener un espacio para reflexionar sobre las posibilidades que integra el hacer música en esta sociedad, sobre el poder de incidencia que esto tiene en procesos de reestructuración social, y, en ese sentido, comenzar a concebirme como un agente de cambio y constructor de paz. [...] agradezco mucho el haber podido hacer del trabajo transversal un proyecto para

desarrollar en el mediano plazo, tejiendo relaciones con personas de otros territorios y nutriendo el proceso que al respecto tenemos en el grupo. Explorar la relación entre música y memoria, tanto en términos individuales como colectivos, me abrió todo un campo de acción. Tal vez lo que más me cuestionó fue cómo lograr establecer escenarios en los que las personas sientan la necesidad de estar en disposición para hacer uso de herramientas como la Comunicación No Violenta y la Acción No Violenta y, también, el reflexionar conscientemente sobre cómo la violencia política y el Conflicto Armado Interno nos ha afectado como sociedad y ese contexto prolongado me ha afectado a mí. Y siento que son estas mismas cuestiones las que seguiré trabajando para ir encontrando caminos y respuestas.

[229]

Podemos afirmar a partir de un análisis preliminar de los relatos de las y los estudiantes, que las clases les permitió ampliar los marcos de referencia teóricos, conceptuales y metodológicos, además de propiciar la creación de nuevas preguntas sobre cómo desarrollar procesos de construcción de paz mediados por la música.

Proyecciones

Por último, en concordancia con el horizonte de sentido del diplomado, se proyecta continuar con la revisión y el ajuste de los diseños metodológicos y los contenidos de las nuevas versiones, además de identificar los alcances que han tenido los trabajos transversales que han realizado las y los estudiantes, enfocados en un contexto particular y conectando los contenidos con las temáticas abordadas en cada sesión.

Aprendizajes, reflexiones finales y conclusiones

Con base en lo anterior, podemos afirmar que las experiencias académicas y comunitarias previas del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia han motivado al equipo de profesionales que coordinan el Diplomado en Construcción de Paz a través de la Música, siendo que se dio o acceso al conocimiento sobre las dinámicas del conflicto armado y se brindaron las bases teóricas y conceptuales para comprender los daños y los recursos de afrontamiento

psicosocial de una manera amplia, razón por la cual hemos adoptado una postura particular centrada en los estudios de paz, en diálogo con las apuestas políticas y sociales que tiene el arte musical como agente de transformación social.

[230]

Así mismo, esta formación fue una apuesta por los nuevos lenguajes que se han desarrollado paulatinamente en el Trabajo Social, donde se ponen en diálogo disciplinas y se explora el campo simbólico y sensible de la música, como elemento expresivo y de reparación que, además, ofrece múltiples formas de representación de los daños que han ocasionado actores armados legales e ilegales a la población colombiana y de las acciones reparadoras que han agenciado las comunidades víctimas, las organizaciones defensoras de Derechos Humanos y el entramado institucional que tiene por mandato legal el cumplimiento de lo establecido en la Ley 1448 del 2011, de Víctimas y Restitución de Tierras.

Por otro lado, la formación en el diplomado ha dejado importantes aprendizajes, centrados en los retos pedagógicos que implica la construcción de escenarios de diálogo para la paz con un lenguaje artístico y/o cultural, al mismo tiempo que aborda análisis sobre cuestiones sociales, políticas y económicas, todas las cuales convergen en la interlocución de las contrastantes miradas presentes en los debates estimulados por la comunidad de conocimiento que se forma en cada vigencia. De esta manera, se han planteado reflexiones sobre la relevancia que tiene esta modalidad de aprendizaje –teniendo en cuenta que Colombia es un país en el que persiste un conflicto armado interno– y que este propicia la creación colectiva de proyectos que pueden ser desarrollados en diferentes territorios y con diversas comunidades, pues aporta recursos teóricos, conceptuales y metodológicos para la generación de iniciativas de paz.

Podemos afirmar, asimismo, que se ha logrado desarrollar una propuesta que no existe en otros escenarios académicos y que, sin duda, aporta al saber del Trabajo Social, con una comprensión amplia del arte musical como herramienta para el trabajo comunitario. Así mismo, se han desarrollado metodologías orientadas a la creación de productos individuales y colectivos que permiten transitar de un saber propio a un saber colectivo y de una experiencia local a una experiencia global, en la

medida en que cada estudiante aporta desde su lugar de enunciación y expresión las reflexiones que aluden a sus propias experiencias de vida.

Podemos ver entonces que en cada versión del diplomado se ha buscado reconocer las características del grupo de estudiantes, para llevar a cabo los ajustes necesarios, considerando los perfiles, sus intereses y expectativas. Esto se traduce en abordajes pedagógicos flexibles, dialógicos, críticos, centrados en la diferencia y con la única pretensión de inspirar sus reflexiones frente a los procesos de paz. Es importante señalar que esta instrucción fue concebida en sus inicios como un espacio de diálogo que aborda la intersección entre los estudios de paz y la música comunitaria, pero no se limitó a comprender las dinámicas de violencia del conflicto armado y también abordó los otros escenarios de la cotidianidad en los cuales se presentan violencias simbólicas, que son también parte constitutiva de las violencias estructurales.

[231]

Así mismo, el diplomado ha dado inicio a un nuevo campo de estudio, en el cual se han logrado auscultar de cierta manera los aportes del arte musical, asumido como canal de expresión y comunicación, como recurso pedagógico, como herramienta psicosocial, como experiencia humana, como elemento terapéutico, como instrumento para transmitir mensajes de denuncia, conmemoración, reivindicación, protesta, etc., como agente de cohesión social, entre otras tantas funciones que hemos descubierto que se le pueden adjudicar.

También se destaca el valor de los enfoques diferenciales (etario, de género, étnico, de discapacidad, del campesinado, territorial y psicosocial) que constituyeron sólidos pilares para los procesos de convocatoria, la asignación de becas, los desarrollos conceptuales y la creación de experiencias basadas en metodologías incluyentes, lo cual es una característica central dentro de la propuesta pedagógica.

Finalmente, con base en lo que hemos comentado, podemos decir que la experiencia de construcción de este proceso ha significado para el equipo la revisión de nuestras concepciones del proceso de aprendizaje y nos ha permitido crear un espacio necesario de diálogo entre saberes y áreas de conocimiento, entre la academia y entre las personas que trabajan en terreno, para de esta manera ir ahondando en las comprensiones y lenguajes posibles para construir paz en Colombia.

AGRADECIMIENTOS Y MENCIONES. Dedicamos este artículo a nuestro estudiante José Rafael Medina (q.e.p.d.), quien soñó con la ciénaga de Zapatosa inundada por los cantos de niños y niñas que comprendan su valor y quien falleció prematuramente trabajando por cumplir este sueño y dejó un legado grande para quienes lo conocimos. Extendemos el agradecimiento al Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia y a nuestro patrocinador: Agrigento, por estos años de trabajo juntos para el logro de este anhelo común de construir paz.

Referencias

- Baker, Geoffrey. 2021. *Rethinking social action through music: The search for coexistence and citizenship in Medellín's Music Schools*. UK: Open Book.
- Bayoumi, Moustafa. 2005. "Disco Inferno". *The Nation*, 8 de diciembre. <https://www.thenation.com/article/archive/disco-inferno/>
- Bello Albarracín, M. N., Mantilla Castellanos, L., Mosquera Rosero, C. y Camelo Fisco, E. I. 2000. *Relatos de la violencia: impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bergh, A. y Sloboda, J. 2010. "Music and art in conflict transformation: A review". *Music and Arts in Action*, 2, núm. 2: 2-18.
- Bermúdez Peña, C. 2008. "La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social". *Prospectiva*, 13. <https://doi.org/10.25100/prts.voi13.1176>
- CNMH - Centro Nacional de Memoria Histórica. 2013. ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Bogotá. Centro Nacional de Memoria Histórica. 2013. ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. <https://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- Chaparro, S., Pacheco, R. y Bello, M. N. 2010. *El daño desde el enfoque psicosocial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Cusick, S. 2006. "Music as torture/music as weapon". *Transcultural Music Review*, 10: 1-13.
- Dueñas Gutiérrez, T. y Vélez Villafañe, G. 2014. Trabajo Social y pedagogía de la memoria desde los derechos humanos. *Prospectiva*, 19, 359-386.
- El Tiempo. 2006. "Emprender un Programa de Iniciativas para la Paz y la Convivencia". Redacción, 30 de noviembre. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3347666>
- Escobar Guerrero, M. 1985. *Paulo Freire y la educación liberadora*. s.l.: SEP cultura.

- Fernández García, T. y López Peláez, A. 2015. *Trabajo social comunitario: afrontando juntos los desafíos del siglo XXI*. Madrid: Alianza.
- Galtung, J. 2003. *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización* [1996]. Bilbao: Gernika Gogoratz.
- Liebmann, M. 1996. *Arts approaches to conflict*. Londres: Jessica Kingsley.
- Lederach, J. P. 2012. *Más allá de la mesa. Espacios estratégicos*. Colección Edificar la Paz en el Siglo XXI. Barcelona: Fundación Carta de la Paz dirigida a la ONU.
- López Noguero, F. 2005. *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Vol. 9. Madrid: Narcea.
- Middleton, I. 2018. "Trust". *Music and Arts in Action*, 6, núm. 2: 73-90.
- Palladini Adell, B. 2009. "Introducción". En *Especialización sin daño y construcción de paz. Construcción de paz, transformación de conflictos y enfoques de sensibilidad a los contextos conflictivo*. Módulo 2. Embajada de Suiza, GTZ. <https://acortar.link/q45yXp>
- Pérez Sales, P. 2004. "Intervención en catástrofes desde un enfoque psicosocial y comunitario". *Átopos*, 1: 5-16.
- Puerta Gordillo, N. J. 2021. "Hacia una educación musical enriquecida: reflexiones epistemológicas para la integración de experiencias estéticas y musicales alternativas". *AMV Antonio María Valencia*, 6: 10-27. <https://doi.org/10.56908/amv.n6.341>
- Quintana Cabanas, J. M. 1994. "Trabajo social y pedagogía social: relaciones entre sus campos y competencias profesionales". *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 9: 173-183.
- Ramírez Bonilla, L. C. 2011. Iniciativas ciudadanas de construcción de paz en Colombia: ¿Entre el dinamismo y la dispersión? En Ramírez, L. (ed.), *Estado y ciudadanía para la paz*. Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Ramírez Bravo, R. 2008. "La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos". *Folios*, 28: 108-119.
- Reinert, K. C. 1997. "Music and the Nazi Party Congresses. Its role in spectacle, festival and ritual" [Tesis, Master of Music and Musicology, University of Alberta].
- Rodríguez Sánchez, A. d P. 2019. "Nos han enseñado a estar en compañía. Estudios sobre los espacios musicales colectivos con víctimas de la violencia armada en Colombia como espacios de reconstrucción de tejido social" [PhD dissertation, Universitat Jaume I].
- Rodríguez Sánchez, A. d P. y Cabedo Mas, A. 2020. "Temporary musical identity as a tool for rebuilding social place". *International Journal of Community Music*, 3: 235-252.

[234]

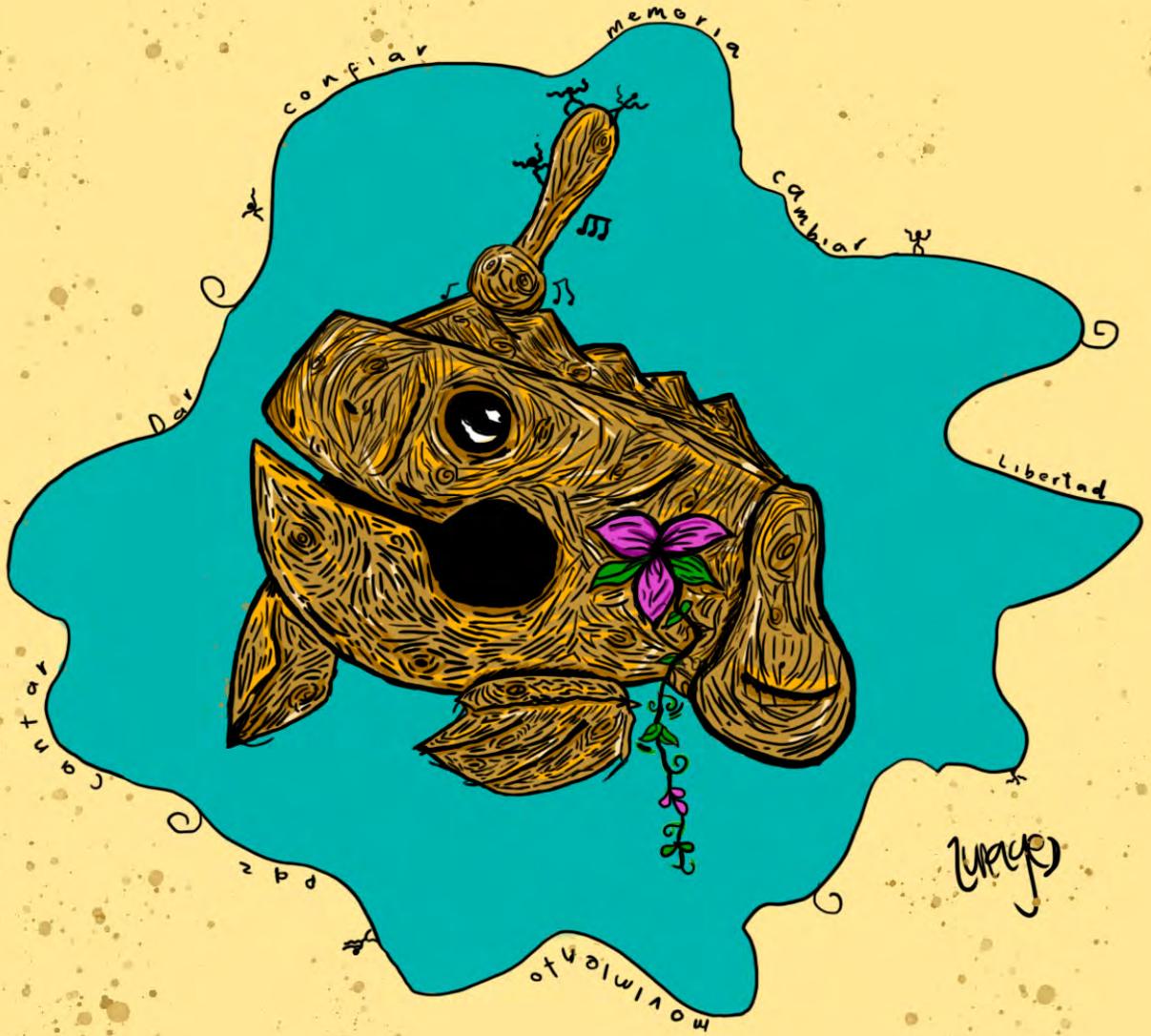
Rojas, J. S. 2019. “Músicas locales, construcción de paz y post-conflicto: el caso de Libertad (Sucre)”. *Revista de Estudios Colombianos*, 53: 56-73.

Samper Arbeláez, A. 2023. “Somática, aprendizaje y creación: explorando el cuerpo consciente en la educación musical”. *Eufonía: Didáctica de la Música*, 95: 7-12.

Sandoval, E. 2016. “Music in peacebuilding: a critical literature review”. *Journal of Peace Education*, 13. <https://doi.org/10.1080/17400201.2016.1234634>

Skliar, C. 2017. *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.





▲ Obra: Ilustración Música
Autora: Geraldine Gómez Garzón - "Luna Ge" @lunage_22

[10.15446/TS.V26N1.110068](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.110068)

Trabajo Social, pedagogía y conocimiento relacional

Social work, Pedagogy and Relational Knowledge

[237]

Serviço social, pedagogia e conhecimento relacional

Marcela Rodríguez Urrego*

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Rodríguez, Marcela. 2023. “Trabajo social, pedagogía y conocimiento relacional”. *Trabajo Social*, 26, núm. 1: 237-261. DOI: [10.15446/TS.V26N1.110068](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.110068)

Recibido: 10 de julio de 2023. **Aceptado:** 13 de octubre de 2023
Artículo de investigación

* smrodriguez@pedagogica.edu.co / ORCID: 0000-0002-4230-2539

Trabajo Social, pedagogía y conocimiento relacional

En el presente artículo indago en la profesión del Trabajo Social y su desarrollo en las prácticas pedagógicas e interacciones interpersonales, buscando evidenciar el conocimiento relacional latente en ellas. Para eso, recojo algunas tensiones de las prácticas pedagógicas del trabajo social como ejercicio profesional y de los procesos académicos de formación. A partir de ahí, sitúo la racionalidad técnica subyacente al modelo de capacitación laboral hegemónico y la contrapongo al concepto de profesional reflexivo de D. Schön, que da cuenta de mejor manera del campo de saber en cuestión. Posteriormente, indago por el conocimiento relacional, como asunto central en las prácticas reflexivas del trabajador social, para finalizar mostrando estrategias de educación biocéntrica orientadas a trabajadores sociales.

Palabras clave: conocimiento relacional; educación biocéntrica; pedagogía; profesional reflexivo; racionalidad técnica; Trabajo Social.

Social Work, Pedagogy, and Relational Knowledge

In this article, I delve into the profession of Social Work as it engages in pedagogical practices and interpersonal interactions, aiming to highlight the relational knowledge that underlies them. To do so, I address some tensions within the pedagogical practices of this discipline, both externally and in professional training. Building upon these tensions, I position the underlying conception of technical rationality within the dominant model of professional training, contrasting it with the concept of the reflective practitioner, that represents at its best the knowledge domain at hand. Subsequently, I explore relational knowledge as central to the reflective practices of social workers, concluding by presenting formative strategies for social workers from a biocentric education perspective.

Keywords: relational knowledge; pedagogy; social work; reflective professional; technical rationality; biocentric education.

Serviço social, pedagogia e conhecimento relacional

Neste artigo indago sobre a profissão de Serviço Social enquanto que des- envolve práticas pedagógicas e interações interpessoais que buscam expor o conhecimento relacional que subjaz a elas. Para tanto, em um primeiro momento faço um apanhado de algumas tensões das práticas pedagógicas de Serviço Social, tanto dentro como fora da formação profissional. A partir delas, inspirada em Schön (1998), coloco o conceito de racionalidade técnica, inerente ao modelo de formação profissional hegemônico, em contraposição ao conceito de profissional reflexivo que é apropriado ao campo de saber aqui referenciado. Em um segundo momento eu indago no conhecimento relacional como sendo crucial nas práticas reflexivas do trabalhador social. E, finalmente, apresento as estratégias de formação para trabalhadores sociais a partir da educação biocêntrica.

Palavras-chave: conhecimento relacional; educação biocêntrica; pedagogia; pedagogia; profissional reflexivo; racionalidade técnica; Serviço Social.

En el presente artículo indago en las prácticas del Trabajo Social mediadas por interacciones interpersonales. No busco desconocer con ello que el campo de acción del trabajador social se encuentra enmarcado por el Estado y sus políticas, las poblaciones vulneradas y sus resistencias y las tensiones que median entre ellos. Sin embargo, considero que lo que allí ocurre excede con creces estos marcos. Además de las políticas estatales y de las dinámicas del mercado, las resistencias, necesidades y deseos de quienes participan de ellas, tienen lugar allí intercambios cara a cara en los que la afectividad y la emocionalidad juegan un papel importante. Su peculiaridad radica en que pueden ser inhibidores o propulsores de la “potencia” de quienes allí interactúan. Entiendo potencia como esa capacidad de acción (Arendt, 1993), de realización –en el doble sentido de realizar algo afuera y de realizar nuestra singularidad en ese acto– y de despliegue del ser que tenemos los humanos en nuestra particularidad. Ello se expresa en la capacidad de identificar nuestros propios mandatos y llevarlos a cabo en situaciones restrictivas de manera individual o por medio de la conformación de grupos en interacción cara a cara, que pueden llamarse todavía hoy comunidades (Maffesoli, 2004). Esa potencia se ve influenciada por los afectos, los tristes que la restringen y los alegres que la multiplican (Deleuze, 1974; Spinoza, 1980). Tales afectos no surgen solamente de lo que ocurre en nosotros por causas externas en un momento determinado, pues son influenciados también por nuestra propia historia emocional. Además, podemos dialogar con ellos y transformarlos en dependencia de nuestro sistema de creencias y de nuestros recursos para la gestión emocional. No obstante, en el ordenamiento mundial actual, uno de los recursos para la opresión y el asentamiento de formaciones autoritarias es la inhibición de la potencia por medio de la propagación de afectos tristes. Un fenómeno llamado “desesperanza aprendida” o “impotencia interiorizada” (Hathaway y Boff, 2014).

Es posible que, en las dinámicas educativas del Trabajo Social, tanto en los procesos formativos de sus profesionales como en algunas de las acciones que estos llevan a cabo en campo, tales cualidades de la acción y los afectos no hayan sido conscientemente integradas, aunque exista una percepción en la cotidianidad de la práctica profesional de su importan-

cia. No obstante, en algunos lugares, como la Universidad de la Matanza en Argentina (Pavón, 2019), vienen introduciéndose, desde hace algunos años, en la formación del trabajador social, categorías como cuerpo, vivencia, afectividad, entre otras, respondiendo a la necesidad de repensar los marcos formativos y pedagógicos en y para el Trabajo Social y de abordar algunas de las limitaciones que se presentan en la formación profesional.

[241]

Mi acercamiento al campo del Trabajo Social viene de mi experiencia profesional de varias décadas como educadora comunitaria y, en la actualidad, como docente en este campo. Si bien no conozco en profundidad las dinámicas formativas y profesionales del trabajador social, en este texto traigo algunas reflexiones sobre el desarrollo de esta disciplina en Colombia y parcialmente en América Latina, para evidenciar mi intuición de la ausencia o deficiencia en los procesos pedagógicos y profesionales de un abordaje explícito del campo del conocimiento relacional. Paradójicamente, se trata de una característica compartida por muchas de las profesiones del campo social que reflejan la predominancia de prácticas de socialización patriarcales. Soy consciente de que en los márgenes de la producción y reproducción de las comprensiones en pugna del Trabajo Social que aquí reseño se encuentran dinámicas alternativas que probablemente comparten algunas de las preocupaciones que aquí expreso y trabajan en la dirección de subsanarlas, pero no las abordaré en este texto, limitándome al ejercicio ya citado de la Universidad de la Matanza.

Trabajo social y pedagogía

Es posible diferenciar de manera clara dos ámbitos de la acción pedagógica en el Trabajo Social: la práctica misma del trabajador social y los procesos formativos que en la educación superior sustentan su ejercicio.

Pedagogía hacia y con las comunidades

En el espacio de la práctica profesional, la vocación pedagógica del Trabajo Social no es un asunto que siempre haya resultado visible (Bermúdez, 2008). Las tensiones inherentes a su desarrollo, entre: el trabajo asistencial caritativo, vinculado al concepto de filantropía desde el siglo XIX y asimilado a prácticas medievales (Beltrán, 2010); una mirada

funcionalista, orientada a, entre otros objetivos, “educar a las mujeres de hogar para que los oficios domésticos” cumplan “eficazmente la función social de crear las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo presente y futura” (Martínez *et al.*, 1981, en Beltrán, 2010: 17) y una fase posterior en la que se incorporaron las preocupaciones emancipatorias de la década de los setenta, marcan, según Bermúdez, las formas en que se ha asumido la dimensión pedagógica. Surge de allí la conciencia de “una discordancia entre los acercamientos que hacemos a la realidad, formas de lectura, las exigencias de nuevas preguntas y la necesidad de respuestas alternativas” (Ghiso, 2007, en Beltrán, 2010: 40), por lo que se reclama una mayor fundamentación en la investigación y la acción profesional, al emerger la conciencia de su dimensión pedagógica.

Tensiones como las enunciadas se manifiestan en “el encuentro de saberes desigualmente constituidos” (Bermúdez, 2008: 22) propio del Trabajo Social. Se trata de encuentros que ocurren en el terreno incierto de la pedagogía y su apuesta intencionada por la formación humana. La autora destaca que las prácticas educativas del Trabajo Social toman tres marcos diferentes, situados fuera del ámbito escolar: educación no formal, educación social y educación popular, y argumenta sobre la insuficiencia de reflexiones sistemáticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje agenciados en el campo profesional.

Y mientras que la educación no formal se enmarca en una concepción institucional impulsada por ímpetus desarrollistas de agencias de cooperación internacional con la idea de promover el “desarrollo”, la educación social se interesa en promover “la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida [...] su autonomía, integración y participación crítica” (Riera, 1998, en Bermúdez, 2008: 29), activando conscientemente las condiciones educativas presentes en la cultura y la sociedad y buscando minimizar, vía integración, el conflicto social; por su parte, la educación popular, como pedagogía crítica, centra su intencionalidad en la transformación social con compromiso político, a partir de descubrir con sus participantes la raíz de sus problemas para transformarlos por medio de la organización y la participación.

Estos sentidos divergentes expresan lecturas propias del campo social e ideas no siempre explícitas del papel de la educación. Así, la educa-

ción no formal ve sus poblaciones meta a la luz de la idea del desarrollo como carentes, atrasadas y necesitadas de intervención y gestiona sus procesos educativos por medio de la activación de dispositivos que buscan controlar la acción y orientarla hacia el desarrollo, sin consultar la autopercepción de aquellos a quienes construye como beneficiarios ni ofrecer la oportunidad de que identifiquen sus recursos y sus propias apuestas para el cambio social, en lo que coincide con la educación social. Su noción de lo educativo se forma de políticas desarrollistas exógenas, a las que sirve, por lo que sus niveles de reflexión y sistematización de la práctica pedagógica son bajos. No obstante, en las últimas décadas, con el cuestionamiento y análisis complejo del concepto de desarrollo que parte de la pregunta por la sustentabilidad, se profundiza la aproximación a la cuestión pedagógica, como evidencian Marúm y Reynoso (2014) para el caso de México, lo que no implica que se creen dinamis-mos válidos para su incorporación en la práctica.

[243]

La educación social, fundamentada en la pedagogía alemana, evidencia un mayor interés en la conceptualización e investigación pedagógica. Trabaja mano a mano con la administración pública para mediar los servicios gubernamentales hacia sus destinatarios: población desfavorecida socialmente, pero se sitúa frente a ellos desde la externalidad sin reconocer su visión ni sus potencias y buscando domar el conflicto social vía normalización de lo que, desde su punto de vista –a la vez etnocentrista y estado centrista–, considera anómalo. La educación popular, contraria a las dos anteriores, parte de la realidad de sus participantes como ellos la conciben y tiene en cuenta sus aspiraciones de transformación para generar un empoderamiento que permita pasar de condiciones de exclusión a apuestas organizativas de cambio social. Tomando como metodología principal el diálogo de saberes, da un papel central a sus participantes, como sujetos de su propia transformación, y media su práctica por ciclos de acción-reflexión-acción.

Bermúdez considera, siguiendo a Bernstein (2000), que, si bien “todas las experiencias conllevan un potencial pedagógico”, no todas tienen enfoque pedagógico (en Bermúdez, 2008: 33), con lo que destaca el que muchas de las prácticas pedagógicas del Trabajo Social sean invisibles, y si bien tienen efectos en la construcción de realidad de quienes

[244]

participan de ellas, muchas veces estos son fruto de acciones no intencionales con efectos difícilmente detectables. Por ello la autora invita a establecer relaciones pedagógicas visibles, esto es, progresivas en el tiempo, explícitamente intencionadas y evaluables a partir de reglas y criterios manifiestos. De esta manera podría darse cuenta del impacto de las diferenciales de poder entre generadores y participantes y de las consecuentes dinámicas entre saber experto y saber local en la renovación de la trama simbólica de las relaciones y las representaciones sociales de los problemas. Partiendo de entender la práctica pedagógica como el conjunto de acciones que emprende el trabajador social para estimular que los sujetos con quienes interactúa resignifiquen su situación, deconstruyan imaginarios y representaciones paralizantes y desempoderadoras de sus problemas y de sí mismos y se apropien de habilidades que fortalezcan su agencia, es claro que para construir el rol del trabajador social como educador se hace necesario visibilizar hasta qué punto la práctica pedagógica genera una reinterpretación de la realidad social por parte de él mismo y de aquellos con quienes interactúa y ver cómo incrementa las capacidades mutuas de comprensión del medio social y de gestión del mismo.

La formación del trabajador social en la educación superior

La dimensión pedagógica del Trabajo Social se expresa como relación *hacia afuera* con los sujetos con los que el profesional trabaja y como un eje articulador de la formación del profesional. En ella emergen diferentes tensiones del campo tanto profesional como disciplinar. En Colombia, el desarrollo del Trabajo Social como profesión se inicia con su introducción en la educación superior en 1937. A partir de entonces Leal y Malagón (s.f.) identifican tres fases en su desarrollo: preconceptualización, reconceptualización y posreconceptualización.

La preconceptualización (1936-1970), en sus diferentes etapas (filosófica: 1936-1952, de transición: 1952-1960 y científica: 1960-1970), se centra en el desarrollo profesional haciendo evidentes diferentes estrategias para la acción en el marco de “las relaciones sociales carentes” (Leal y Malagón, s.f.: 4) que materializan sendas concepciones de la dignidad humana en las que Estado, gobierno y sociedad civil plasman sus visiones diversas

de la cuestión social. Así, tanto la concepción de la profesión y el contenido curricular de la formación como sus opciones metodológicas y éticas manifestarán: los intereses de las élites (conservadores o reformistas), los desarrollos en la materia en otros lugares de América Latina y el mundo, el pensamiento social de la Iglesia y la concepción predominante en Occidente sobre formación académica, disciplina científica y práctica profesional (a este último punto volveré más adelante), entre otros.

[245]

La fase de reconceptualización (1970-1990), originada en el sur de América Latina y extendida posteriormente por todo el subcontinente, dará paso a la conformación de, además del ejercicio profesional, el campo disciplinar. Esta fase, con relación a la profesional, continuará desarrollos de la etapa anterior, desplegándose en dos direcciones enfrentadas, impregnadas por énfasis excluyentes: una, con fuerte componente crítico y emancipatorio de carácter marxista, y su opuesta, portadora de una visión desarrollista y funcional inspirada en las ideas de modernización, desarrollo técnico y planificación e interesada en facilitar la vinculación de las poblaciones al modelo social en auge. De manera paralela se inicia el desarrollo disciplinar en los centros de formación, el cual se caracterizará por una “visión descalificadora del pasado profesional” (Leal y Malagón, s.f.: 3) que, paradójicamente, se gesta alejada de la práctica profesional.

La fase de posreconceptualización (a partir de 1990) tendrá, en el campo profesional, tres direcciones. Una funcionalista, adaptada a las necesidades del capitalismo del siglo XXI, otra orientada a la formación de profesionales investigadores para el campo profesional (investigación diagnóstica) y la fundamentación disciplinar y una tercera que funde las visiones disciplinar, profesional y crítica del sistema.

Introduzco esta información por cuanto las tensiones existentes en la historia del Trabajo Social en Colombia pueden seguir manifestándose como situaciones problemáticas. Así lo corrobora Beltrán (2010) en su reflexión sobre la formación profesional del trabajador social en el programa de la Universidad Nacional de Colombia, el cual inicia su funcionamiento en 1966 y durante 25 años estuvo adscrito al Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales, orientado solo a la función de la docencia. En 1985, obedeciendo a la necesidad “inapla-

[246]

zable de contribuir al estudio y tratamiento de los problemas sociales del país a través de proyectos específicos de desarrollo e intervención social” (Leal y Malagón, s.f.: 24), se convierte en un departamento autónomo, incluyendo en sus áreas misionales la investigación y la extensión y ganando también una suerte de mayoría de edad con respecto a la Sociología, disciplina bajo cuya tutela había entrado a la educación superior.

Beltrán identifica que, en el contexto de esta universidad, las dinámicas formativas del trabajador social manifiestan visiones encontradas sobre el Trabajo Social como profesión que ponen en debate la pregunta misma por el objeto de investigación y el conocimiento específico del Trabajo Social como disciplina. Al respecto, Leal y Malagón identifican fuentes diversas de fundamentación en cada una de las corrientes existentes. La funcionalista se nutre de avances novedosos del paradigma de la complejidad, la discusión ambientalista, la gerencia social, y se alimenta con aportes conceptuales de otras disciplinas, como antropología, ciencia política, psicología, además de la ya tradicional sociología. Otra de las corrientes se ancla en el debate entre la profesión, con su énfasis en el carácter práctico del ejercicio de campo, y la disciplina, con la función de integrar investigación y producción teórica y orientada a nutrir la formación de trabajadores sociales investigadores. La visión crítica del Trabajo Social contará con una fuerte orientación ética y una fundamentación enmarcada en procesos históricos y contextos complejos que invitan a una perspectiva integral para la transformación social, a partir de la comprensión de las dinámicas sociales.

La vinculación del trabajador social al campo laboral añade otras tensiones que amplían la distancia entre el ejercicio formativo y la práctica profesional. Según Beltrán (2010), se trata situaciones no suficientemente tenidas en cuenta en el proceso formativo. Por un lado, las condiciones de inserción del profesional limitan su posibilidad de tener en cuenta los aspectos contextuales y estructurales del orden cultural, político, social y económico que fueron centrales en su formación. A esto se suma la confluencia de otras profesiones de acción social (psicólogos, antropólogos, etc.) en el terreno, que impelen al trabajador social a realizar una delimitación de su campo de acción profesional *in situ* (Quintana, 1994) y generan inquietudes con relación al aporte específico.

En el ejercicio formativo se expresan también las tensiones de la relación siempre compleja entre teoría, práctica y ética. Las quejas frente a una orientación en exceso practicista o tecnicista son recurrentes. Por ejemplo, Molina plantea la necesidad de superar la “visión microscópica de las prácticas académicas de posicionamiento en una sola organización comunal” (2005, en Beltrán, 2010: 39), para poner en funcionamiento un enfoque telescópico que vea los árboles en el bosque de la interacción social con una mirada crítica.

[247]

También se escuchan críticas y se percibe desaliento ante aquellos excesos teóricos en la fundamentación que dejan de lado o consideran poco relevantes los dilemas que enfrenta el profesional en ejercicio. Además, con un proceso de desarrollo disciplinar reciente, todavía no hay acuerdo en torno a cuál sea la teoría que respalda y fundamenta la disciplina y, por ende, la formación profesional. Beltrán reporta en la revisión de la bibliografía base de algunas asignaturas “una presencia constante de fuentes de clara incidencia en el escenario de las Ciencias Sociales –como constitutivo del componente de fundamentación profesional”, pero faltarían “fuentes y referencias específicas para la formación en Trabajo Social” (2010: 50). A esto se suma lo que algunos profesores consideran como falta de motivación de los estudiantes en el abordaje de la fundamentación teórica de la profesión.

El ejercicio formativo se ve afectado, además, por los criterios de eficacia y eficiencia con los que el Ministerio de Educación evalúa las ofertas de formación profesional. Lo que se entienda por estos términos depende de la visión que se tenga del Trabajo Social, pero, además, la búsqueda de “maximizar recursos y minimizar tiempos en los procesos educativos” atenta contra la calidad de la formación y arriesga desatar tendencias “contenidistas” que limitan las posibilidades de construcción dialógica del conocimiento y la real consideración de la intersubjetividad y la alteridad en los procesos formativos (Beltrán, 2010: 94).

A estas situaciones se suman: ejercicios de aula con limitaciones en la articulación de las estrategias pedagógicas, investigativas y comunicativas para la formación teórica y práctica; una limitada socialización de la producción de conocimiento vinculada a la experiencia profesional; prácticas pedagógicas marcadas por la jerarquía entre profesores

y estudiantes; estímulos insuficientes o equivocados al desarrollo de la autonomía estudiantil (en términos de “sentido de la autocrítica, la responsabilidad y la inquietud por el aprendizaje permanente”) (Beltrán, 2010: 92) y formas de evaluación centradas más en los productos que en el proceso.

[248]

Concluye Beltrán que limitaciones presupuestales, políticas y de rendimiento impuestas por dinámicas macro de la inversión social en Colombia no deberían limitar, en la cotidianidad de la vida académica, la construcción de escenarios de transformación hacia modelos más equitativos y éticamente fundamentados que propicien “participación real, transformadora y crítica, en los que la concertación, el diálogo, la alteridad y el respeto sean constantes” (2010: 123).

El profesional reflexivo

Desde una perspectiva positivista, el panorama de las prácticas pedagógicas y profesionales del trabajador social puede verse como expresión de una fundamentación insuficiente del campo disciplinar. Este punto de vista asume que el ejercicio profesional consiste en la conjunción de una sólida teoría científica y un campo sustantivo de conocimiento que se aplica por medio de procedimientos técnicos claramente establecidos, cuya implementación precisa permite la resolución de problemas de tipo instrumental, es decir, aquellos donde el objetivo es claro y el problema radica en la escogencia de los medios adecuados para su logro. De esta forma de racionalidad técnica derivarían su confiabilidad las profesiones que asumen que el conocimiento sistemático que las fundamenta comparte cuatro características: especialización, solidez, carácter científico y altos niveles de estandarización. Según Schön (1998) esta forma de razonamiento contribuye a la creencia de que hay dos tipos de profesiones: unas en las que aplica tal racionalidad técnica, con una mayor jerarquía otorgada a la rigurosidad que emana de su campo disciplinar consolidado, y otras carentes de tal rigurosidad que dependen para su desarrollo de otras disciplinas.

En el Trabajo Social, como se desarrolló en la Universidad Nacional de Colombia, la disciplina principal de la que este era subsidiario fue, en la fase de preconceptualización, la sociología (Leal y Malagón, s.f.).

Desde su surgimiento como disciplina, una de sus mayores aspiraciones ha sido constituir un cuerpo teórico sólido que oriente el ejercicio profesional y fundamente, de manera precisa, la práctica por medio de “unos procesos formativos y conceptuales que posibiliten adecuados niveles de intervención y acompañamiento social”, cuya “fundamentación teórica y conceptual” serían la clave para el fortalecimiento del quehacer cotidiano (Beltrán, 2010: 85).

[249]

Según Schön, las dificultades de este esquema provienen del hecho de que el Trabajo Social, como otras profesiones de la práctica (medicina, ingeniería, educación, urbanismo, entre otras), constituye un campo, por naturaleza, inestable, toda vez que “las situaciones de la práctica no constituyen problemas que han de ser resueltos, sino situaciones problemáticas caracterizadas por la incertidumbre, el desorden y la indeterminación” (1998: 26). El carácter inestable de los problemas que se abordan limita las posibilidades de desarrollo de un cuerpo de conocimiento sistemático y científico, pues confluyen allí diversas dificultades y conflictos interdependientes con innumerables variables escasamente controlables. Ackoff se refiere a ellos como “revoltijos” (1927, en Schön, 1998: 27).

En el campo del Trabajo Social, en el contexto colombiano, piénsese en un profesional que en un barrio marginal debe apoyar la estabilización de varias familias obligadas a migrar por diferentes situaciones de violencia. Piénsese en las directrices, muchas veces contradictorias, que se expresan en las políticas públicas y que afectan su campo de acción y en las diferentes tensiones que emanan de las dinámicas familiares de quienes se encuentran en el nuevo contexto; ténganse en cuenta las tiranteces que surgen de la relación de estas familias con un entorno, él mismo impregnado de violencia; obsérvense las presiones, por cumplimiento de metas en tiempo y número, de la institución a la que está vinculado y las exigencias, muchas veces irreales, que se reflejan en los esquemas de informes periódicos; súmense a ello las tensiones intralaborales emergentes de las relaciones con jefes, colegas y otras instituciones involucradas en la tarea y las mismas tensiones emocionales que el trabajador social debe enfrentar en su propia vida privada y que en muchos casos surgen del ejercicio profesional o lo interfieren.

Los profesionales de la práctica enfrentan situaciones que se caracterizan por ser acontecimientos únicos, en los que la resolución favorable está lejos de ser la aplicación de medidas estándar (aunque la institucionalidad solo excepcionalmente lo perciba) y en los que se evidencian conflictos de diversa índole.

[250]

Son precisamente la inestabilidad del campo de acción, los conflictos de valores y la complejidad de cada situación los que “llevan a la emergencia de un pluralismo profesional” (Schön, 1998: 29) que expresa la confluencia de perspectivas distintas de la práctica profesional en pugna entre ellas y que presentan, cada una, modelos alternos para el abordaje de las situaciones a enfrentar. El profesional de campo debe elegir entre estos modelos o articularlos de manera peculiar. A pesar de las dificultades que esto supone, hay profesionales que logran moverse de manera magistral en el contexto incierto de la profesión, aunque no necesariamente puedan dar cuenta de manera sistemática de las variables o principios en que su pericia se fundamenta. Allí, el modelo de la racionalidad técnica simplemente no es aplicable, aunque, por su primacía jerárquica, muchos académicos aspiren a una construcción teórica que, por medio de la investigación sistemática, logre una base sólida y dé las respuestas adecuadas a las preguntas de la profesión.

Desde el punto de vista del ejercicio de estos profesionales de la práctica, ocurren otros procesos. Schön (1998) muestra cómo, en el “revoltijo” del punto de partida, el profesional parte de darle sentido a la situación incierta y compleja que enfrenta, para, a partir de este encuadre, configurar un problema. Se trata de seleccionar algunos asuntos a los que prestará atención y con los cuales enmarcará el contexto en que los atenderá. En la mayoría de los casos, el problema no se puede configurar como uno técnico ni sus respuestas pueden adecuarse a estándares. Por el contrario, los fines en conflicto son organizados en el proceso de encuadramiento para clarificar cuáles son más pertinentes y cuáles los medios al alcance para lograrlos. Las diferentes visiones de la práctica profesional limitan la posibilidad de considerar unívocamente su contexto.

En el mundo de la práctica se evidencia el saber práctico. Se trata de actividades espontáneas e intuitivas con las que el profesional responde a las situaciones que enfrenta, y aunque sabe lo que hace, tiene dificulta-

des para dar cuenta de en qué consiste ese conocimiento tácito. Se trata de un conocimiento que se da en la acción y que es propio de los profesionales competentes de diversos campos, quienes “en su práctica diaria hacen innumerables juicios de calidad para los que no pueden establecer unos criterios adecuados y exhiben habilidades para las que no pueden fijar las reglas y los procedimientos” (Schön, 1998: 56).

[251]

Este tipo de conocimiento con tintes intuitivos no es infalible. A falta de reflexión, puede convertirse en un sobreaprendizaje en virtud del cual las habilidades desarrolladas, que funcionaron en determinados casos, se repiten de manera acrítica y rutinaria, de modo que lo que en un momento se manifestó como adecuado se convierte en errado, por cuenta de una comprensión descuidada del contexto y sus especificidades.

El conocimiento propio de la acción inteligente generalmente no proviene de una operación intelectual ni de la aplicación de unos principios teóricos alejados de la situación: se sitúa más allá de la lógica, pero requiere procesos de reflexión en la práctica que lo actualizan en la situación concreta. Por eso se llama la atención sobre la práctica reflexiva como un proceso recurrente que examina de manera consciente las dinámicas de la acción para mejorar el ejercicio profesional (Schön, 1998). Esto implica tomar distancia de la tarea y reflexionar críticamente sobre lo realizado, la manera en que se hizo y sus impactos. Desde esta reflexividad, el profesional actualiza su comprensión tanto de las variables relevantes del contexto y de los retos que estas plantean como de sus propias fortalezas, identificando las creencias que puedan estar afectando negativamente su práctica.

Esta actitud reflexiva, clave para el éxito del profesional de la práctica, normalmente es considerada, desde la perspectiva de la racionalidad técnica, como una habilidad secundaria, por lo que se corre el riesgo de no ser tomada suficientemente en cuenta en la formación profesional. Uno de los problemas para la comprensión de tal actitud y, por ende, para su consideración en la formación proviene –según Beauchamp (2006, en Correa *et al.*, 2014)– de que el concepto “reflexión” puede referirse a aspectos lingüísticos, cognitivos o metacognitivos, pero también a procesos de crítica social, resolución de problemas, autotransformación o simplemente significa pensar con claridad, entre otros referentes. En

dependencia del campo del saber en el que el concepto sea usado, toma un significado propio.

[252]

Dado el lugar que la práctica pedagógica ocupa en el accionar del trabajador social hacia afuera y en el desarrollo de habilidades clave en su formación, podría asumirse que la actitud reflexiva necesaria en esta profesión se encuentra cercana a la reflexión pedagógica propia de la docencia. Esta es categorizada por Correa *et al.* (2014) como una metacompetencia integradora de recursos personales diversos: cognitivos, emocionales y metacognitivos. La activación de estos recursos ocurre frente a una situación que emerge de la experiencia y genera incertidumbre. En este contexto, la metacompetencia se moviliza produciendo una resignificación del objeto de reflexión. Es de subrayar aquí el papel de los sentimientos y emociones que, además de ser recursos para la metacognición, están involucrados en la interacción tanto del docente como del trabajador social e influyen en sus comportamientos, motivaciones y procesos cognitivos (Lara, 2018).

Conocimiento relacional

En el ámbito del Trabajo Social, son innumerables los asuntos en los que el profesional necesita desplegar una práctica reflexiva: las rutas de acceso al restablecimiento de derechos de personas vulneradas previstas en los lineamientos de política pública; la negociación necesaria con otros profesionales y/u otras instituciones presentes en campo para una coordinación exitosa; la atención en situaciones de riesgo psicosocial; el cuidado de la propia salud mental; la interacción con jefes y subordinados; la elaboración de proyectos de intervención, etc.

Además del despliegue metacognitivo de la reflexión, parte importante de esos ámbitos de acción tiene que ver con lo que llamaré *conocimiento relacional* o interactivo. Se trata de un conocimiento propio de la vida cotidiana y fundamental para la supervivencia, la convivencia y los logros que requieren el apoyo interpersonal. Es central para desarrollar vínculos sanos (potenciadores y no inhibidores) como seres humanos y relaciones de cuidado con otros seres vivos. En el conocimiento relacional anida la solidaridad social, se concretan las acciones de apoyo mutuo y se fortalecen los proyectos colectivos de largo alcance. Es un tipo de conocimiento sintético que parte de la percepción intuitiva, “no

controlada por la mente” (Park, 1992: 145), y se vincula a lo que Gardner ha llamado inteligencia interpersonal –entendida como “la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos” (2001: 53) y, a partir de ello, desarrollar un trabajo eficaz con otros– e intrapersonal –o capacidad de autocomprenderse, fruto de reconocer los propios deseos, miedos y capacidades y autogestionarse eficazmente con base en esta información–. El conocimiento relacional implica también lo que se conoce como inteligencia emocional, que permite, además del reconocimiento y gestión del propio flujo emocional –que, como apuntaba arriba, compromete la reflexión–, comprender a los otros, desarrollar empatía, dar las señales adecuadas en la interacción con otros y abordar creativamente los conflictos para, en lo posible, generar soluciones gana-gana (Goleman, 1995; Bisquerra, 2002).

[253]

Este tipo de conocimiento tiene sus propias bases biológicas que se expresan en su carácter intuitivo e instintivo. Se vincula a lo que Maturana llama *biología del amor*, una predisposición que determina la identidad mamífera de la especie humana y que se manifiesta en el condicionamiento de la subsistencia de la cría a su atención y alimentación por parte de su madre o sus cuidadores, en un ambiente de contacto corporal y juego (Maturana y Verden, 2003). La recurrencia de esta interacción permite la emergencia del dominio emocional, manifiesto estructuralmente en la conformación del cerebro límbico o emocional que compartimos los mamíferos y que en los seres humanos se complejiza, fruto de tres fenómenos de nuestra historia evolutiva: 1) la neotenia, o ampliación de la niñez, por la que el infante permanece durante más tiempo con sus cuidadores y que, además de consolidar su capacidad de sobrevivencia, permite la emergencia de un espacio relacional en el que predominan el libre juego, las caricias, los mimos, la ternura, la confianza, todo lo cual lleva a la ampliación y consolidación de la dimensión emocional; 2) la separación del coito y la reproducción fruto de la convivencia sostenida en un ambiente de mutua aceptación corporal, “en la alegría y placer de la cercanía y contacto del cuerpo del otro”, lo que da paso “al establecimiento del placer sexual como modo [...] fundamental de relación entre los miembros de un grupo”, y a la intimidad, como modo de vida y fuente de estabilidad y alegría en la convivencia y 3) la aparición del lenguaje, que

amplía las coordinaciones consensuales entre los miembros de la comunidad, vinculando conductas y emociones (Maturana, 1999).

[254]

La biología del amor no se plantea como una virtud o una condición especial de algunas personas, sino como una condición relacional fundante de nuestra especie y sus desarrollos en la que “el otro surge como legítimo otro en la coexistencia con uno mismo” (Maturana, 1999: 45), sin que su existencia requiera ser justificada. Los evidentes y comprobados efectos nocivos que generan en nosotros exigencias, presiones, condicionamientos del reconocimiento en un ambiente competitivo –que frecuentemente nos llevan a padecer enfermedades–, o los efectos perversos, en el desarrollo del crío, por cuenta de la deprivación afectiva o el maltrato, constituyen para Maturana pruebas de su teoría de la biología del amor. Las investigaciones en neuropsicología y neurocardiología de las últimas décadas en torno del funcionamiento del corazón dan cuenta de su papel en las interacciones sociales (McCraty, 2015) y reafirman muchos de los planteamientos de Maturana.

La disposición natural para desarrollar lo que venimos abordando como conocimiento relacional se ve constreñida por formas de organización social que, bajo la lógica patriarcal del dominio (Maturana y Verden-Zöllner, 2003; Eisler, 2008), la preponderancia del pensamiento instrumental (Boff, 2002; Tönnies, 2011) y la persistencia moderna en subordinar sentimiento, emocionalidad, afectividad y corporalidad como dominios inferiores a la razón, han llevado a que, desconociendo las necesidades y potencialidades que emanan de aquellos, parte importante de la vida humana se despliegue en el marco de instituciones impersonales, como jardines infantiles, escuelas, centros laborales, hospitales, etc. (Naranjo, 2015). En estas, el afecto se ve reemplazado por la disciplina y se priorizan respuestas estandarizadas a la diversidad manifiesta de las necesidades humanas. Estos mecanismos tienen un carácter performativo que convierte en realidad las premisas del pensamiento moderno de primacía de la razón sobre el sentimiento, la emoción y los afectos; de la mente sobre el cuerpo y de la competencia sobre la cooperación.

Las consecuencias de formas de vida que desechan el conocimiento relacional y su importancia se experimentan hoy en día en todos los aspectos de la vida planetaria. Se ha acuñado para ello el nombre de cri-

sis civilizatoria (Ornela, 2013) señalando con él el conjunto complejo de circunstancias que da forma a los desafíos de la época y que lleva a que en todas las esferas de la vida experimentemos transformaciones que evidencian que la vida humana en el planeta ha dejado de ser sostenible, al tiempo que amenazamos con su extinción a muchos de los seres vivos que habitan con nosotros. La sexta extinción masiva de especies ya está ocurriendo (Ayala, 2022).

[255]

Para el Trabajo Social, como profesión, el conocimiento relacional constituye uno de los dominios centrales de la práctica reflexiva. En primer lugar, porque esta profesión puede y debe contribuir a superar las condiciones que llevan a la crisis civilizatoria a que venimos refiriéndonos. Además, porque es el tipo de conocimiento que permite la construcción y fortalecimiento de las relaciones sociales del trabajador con personas, familias y comunidades con quienes interactúa; fundamenta la confianza y las relaciones de apoyo mutuo; es base para una comunicación adecuada y permite reconocer estilos comunicativos diversos y ajustar consecuentemente las estrategias de comunicación; fortalece la pertenencia de las personas con las que se trabaja y da pistas para favorecer su participación real en los asuntos que les conciernen; es clave en la interacción exitosa con instituciones y organizaciones; permite la identificación de pautas culturales de relacionamiento que profundizan condiciones de desigualdad, discriminación, pobreza, y da pistas para su transformación. De una adecuada lectura de la dimensión relacional puede depender la capacidad del trabajador social de transformar situaciones de desesperanza en potencia transformadora.

Estrategias pedagógicas para fomentar el conocimiento relacional

En este punto surge, necesariamente, la pregunta sobre cómo puede apoyarse pedagógicamente el desarrollo de y la disposición hacia el conocimiento relacional. Una aproximación analítica a lo que este sea puede potenciar su desarrollo solo parcialmente, pues este es función más del ser que del conocer. Se requieren por ello aproximaciones vivenciales, que potencien el autoconocimiento y que, por medio de la reflexión, constituyan experiencias que jalonen el desarrollo de habilidades.

Un ejemplo de este tipo de formación en el marco del Trabajo Social lo constituyen algunos espacios de práctica preprofesional en la Universidad Nacional de La Matanza en Argentina (Pavón, 2019) que desde hace 10 años vienen desarrollándose en el marco del aprestamiento para la interacción de la práctica profesional. Las propuestas se desarrollan con la educación biocéntrica, la cual apuesta a recuperar la integralidad entre conocimiento y vida superando miradas antropocéntricas y prácticas educativas que refuerzan el poder como dominio y visiones dicotómicas y fragmentadas de la realidad.

Parten para ello del *principio biocéntrico*, que plantea que toda actividad humana debe estar en función de la vida, su mantenimiento, su cuidado y su conocimiento y orientarse al desarrollo de formas de vida armoniosas que potencien la cooperación y la justicia social. La pedagogía inspirada en este principio resignifica la afectividad, promueve el acercamiento crítico y la transformación de los roles sociales, apresta para una actitud cooperativa en la resolución de los conflictos y resignifica el lugar del ser humano en el mundo, al subrayar la centralidad del cuidado y la cooperación.

Por medio de una pedagogía centrada en la corporalidad y con el uso de diversas metodologías, como la biodanza¹, el psicodrama² y el sistema Milderman³, la propuesta en cuestión reconoce como dispositivo educativo central, en el espíritu de la psicología social, el potencial del grupo que participa de la formación para el ejercicio del mutuo re-

1 Creada por el chileno Rolando Toro (1924-2010), es una disciplina orientada a la aceleración de “procesos integrativos a nivel celular, metabólico, neuroendocrino, inmunológico, hormonal, cortical y existencial” por medio de la música, la danza y el encuentro humano, lo que despierta vivencias transformadoras que pueden modular la neurogénesis (Biodanza Hoy: <https://biodanzahoy.cl/>).

2 Creado por el psiquiatra estadounidense Jacob Levy Moreno (1889-1974), el psicodrama busca el acceso a procesos psíquicos inconscientes por medio de métodos dramáticos según los principios del “aquí y el ahora” y de “la producción”, los cuales enfatizan la preponderancia del presente sobre el pasado, al ser este producido en la actualidad (Psico Network: <https://www.psiconetwork.com/que-es-y-en-que-consiste-el-psicodrama>).

3 Creado de manera autodidacta por Susana Milderman en Argentina, se trata de “una disciplina sistémica, integrativa y evolutiva” que articula diversas técnicas expresivas, dramáticas, lúdicas, meditativas, de liberación de la voz, entre otras, para facilitar el autoconocimiento, la expansión psicofísica, la expresividad y la acción centradas en el ser e integrando cuerpo, emoción, mente y espíritu (Pavón, 2019: 29).

conocimiento y el crecimiento personal y colectivo que deriva de él. En palabras de Schverdfinger: “un grupo desarrolla su máximo potencial creativo cuando cada sujeto ha interiorizado el pensamiento común del grupo y además la singularidad de cada uno. El grupo deviene facilitador de potencial creativo individual de cada integrante. Asimismo, aprender en grupo provoca un efecto multiplicador del saber y del deseo de investigar, producir y crear” (2000, en Pavón, 2019: 133).

[257]

Con esta modalidad pedagógica se busca aprestar en la convivencia considerando el reconocimiento de la diversidad y cuestionando en la vivencia modelos pedagógicos que estimulan prácticas individualistas, competitivas, utilitarias o que fortalecen el dominio anclado a los diferenciales de poder. La convicción detrás de esta escogencia asume que muchos de los rituales y de las prácticas educativas convencionales en el mundo académico promueven la conformación de “cuerpos mecanizados, poco conscientes de la responsabilidad de sus acciones” (Pavón, 2019: 130).

Los resultados de su aplicación confirman la hipótesis de que la integración de cuerpo y emociones en los procesos de aprendizaje permite una mejor asimilación cognitiva y una mayor permanencia de todo tipo de contenidos, pues integra en el proceso de aprendizaje las dimensiones física, mental, emocional, energética y espiritual. De esta manera, se desatan las potencialidades vinculadas a los afectos alegres (Deleuze, 1974; Pavón, 2019) y se desprenden aquellos afectos inmovilizadores que paralizan el desarrollo del ser, con lo que se da un impacto renovador en el ejercicio del profesional.

Pavón reporta también cómo esta forma de aprestamiento para la práctica permite asumir las tensiones de las diferencias de visión que alimentan el Trabajo Social, no mediante luchas incesantes que se suman a las tensiones diversas ya existentes en los contextos de trabajo, sino como parte de la realidad que se habita, posibilitando la interacción y el diálogo, la integración de las diferencias, no su negación. Para ello resulta fundamental potenciar la expresión de las diferencias, permitiendo superar el miedo a expresar y acogiendo la incertidumbre propia del accionar humano.

Como muestra la autora, las metodologías usadas permiten entrenarse en la expresión en primera persona, en el aquí y el ahora, rehuendo las

[258]

generalizaciones y disminuyendo los juicios que contribuyen a la profundización del conflicto, pues limitan la comprensión de la posición del otro/a. Asimismo posibilitan el entrenamiento en la escucha activa y la observación, habilidades clave para una práctica realmente reflexiva. Y, finalmente, apoyan la expresión sentipensante, evitando la disociación de una discursividad abstracta, ajena al reconocimiento del lugar de la propia enunciación y, con ello, absolutizadora de sus afirmaciones.

Aunque la autora reporta tres métodos estructurados como parte de la investigación, invita a los docentes de Trabajo Social y de otras disciplinas a desarrollar acciones pedagógicas que impliquen la vivencia con actividades como: la respiración consciente; el jugar con la mirada; el reconocer el ritmo del corazón; el trabajo expresivo por medio de la pintura, el modelaje, la danza, el canto; el uso de recursos literarios; los sueños guiados; la caricia; las rondas; los ejercicios rítmicos; la dramatización; las meditaciones activas; el reconocimiento del mundo interior; la práctica de la atención plena; el reconocimiento de la dimensión del cuidado de sí; los espacios rituales y de comunión.

Estas y otras dinámicas vivenciales fortalecen el despertar del ser de quien se encuentra en proceso de formación y permiten la recuperación y “potenciación de las habilidades humanas en conexión con la red de la vida”, imprimiendo una dimensión ecológica que prepara para la superación de los retos de la actualidad, fortalece la dimensión colectiva y minimiza el impacto de discursos universalizantes que impiden el reconocimiento de la diversidad propia de la humanidad.

Conclusiones

En el Trabajo Social como profesión, la pedagogía tiene un lugar central tanto en la interacción hacia afuera como en los procesos formativos del profesional. Esta interacción cara a cara excede o se sustrae a ciertos determinantes estructurales, pero puede verse inhibida por la habituación moderna patriarcal fruto de prácticas de socialización estandarizantes que devalúan la vida afectiva. Las herencias de la racionalidad técnica en la estructuración de la vida académica asumen que el ejercicio profesional y la fundamentación de la práctica deben orientarse por un cuerpo teórico disciplinar sólido, con lo que se corre el riesgo de obnu-

bilar esta interacción cara a cara y los procesos de reflexión con los que el trabajador social la acompaña.

La reflexión, entendida como competencia metacognitiva a desarrollar, integra recursos cognitivos y emocionales diversos con que hacer frente a situaciones que emergen de la experiencia y generan incertidumbre, lo que posibilita la resignificación del objeto de reflexión. Dentro de estos recursos, los sentimientos y emociones juegan un papel central, por cuanto influyen comportamientos, motivaciones y los mismos procesos cognitivos. La cognición relacional, de carácter sintético e intuitivo, vital en la interacción con otros, integra lo que se conoce como inteligencias emocional, interpersonal e intrapersonal y constituye un núcleo central del conocimiento práctico del trabajador social, clave en procesos reflexivos abarcadores de la experiencia y transformadores del sujeto.

Una perspectiva biocéntrica, integradora de conocimiento y vida, puede contribuir a restaurar el acceso al conocimiento relacional y a su profundización por medio de una reflexión que integre los afectos como parte constitutiva de la vida humana y potencie la transformación de los roles y las apuestas cooperativas. La experiencia de la Universidad de La Matanza en Argentina da cuenta de la integración de esta perspectiva en la formación de trabajadores sociales.

[259]

Referencias

- Ackoff, R. 1979. "The Future of Operational Research is Past". *Journal of Operational Research Society*, 30, núm. 2: 93-104. <https://doi.org/10.2307/3009290>
- Arendt, H. 1993. *La condición humana*. Paidós: Barcelona.
- Ayala, R. 2022. "Comienza la sexta extinción masiva (y es causada por el hombre)". NatGeo. <https://acortar.link/nmo1uo>
- Boff, L. 2002. *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Trota.
- Beltrán, J. E. 2010. "Trabajo social y educación: reflexiones en torno al debate formativo y profesional contemporáneo" [Tesis de Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia].
- Bermúdez, C. 2008. "La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social". *Prospectiva*, 13: 21-40. <https://doi.org/10.25100/prts.voi13.1176>

- Bernstein, B. 2000. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bisquerra, M. 2002. "Educación emocional y competencias básicas para la vía". *Revista de Investigación Educativa*, 21, núm. 1: 7-43.
- Correa, E., Chaubet, P., Collin, S. y Gervais, C. 2014. "Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente". *Estudios Pedagógicos*, 40, núm. 1: 71-86.
- Deleuze, G. 1974. *Spinoza, Kant, Nietzsche*. Barcelona: Labor.
- Eisler, R. 2008. *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago: Cuatro Vientos.
- Gardner, H. 2001. *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del Siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Ghiso, A. 2007. "Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos". *Cadernos de Educação*, 23. <https://doi.org/10.15210/caduc.voi23.1833>
- Goleman, D. 1995. *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Bogotá: Penguin-Random House.
- Hathaway, M. y Boff, L. 2014. *El tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid: Trota.
- Lara-Subiabre, B. 2018. "Análisis de significados de la reflexión pedagógica de profesores en formación inicial". *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17, núm. 33: 101-111.
- Leal, G. y Malagón, E. s.f. "Historia del Trabajo Social en Colombia: De la doctrina social de la Iglesia al pensamiento complejo". Academia. <https://acortar.link/2LoDhQ>
- McCraty, R. 2015. "Science of the heart. Exploring the Role of the Heart in Human Performance". Heart Math Institute. <https://www.heartmath.org/research/science-of-the-heart/>
- Martínez, M. E, López, M., Saboya, M., Rojas, H., Poveda, A. 1981. *Historia del Trabajo Social en Colombia 1900-1975*. Cuadernos Universitarios. Bogotá: Tecnilibros.
- Maffesoli, M. 2004. *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. México: Siglo XXI.
- Marúm-Espinosa, E. y Reynoso-Cantú, E. 2014. "La importancia de la educación no formal para el desarrollo humano sustentable en México". *RIES*, 5, núm. 12: 137-155.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen.

- Maturana, H. y Verden-Zöller, G. 2003. *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Santiago: JCSAEZ.
- Molina, M. L. 2005. *El Espacio local y los derechos económicos y sociales*. [VI Encuentro Red Atlanta, Política Social y Trabajo Social. Panamá].
- Naranjo, C. 2015. *Sanar la civilización*. Barcelona: La Llave.
- Ornelas, R. (coord.). 2013. *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo*. México: UNAM.
- Park, P. 1992. "Qué es la Investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas". En Salazar, M., *La investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*. España: Editorial Popular, OEI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=2215>
- Pavón, P. 2019. *Hacia una pedagogía de la vivencia en las prácticas pre-profesionales. Aportes a la carrera de Trabajo Social [Tesis de Maestría en Educación Superior, Universidad Nacional de la Matanza, Argentina]*.
- Quintana, J. M. 1994. "Trabajo social y pedagogía social: relación entre sus campos y competencias profesionales". *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 9: 173-183.
- Riera i Romani, J. 1998. *Concepto, formación y profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social: un enfoque interdisciplinar e interprofesional*. España: EDAF.
- Schön, D. 1998. *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Schverdfinger, S. 2000. "Entre prácticas y reflexiones. Psicodrama Grupal en el ámbito de la Universidad". *Campo Grupal*, 3, núm. 15.
- Spinoza, B. 1980. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Editora Nacional.
- Tönnies, F. 2011. *Comunidad y asociación. El comunismo y el socialismo como formas de vida social*. Madrid: Minerva.

[261]



[10.15446/TS.V26N1.109710](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109710)

Intervenir es interpelar: convergencias entre la pedagogía social y el Trabajo Social

To Intervene is to Question: Convergences between
Social Pedagogy and Social Work

[263]

Intervir é questionar: convergências entre pedagogia
social e Serviço Social

Óscar Eduardo Camelo Romero*

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia



CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Camelo Romero, Óscar Eduardo. 2023. "Intervenir es interpelar: convergencias entre la pedagogía social y el Trabajo Social". *Trabajo Social*, 26, núm. 1: 263-285. DOI: [10.15446/TS.V26N1.109710](https://doi.org/10.15446/TS.V26N1.109710)

Recibido: 24 de junio de 2023. **Aceptado:** 26 de octubre de 2023
Artículo de investigación

* ocamelor@unal.edu.co; ORCID 0000-0001-9071-9956

Intervenir es interpelar: convergencias entre la pedagogía social y el Trabajo Social

El Trabajo Social es al mismo tiempo una disciplina y una profesión que se ha construido desde de una reflexión permanente sobre su quehacer. La intervención social es la característica más propia del trabajo social y, al igual que la profesión, se reconfigura constantemente, pues la alimenta el ejercicio de los profesionales y la relación con otras disciplinas. Con este trasfondo, y en la medida en que no hay una única ni una última forma de desarrollar la intervención social, el artículo explora de qué modo la pedagogía social, en cuanto disciplina, configura a partir de un diálogo interdisciplinar la dimensión pedagógica de la intervención social y orienta el actuar de los trabajadores sociales, partiendo de la capacidad del sujeto para cuestionarse y producir cambios en su realidad.

Palabras clave: disciplina; intervención social; interpelación; pedagogía social; práctica profesional.

To Intervene is to Question: Convergences Between Social Pedagogy and Social Work

[265]

Social work is both a discipline and a profession that has been built on the basis of a permanent reflection on its work. Social intervention is the most characteristic of social work and, like the profession, it is constantly being re-configured, as it is fueled by the practice of professionals and their relationship with other disciplines. With this framework and as there is no single or final way to develop social intervention, the article explores how social pedagogy, as a discipline, and based on an interdisciplinary dialogue, configures a pedagogical dimension of social intervention, orienting the actions of social workers based on the question and the subjects' ability to question themselves to produce changes in their reality.

Keywords: discipline, interpellation, professional practice, social intervention, social pedagogy.

Intervir é questionar: convergências entre pedagogia social e Serviço Social

O Serviço Social é ao mesmo tempo uma disciplina e uma profissão que foi construída a partir de uma reflexão permanente sobre o seu trabalho. A intervenção social é o atributo, mais relevante do Serviço Social e, assim como a profissão, está em constante reconfiguração, pois é alimentada pela prática dos profissionais e sua relação com outras disciplinas. Como não há uma forma única ou definitiva de desenvolver a intervenção social, o artigo explora como a pedagogia social, como disciplina, configura uma dimensão pedagógica de intervenção social a partir de um diálogo interdisciplinar, orientando as ações de assistentes sociais a partir da questão e da capacidade do sujeito de se questionar para produzir mudanças em sua realidade.

Palavras-chave: disciplina; intervenção social; interpelação; pedagogia social; pratica profissional.

El Trabajo Social como profesión tiene sus primeros atisbos de sentido en el contexto de los cambios sociales que se produjeron como consecuencia de la revolución industrial en Inglaterra y la hegemonía económica que se consolidó en Estados Unidos con el desarrollo del capitalismo a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Como en todo proceso de cambio, hubo resistencias, pues significaba transitar a un nuevo modelo de sociedad que indefectiblemente dejaría atrás viejos problemas y traería nuevos o reconfiguraría los que ya existían. En ese contexto se dio un aumento de la pauperización de la vida de miles de ciudadanos que constituían la población trabajadora, aunado a reclamos por las condiciones en las fábricas, así como a la aparición de organizaciones que, ante la nueva reordenación de la realidad y las nuevas demandas sociales, emprendieron acciones orientadas a atenderlas.

La pauperización de las condiciones de vida en aumento que vivía la clase trabajadora inicialmente intentó ser mitigada por la atención que ofrecía la filantropía y la caridad de la época y que encarnaron asentamientos sociales como “Toynbee Hall en Londres, fundado en 1884, y Hull House, que se fundó en Chicago cinco años después, en 1889” (Álvarez y Parra 2014: 96). Las acciones que se desarrollaron en estos lugares, como la atención a la población carente en el contexto de precariedad de las condiciones para el trabajo, sentó bases para la posterior institucionalización del Trabajo Social en Inglaterra y en los Estados Unidos (Álvarez y Parra, 2014; Malagón, 2001).

Estas iniciativas comenzaron con un espíritu comunitario y de cooperación (Álvarez y Parra, 2014) que ofrecía ayuda a quien la necesitaba y poco a poco se fueron entrecruzando con un interés de reformismo social que abanderaron colectivos de mujeres que propendían por “la creación de una sociedad democrática, una sociedad justa, en la que los derechos de las clases trabajadoras fuesen respetados, y se creasen las condiciones para unas condiciones de vida y de trabajo más humanas” (Álvarez y Parra, 2014: 99).

A la par que surgía y se consolidaba en las sociedades inglesa y estadounidense una idea de desarrollo encaminada al aumento de la industria, en la que era necesaria la mano de obra obrera, en ese momento con pocas o nulas condiciones de bienestar, lo hacía también la idea de

que era necesario actuar sobre los sujetos y sobre su realidad. En esta primaban dos visiones: una que propendía por intervenir en el individuo y otra que se inclinaba por acciones de tipo estructural. La primera, más de carácter moralizante y la segunda volcada sobre un interés por la cuestión social (Álvarez y Parra, 2014; Guevara y Beltrán, 2021). Es precisamente en el contexto de la emergencia de la cuestión social cuando se abre el espacio para la nueva disciplina-profesión: el Trabajo Social. Rozas lo explica así:

[267]

El trabajo social es una disciplina que se desarrolla con la aparición de la cuestión social y la ampliación de las políticas sociales. El concepto de cuestión social hace referencia a las desigualdades sociales que estructuran a la sociedad moderna y que afectan a las personas en la reproducción de sus condiciones de vida. Por ello, ambos aspectos constituyen históricamente un eje articulador de la intervención profesional. En ese sentido el trabajo social es atravesado por la lucha, ampliación y accesibilidad a los derechos y a la conquista cotidiana de la ciudadanía. (2017: 255)

El Trabajo Social se encarga entonces de mitigar los perjuicios de la industrialización y del capitalismo, a partir de acciones que incidan en la cuestión social y que tomaron el nombre de intervención. Esta pone a dialogar “de manera intensa el disciplinamiento y la noción de necesidad, donde la necesidad suele ser entendida como una dificultad de adaptación, ya sea individual, comunitaria o grupal” (Carballeda, 2010: 53). Si bien es al Trabajo Social a quien se le atribuye esta tarea de intervención, no es la única disciplina que la realiza. Emerge también en el contexto de la industrialización la pedagogía social, como parte de una progresiva diversificación de las actuaciones frente a la cuestión social y la superación de un enfoque asistencialista (Caride, 2005).

Desde sus cimientos, el Trabajo Social ha tenido la pedagogía como elemento que se integra en la intervención que realiza, asunto que se hace evidente cuando se muestra que trabajo social y pedagogía social convergen en una clara búsqueda por “garantizar las condiciones vitales que definen una ciudadanía amparada por sus derechos cívicos, políticos y sociales” y el afán por “disminuir los riesgos inherentes a la

convivencia social” y “procurar el aumento del bienestar de los ciudadanos”, de modo que “se generen alternativas conducentes a una transformación social que sea congruente con el logro de una sociedad más justa y equitativa” (Caride, 2005: 83).

[268]

Lo que hoy se entiende como Trabajo Social se configura a partir de características propias que se han construido a largo de un proceso histórico que ha cuestionado los fundamentos originales de la profesión, lo que pasa por la reconceptualización y la posreconceptualización (Malagón, 2001). Este proceso ha destacado: el contexto, como elemento a tener en cuenta al momento de incidir en la realidad; la interdisciplinariedad, como fortaleza que reconoce la importancia de beber de otras disciplinas para cualificar la profesión y la intervención, como actividad central en la que se articulan los métodos, pero también las líneas de investigación y de actuación profesional que encuentra espacio en la protección de los Derechos Humanos, la incidencia en las políticas gubernamentales, la justicia, el diseño y ejecución de proyectos sociales, los temas ambientales, de género, en el ámbito educativo, cultural, entre muchos otros.

Sin embargo, pareciera que, aunque en el discurso se propende por la interdisciplinariedad, se mantienen las resistencias a converger con otras disciplinas, lo que tiene una justificación válida, si se piensa en el camino que se ha recorrido para lograr consolidar una identidad con unos fundamentos conceptuales, metodológicos y epistemológicos propios, y la definición de un objeto de estudio. Muestra de esto es que hay quienes objetan la clara relación entre el Trabajo Social y la educación: “teorías de trabajo social rechazan expresamente de su campo de actuación el concepto de educación y con ello se oponen a una igualdad entre pedagogía y trabajo social, [rechazo] condicionado seguramente por una connotación determinada del término de educación, que se caracteriza por una influencia autoritaria, y por una dependencia personal y que limita de este modo la educación a la niñez y a la juventud” (Caride, 2005: 86).

Pese a esto, la evidencia empírica confirma que efectivamente el Trabajo Social, en lo que a su accionar se refiere, se encuentra con la pedagogía. La intervención social atiende las necesidades de un sujeto ca-

rente, por la vía de las políticas sociales, el fortalecimiento de procesos colectivos, la lucha por los Derechos Humanos, etc., de tal manera que se satisface la necesidad, pero ello no necesariamente redundará en madurez para resolver las problemáticas por quien las sufre, mientras que la pedagogía social sí lo hace (Fermoso, 1994, en Caride, 2005: 87). De tal suerte, lo pedagógico en el Trabajo Social no propende por la enseñanza, en una comprensión de la educación ligada a la escuela como institución, sino por una interpelación al sujeto en la búsqueda de contribuir a su bienestar, calidad de vida y desarrollo humano.

[269]

Así las cosas, el centro del análisis que se propone aquí reconoce la importancia que ha tenido para el Trabajo Social una transformación permanente desde sus orígenes, que está motivada por la reflexión sobre la intervención como algo inacabado y que debe ser pensada a partir de los procesos de investigación, la evaluación continua de la profesión y los aprendizajes en los espacios concretos en los que las trabajadoras/es sociales ejercen la profesión. El presente artículo plantea una lectura de la intervención a la luz de la pedagogía social, entendida esta como elemento inherente y una dimensión de la intervención social.

Para abordar la temática propuesta, el artículo se divide en cinco partes. En las primeras tres se presentan y ponen en diálogo los elementos teóricos esbozados en esta introducción, así: 1) se revisa un concepto de intervención social; 2) se explora una definición de pedagogía social y se la plantea como dimensión de la intervención, por su potencial de interpelar a los sujetos; y 3) se hace una comparación entre pedagogía social y Trabajo Social mostrando sus puntos de convergencia. En la cuarta parte, a partir del análisis de entrevistas realizadas a trabajadoras sociales en ejercicio, se muestra que en su narrativa emerge efectivamente la dimensión pedagógica, al referirse a la intervención social que realizan. En la quinta y última parte se plantean algunas consideraciones finales.

La intervención social: característica central (en construcción) del Trabajo Social

Comúnmente cuando se pregunta cuál es el objeto de estudio del Trabajo Social se afirma que son los problemas sociales y que, en virtud de esto, la tarea de la profesión es intervenirlos. La característica más propia

del Trabajo Social es precisamente, entonces, la intervención. Las discusiones que se dan acerca de ella pueden ser, por un lado, del orden de lo procedimental, es decir, cuál es la metodología que se debe emplear, y, por otro lado, de finalidad, qué o a quién y para qué se interviene.

[270]

Como práctica, la noción de intervención social “se construye en el marco de la modernidad. Ésta surge impregnada de los postulados modernos más relevantes tensionados en un marco de contradicción entre la promesa de emancipación y el sometimiento” (Carballeda, 2010: 52), lo que significa que al mismo tiempo: 1) actúa sobre un sujeto que tiene necesidades y le ayuda a resolverlas para que no esté sometido a ellas, y 2) construye mecanismos legítimos que, en el contexto de un accionar institucional, se despliegan para el disciplinamiento de ese sujeto.

La intervención se ha asumido como una práctica atravesada por una tensión que “despierta resistencias entre algunos trabajadores sociales que llegan a considerarla intrusiva, abusiva o hegemónica”, lo que ha animado, en algunos espacios, a nombrarla eufemísticamente como “orientación, facilitación, acompañamiento” u otros términos similares (Malagón, 2012: 194). Asumir esta postura obvia importantes debates epistemológicos pendientes sobre su sentido (Malagón, 2012) y sus desarrollos metodológicos, que pasan por nuevas formas de registrar aquello que el profesional observa en los contextos de actuación, así como nuevas modalidades de intervención que marcan una transición con respecto a las formas clásicas (Carballeda, 2007).

Si bien es posible plantear que con la intervención se apunta a un horizonte que busca el sostenimiento de la sociedad a partir de su construcción contractual o a un horizonte que construye la sociedad atendiendo a las relaciones, los vínculos y los lazos sociales (Carballeda, 2007: 60), al ser una manifestación de la complejidad, la intervención, puede decirse, es al mismo tiempo natural y artificial. Es natural al ser interacción intersubjetiva y es artificial en la medida en que tiene que ver con un andamiaje técnico o metodológico que la orienta.

Es también un proceso que se entromete en espacios físicos, emocionales, institucionales, subjetivos, en los que se hace una demanda a un sujeto legitimado por normas o por reglamentaciones para que actúe sobre la realidad que otro experimenta (Carballeda, 2007). Ese actuar se

desarrolla a partir del empleo, por ejemplo: de recursos jurídicos con los que los/as profesionales de Trabajo Social buscan restablecer los derechos vulnerados de adultos, hombres y mujeres, o de niños y niñas que, en contextos de violencia familiar o de género, buscan la ayuda de las instituciones sociales que velan por garantizar sus derechos; de protocolos de atención psicosocial con los que se hace un acompañamiento y contención a situaciones problemáticas de orden emocional y de orientación y asesoría a aquellas personas que no saben cómo hacer valer sus derechos o interlocutar con las instituciones que deben garantizárselos.

[271]

En este sentido, la intervención no tiene una única forma ni un único objetivo. No obstante, todas las acciones que en su nombre se realizan constituyen una interpelación, es decir, “un desafío, en un lugar desde donde es posible repreguntar a las prácticas sus bases constitutivas y fundacionales” (Carballeda, 2008: 47). Interpelar, en este contexto, es generar diálogos, reflexiones y preguntas permanentes tendientes a comprender mejor una realidad que pretende ser transformada. La intervención entonces no tiene un método único ni acabado; pensar que sí lo tiene no permite abrir la posibilidad de construir nuevas formas de actuar sobre la cuestión social e implica limitar las opciones de transformación de las realidades sobre las que se actúa e invisibiliza las problemáticas actuales, ya no circunscritas a las categorizaciones clásicas, sino atravesadas por la emergencia de los escenarios microsociales y por sujetos singulares y heterogéneos.

La intervención social de hoy llama a los profesionales de Trabajo Social a repensar sus prácticas y a preguntarse constantemente cómo realizarlas, quién es el sujeto de la intervención, qué demandas le hace con relación a lo que requiere y qué modalidades de intervención se pueden emplear de acuerdo con el contexto en el que se encuentra el profesional y el sujeto a quien va dirigida. La forma como se interviene depende del contexto, y en la medida en que este es cambiante, la intervención también lo es.

Al revisar el desarrollo histórico de la profesión, es indiscutible que ha habido un tránsito en sus fines. En el contexto latinoamericano, por ejemplo, en países como Chile, Argentina o Colombia, respectivamente, el Trabajo Social apareció ya entrado el siglo xx y su tarea se orientó a

[272]

contener el surgimiento de movimientos de los trabajadores organizados que reclamaban mejores condiciones laborales y para implementar políticas sociales (Quiroz, 2000); emergió como parte de la lucha obrera influenciada por la migración y el despertar de una conciencia de clase y de la necesidad de instituciones públicas, principalmente de educación, salud y vivienda (Oliva, 2006) y sirvió a un discurso que decía contener al comunismo, encarnado en los sindicatos que exigían condiciones laborales dignas (Guevara y Beltrán, 2021).

Hoy, en el contexto latinoamericano, la intervención social, si bien se desarrolla en variados campos, se ha centrado: en la relación con el Estado, de cara al desarrollo e implementación de políticas sociales, y en los movimientos sociales, para la protección de los Derechos Humanos y la búsqueda de la justicia social (Rozas, 2017). En el caso europeo, si bien el ejercicio de la profesión también tiene relación con los servicios sociales y la política social y hay variedad en sus campos de intervención, también es cierto que no hay un consenso en qué es lo que hace el Trabajo Social, lo que lleva a casos como el de Alemania, donde existen los pedagogos sociales –que no tienen presencia en otros países de Europa–, asimilados a los trabajadores sociales y para quienes el enfoque pedagógico marca el tipo de intervención que se realiza (Camparini, 2017), lo que lleva una vez más a afirmar que la intervención social, como característica más propia de la profesión, aún está en construcción.

Interpelar: la pedagogía social como dimensión de la intervención social

Si, como plantea Carballeda, la interpelación es un elemento constituyente de la intervención y se entiende desde esta perspectiva que esta última “tiene la oportunidad de transformarse en constructora de ‘acontecimientos’, haciendo visible aquello que la agenda pública muchas veces no incorpora o registra, instalando nuevos territorios que rompen la dicotomía de lo particular y lo universal, generando un desplazamiento de sentidos que conlleva una desarticulación posible de órdenes previamente constituidos” (2008: 47), entonces puede afirmarse que la intervención, entendida como proceso en permanente construcción que articula lo macrosocial con lo microsociales (Carballeda, 2008),

requiere de distintos saberes que le permitan responder a las exigencias que el sujeto le hace y construir el acontecimiento, es decir, visibilizar sus formas de padecimiento actuales.

En la búsqueda por dar cuenta de la realidad y atender y comprender la demanda que los sujetos le hacen a la intervención de acuerdo con su contexto, la pedagogía social encuentra un espacio como disciplina que configura una dimensión particular de la intervención social. No se entiende aquí la pedagogía en su relación con lo educativo y la transmisión de códigos culturales o tradiciones, sino en cuanto a disciplina que: 1) se construye a partir de discursos que no se enfocan en un único sujeto y que no pretenden establecer relaciones causales o explicativas sobre él, sino que buscan transformarlo; 2) parte de la conceptualización y el estudio de métodos propios de enseñanza-aprendizaje (Herrera y Martínez, 2018). La pedagogía social se concibe como “un saber que tiene por objeto formal, material y abstracto, la educación social” (Caride, Gradaïlle y Caballo, 2015: 9) y esta última se entiende como “un amplio repertorio de prácticas educativas que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, desde la infancia hasta la vejez, apelando a derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana” (9-10).

[273]

La pedagogía genera una interpelación en la que participa un sujeto activo al que se le propone un contenido valorativo, conductual, conceptual, etc., que podría modificar sus prácticas cotidianas en términos de transformación. Es decir, se intenta aludir al sujeto no imponiéndole una realidad sino presentándole alternativas que quizá no conocía o no había tomado como posibilidad de ser, de las que, con base en preguntas que le interpelan, puede dar paso al autocuestionamiento respecto de sus propios discursos, prácticas y maneras de proceder y encarar la realidad (Buenfil, 1993).

La pedagogía social se ocupa de la educación social y, en el ámbito de la intervención, de la cuestión social mediante prácticas educativas, buscando agenciar transformaciones sin imponerse al sujeto, comprendiéndolo mediante acciones que le permitan superar unas condiciones de carencia o resolver unas necesidades. La pedagogía, como dimen-

[274]

sión de la intervención social, no tiene la intención de enseñar algo mediante la transmisión de discursos que espera que el sujeto se apropie irreflexivamente, sino a partir de la pregunta constante que le interpela e invita a reflexionar. Así, en ocasiones la demanda que se les hace a los profesionales del Trabajo Social no se origina por la exigencia de una actuación célere ante injusticias o la necesidad de recibir asistencia para resolver problemas que no dan espera, como el hambre o la enfermedad, sino por una necesidad de tener herramientas para plantar firmemente los pies sobre la realidad, comprenderla o asumir una postura política ante la propia vida y gestionarla.

La pedagogía social invita a los profesionales del Trabajo Social a emplear las preguntas como herramientas que ayudan a orientar o acompañan a los sujetos, lo que evidencia las posibilidades que tiene la intervención para concretar su carácter transformador. Un Trabajo Social que reconozca que en su intervención está también presente una faceta pedagógica, a la luz de la cual interpela al sujeto de la intervención, pone de manifiesto que el conocimiento inicia por *preguntar* y que “solo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir” (Freire y Faundez, 2013: 69).

Trabajo Social y pedagogía social: profesión y disciplina o práctica y saber teórico

La relación que se propone entre Trabajo Social y pedagogía social por vía de la intervención no surge de una idea arbitraria, sino de coincidencias en el sentido y el proceder de ambas disciplinas. El Trabajo Social, de acuerdo con Malagón (2003; 2012), es una profesión y una disciplina, por un lado, de carácter práctico, reflejado en la intervención, y por otro, de carácter disciplinar, próximo a lo epistemológico, lo investigativo y a una reflexión sobre el hacer y el objeto disciplinar. Como saber, Trabajo Social es particular en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, pues su constitución está mediada, desde sus orígenes, a partir de una intención de intervenir en una realidad específica, en un hacer que parte de una reflexión de la práctica.

La pedagogía, por su parte, también posee doble carácter: como una práctica que tiene la tarea de abarcar los discursos y los modos de enseñanza y como teoría que se encarga de profundizar en la construcción del saber disciplinar y reflexionar sobre él (Herrera y Martínez, 2018). Por su parte, la pedagogía social –que en Latinoamérica tiene todavía un desarrollo incipiente (Krichesky, 2011) y en Europa tiene una mayor tradición, influenciada sobre todo por el pensamiento alemán (Caride, 2005; Caride, Gradaïlle y Caballo, 2015)– acoge también discusiones que cuestionan e intentan determinar su identidad, como teoría o como práctica, entre la reflexión y la acción (Caride, Gradaïlle y Caballo, 2015).

[275]

La tarea de la pedagogía social, así como de la educación social, no se concentra en orientar su actuación al aprendizaje de saberes disciplinares o contenidos específicos, como ocurre en el contexto escolar. Su intervención fija la atención en “la dimensión social, cultural, política, cívica, etc.” y considera quién y con quién se actúa, y dónde, por qué y para qué lo hace; es decir, se ocupa “de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos o agentes de una determinada práctica educativa, sin que ello suponga –necesariamente– que sean catalogados como alumnos, estudiantes, destinatarios, usuarios, beneficiarios, clientes, etc.” (Caride, Gradaïlle y Caballo, 2015: 7-8).

De tal suerte, la pedagogía social se reafirma como una ciencia teórico-práctica que reflexiona acerca de sus métodos para desplegar prácticas educativas que impacten a los sujetos, no enseñándoles nada sino interpeándolos. Trabajo Social y pedagogía social tienen, en este sentido, similitudes, puntos en común (Tabla 1) que les permiten sostener un diálogo en el que los profesionales de cada disciplina pueden compartir métodos, enfoques y reflexiones epistemológicas que aporten a cumplir con los objetivos que cada una tiene con relación a un sujeto que demanda su existencia y accionar.

Tabla 1. Similitudes entre el Trabajo Social y la pedagogía social

TRABAJO SOCIAL		PEDAGOGÍA SOCIAL	
PROFESIÓN	Predomina una racionalidad ético altruista que buscando producir el bien del otro Se construye como una relación social que interviene para cambiar cotidianidades infamantes y que subordina a la ciencia, que como saber acumulado y bajo la forma de un método de intervención, intenta resolver un problema de eficiencia.	PRÁCTICA	Repertorio de prácticas educativas que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, desde la infancia hasta la vejez, apelando a derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana.
DISCIPLINA	Domina la ciencia como práctica de investigación, centrada en la construcción de un cuerpo teórico que dé cuenta de las relaciones sociales que están contenidas en la profesión. Así las diferencias también dicen de las conexiones.	DISCIPLINA	Disciplina que estudia, analiza y propone modelos de educación social, que lee sus prácticas y las interpreta en sus coordenadas epistemológicas, sociales, culturales, políticas, económicas, históricas, pedagógicas, metodológicas.

Fuente: elaboración propia a partir de Malagón (2003), Caride (2015) y Herrera y Martínez (2018).

[276]

La pedagogía general se relaciona con el ámbito de la enseñanza, frecuentemente concebida en el contexto de la institución escolar. Cuando lo que se intenta es entablar un diálogo con la pedagogía social, este viene dado no solo por similitudes en el origen de cada profesión, sino también por la identidad de los profesionales y el estatus interno que se les reconoce de acuerdo con su campo de acción y las diversas características que se registran en el ejercicio profesional.

Pese a la separación disciplinar que puede darse en el ejercicio profesional, el Trabajo Social y la pedagogía social tienen la potencia y el desafío de integrar su doble esencia en una apuesta por robustecer su epistemología, sus conceptos, sus prácticas y sus métodos, todo en un mismo movimiento. Autores como Schön (1998) y Porlán (1987) plantean que el profesional debe ser capaz de integrar lo práctico y lo reflexivo en un proceso permanente y continuado. En el campo educativo, el educador debe ser un investigador. Si bien su tarea es enseñar, esto no

se logra si el proceso no se acompaña de “un conocimiento consciente, racional, y en cierta manera científico, de los procesos y elementos más significativos del aula” (Porlán, 1987: 65); en otros campos el profesional debe construir su reflexión a partir de la acción, es decir, es en el ejercicio práctico donde el profesional encuentra elementos que le son útiles para construir su profesión. Es eminentemente la práctica la que permite hacer preguntas, la que permite experimentar sorpresa, perplejidad o confusión; a partir de allí, cuando se reflexiona desde la acción, el profesional se puede convertir en un investigador en el contexto práctico (Schön, 1998), no orientado por una intención de “cambiar de estatus” sino para complejizar y nutrir su ejercicio profesional.

[277]

La intervención social interpela: experiencias de profesionales del Trabajo Social

Los elementos esbozados hasta este punto no son solo producto de reflexiones conceptuales. Surgen de una contrastación de cuatro experiencias de trabajadoras sociales en ejercicio cuya narrativa, al cuestionarlas sobre la intervención social que realizan, da cuenta de qué caracteriza su intervención, qué la orienta, qué dimensiones desarrolla, cómo la realizan, en todo lo cual es visible un componente pedagógico.

La experiencia de Patricia Izquierdo, Tatiana Gutiérrez y Yanin Blanco, trabajadoras sociales que se desempeñan como docentes universitarias, tiene varios puntos en común: aunque son profesoras, su formación de base no estuvo relacionada con la didáctica o la pedagogía y lo que saben sobre estos temas lo han aprendido a través de una práctica reflexiva. La práctica educativa que realizan no está relacionada directamente con el Trabajo Social, es decir, su labor no se orienta a enseñar a estudiantes universitarios el Trabajo Social, sino a enseñar la responsabilidad social a estudiantes que se forman en distintas disciplinas. Lo hacen a partir de una metodología en la que, mediante una reflexión permanente, se logra acompañar a comunidades u organizaciones sociales que experimentan situaciones de carencia de distinto orden.

Su ejercicio profesional es, por lo menos, particular, en la medida en que desarrollan una labor de enseñanza en la que, si bien reproducen un conocimiento metodológico sobre el trabajo con comunidades y el

trabajo interdisciplinario o de articulación con instituciones, potenciado en contextos comunitarios, también realizan un ejercicio de interpelación a los estudiantes universitarios, al mismo tiempo que inciden en los contextos donde ejercen. Patricia Izquierdo lo describe así:

[278]

Se logra sensibilizar [a los estudiantes] sobre unas realidades que, aunque no les son ajenas, porque las viven en sus contextos, no son tan conscientes de los efectos, de las causas, de cuál es el lugar de los sujetos en medio de esas realidades sociales o políticas. Se profundiza en las problemáticas en un ejercicio en doble vía, porque se hace un ejercicio de sensibilización en aula, de reflexión, de reconocimiento como sujeto en el marco de esas realidades, y con esos insumos, y con unas exploraciones pedagógicas que se van haciendo en el camino, también se llega a los territorios a construir otras dinámicas pedagógicas, a hacer otros aportes, a acompañar. (Entrevista, junio de 2023, Bogotá)

En esta lógica, podría decirse que estas trabajadoras sociales-docentes no realizan intervención social, si esta se entiende como una actuación orientada a un sujeto que tiene necesidades y a quien se le ayuda a resolverlas, pues el ejercicio como educador, en escenarios tanto formales como informales, no necesariamente resuelve problemas o, por lo menos, no lo hace de manera inmediata. Desde la perspectiva de la pedagogía social, la intervención social que se hace al “conjunto de necesidades que los actores sociales demandan” (Rozas, 1998: 60), actores sociales carentes, está orientada por la interpelación, por un cuestionamiento que no busca enseñar nada, en términos de transmisión de conocimiento, sino invitar a la reflexión acerca del propio contexto.

Tatiana Gutiérrez, trabajadora social, docente-investigadora, refiriéndose a su experiencia, destaca la doble función que realiza, como educadora y como profesional que acompaña, orienta y lidera la agencia de procesos de transformación de unas realidades que demandan unas acciones específicas:

Además de dar clase, es decir, además de generar ese escenario para que se entable una relación enseñanza-aprendizaje, tenemos la responsabilidad de trabajar con unas comunidades y unas organizaciones en las que los estudiantes llegan a aportar y a detonar esos dispositivos de

enseñanza-aprendizaje, y para eso tú tienes que, en la clase, ponerlos en situación de trabajo comunitario. En un espacio como ese, el espacio es pedagógico por todas partes, es de intervención pedagógica, porque son estudiantes [en los] que, sin ser licenciados, y tú misma sin ser licenciada, estás propiciando una relación de intercambio de saberes, de diálogo constante y quizás de transformación de unas realidades sociales particulares, pero en el marco de procesos de enseñanza-aprendizaje, porque nuestros estudiantes no van a construir una casa, no van a construir diseños, o a veces sí, pero la mayor parte del tiempo los estudiantes van a trabajar con comunidades en el marco de una relación de enseñanza-aprendizaje: hacer un taller, formular un trabajo para la emisora comunitaria... y desde ahí también hacer un tipo de intervención pedagógica. (Entrevista, junio de 2023, Bogotá)

[279]

Retomando nuevamente a Malagón (2001; 2003) cuando dice que el Trabajo Social aparece con la conformación de escuelas que se ocupan de una reflexión epistemológica sobre la intervención, es llamativo que lo que se enseña en las escuelas de Trabajo Social no ponga de presente que la intervención tiene una dimensión pedagógica. Las trabajadoras sociales educadoras, si bien identifican que su formación de base les dio herramientas metodológicas y conceptuales para leer e intervenir la realidad, “saber qué hacer y cómo hacerlo” (Entrevista a Yanin Blanco, junio de 2023, Bogotá), y que su ejercicio profesional está alimentado por un interés personal: “tengo que buscar fortalecerme teórica, reflexivamente, hacer lectura de realidad, local, nacional, de esa temática que voy a abordar”, identifican también una ausencia de reflexiones pedagógicas en la formación inicial que recibieron. Yanin Blanco señala que su saber pedagógico, el que emerge en los contextos formales y no formales, está en gran parte alimentado por otras experiencias o procesos formativos complementarios:

El tema de la docencia es también de habilidades que de pronto uno desarrolla a lo largo de su vida, más allá de lo que le ofrece a uno la academia. Los espacios, por ejemplo, educativos que uno se pueda encontrar a lo largo de su vida son de participación, y me refiero a participativos como culturales, deportivos, que le llevan a uno a desa-

rollar ciertas habilidades. [...] Con relación al pregrado, siento que, aunque a uno lo preparan mucho para hablar en público, y se creería que allí está implícito lo pedagógico, la academia debería ofrecer más en cuanto a pedagogía.

[280]

Haciendo otra lectura, Tatiana Gutiérrez encuentra que en la formación de base sí se ofrecen herramientas de trabajo social con sentido pedagógico, pero las bases metodológicas llegan de otros lugares:

[La formación en Trabajo Social] sí me dotó de unas sensibilidades particulares para transformar, para aportar a los contextos donde llegaba; [...] transformar las condiciones injustas o las cosas que no estaban funcionando tan bien [...] y esa vocación transformadora es una vocación que tiene la educación también como parte de sus cimientos, al menos en América Latina. Yo creo que el Trabajo Social de alguna manera ha bebido también de la educación popular, de la comunicación popular. Desde esos campos yo sí creo que el programa [de Trabajo Social] de alguna manera sí nos está dotando, quizás no de herramientas, porque no somos educadores populares, estamos en la universidad, pero sí de una sensibilidad particular acerca del compromiso con la transformación, y de la transformación no con la intervención concreta, directa nuestra, sino a partir de la generación de reflexividades con los grupos con los que nos encontramos.

Estas experiencias de trabajadoras sociales que desarrollan su ejercicio profesional en el campo educativo dan cuenta de que efectivamente lo pedagógico hace parte de la intervención. En el contexto del ejercicio profesional de las profesoras entrevistadas, su narrativa, situada en el campo de la educación, si bien diferencia el ejercicio como trabajadoras sociales del ejercicio como docentes, incorpora un elemento que caracteriza la intervención social en su dimensión pedagógica: la reflexión y la reflexividad como prácticas que potencian la construcción disciplinar.

En un contexto diferente, Carolina López, quien desde que se recibió como trabajadora social ha trabajado en el ámbito familiar, específicamente en las comisarías de familia de Bogotá, al hablar del contexto en el que desarrolla su ejercicio profesional dice: “Mi contexto de

intervención está mediado por una institución que es [la Secretaría de Integración Social, comisarías de familia, y en el nivel en el que yo me encuentro, como tal, es el seguimiento a las medidas de protección (sic)]. Ese contexto implica la intervención y un marco legal. “En el contexto de mi ejercicio laboral, es el único en el que se puede hacer intervención, puesto que no tiene la carga de un proceso de conciliación, sino, que como tal, es un ejercicio de intervención mediado por una serie de técnicas, estrategias, que buscan incidir en la dinámica familiar” (Entrevista, octubre de 2023, Bogotá).

[281]

En su narrativa se vislumbra que su comprensión de la intervención social está mediada por la aplicación de un método y unas técnicas que tienen la intención de incidir en una realidad específica: la familiar. Carolina afirma que el seguimiento que realiza a los casos que llegan a la comisaría es una intervención, y lo que se realiza en los otros niveles de atención no puede ser catalogado como tal, en la medida en que son acciones de orden procedimental, pues se sigue una ruta preestablecida con la que se busca identificar *la carencia* que está demandando atención. Al profundizar en la comprensión que la profesional tiene de la intervención, Carolina López la define de esta manera: “Es toda aquella acción que implica un movimiento tanto para el que la realiza como para el que la recibe. [...]. Busca un efecto en ese otro, un efecto, desde la perspectiva que yo me lo pienso, siempre buscando la reflexividad, siempre buscando un movimiento que en sí mismo genera cambio”.

Aunque la intervención social de muchas profesionales del Trabajo Social que se desempeñan en campos como el familiar está orientada a atender necesidades que demandan una actuación inmediata que produzca cambios inmediatos, como la atención en crisis a mujeres víctimas de algún tipo de violencia; la verificaciones de derechos a niños, niñas y adolescentes; la valoración del nivel de riesgo de víctimas; el traslados a casas refugio, entre otras, como lo expresa Carolina, hay un tipo de actuación orientada por la reflexividad, que es la que ella realiza, que produce un cambio que no es inmediato, es decir, es una intervención que interroga al sujeto con el fin de que este se cuestione y ese cuestionamiento genere un cambio. Está allí la dimensión pedagógica de la intervención social.

[282]

Independientemente del contexto de actuación profesional, las profesionales entrevistadas coinciden en algo y es que la intervención social que hacen y la dimensión que se despliega siempre estarán medidas por el posicionamiento ético que se tenga y por las preguntas que como profesionales planteen a la intervención y a quien la realiza; de lo contrario, el potencial que puedan tener dimensiones como la pedagógica quedarán minimizadas o eliminadas de tajo, lo que no contribuye al crecimiento y evolución de la profesión ni de la disciplina. Como dice Peralta: “Ocuparnos de los márgenes, para ampliarlos y para resignificarlos, ha sido una constante en la acumulación del Trabajo Social, por lo cual la Intervención Social como categoría teórica y como proceso metodológico constituye un capital sobre el cual es ineludible nuestro aporte en el campo académico” (2020: 6).

Consideraciones finales

Como se evidencia en las experiencias citadas, los escenarios de intervención social y de actuación en Trabajo Social son muy amplios y diversos. El ejercicio de intervención social es un proceso inacabado que tiene la posibilidad de configurarse en la amplitud de escenarios en los que sea requerido, pudiendo también alimentarse del carácter interdisciplinar del Trabajo Social. Los trabajadores sociales tienen el reto de seguir construyendo la profesión en la práctica, pero también en un ejercicio constante de reflexión sobre lo que hacen. Como ocurre en el campo de la educación con el profesor/a, que se vuelve investigador/a en el aula y reconfigura sus métodos, los currículos o la evaluación, el trabajador/a social debe revisar sus prácticas, sistematizarlas y circularlas para dar a conocer los diferentes métodos empleados por los profesionales y para agenciar, acompañar, liderar, construir procesos de transformación de realidades localizadas en contextos microsociales.

De la misma manera que el Trabajo Social se ha construido bebiendo de los conocimientos y métodos de la sociología, la psicología, el psicoanálisis, la ciencia política, la antropología, la historia, la geografía, la estadística, entre otras disciplinas, y a todas se les ha dado un lugar en las modalidades de intervención, la pedagogía social contribuye poniendo

de presente que la interpelación, la capacidad de preguntar, más que de responder, también es necesaria cuando se intenta atender a sujetos que viven en sociedades cambiantes y a los que, por las dinámicas propias de esos cambios, ahora más vertiginosos que antes, no se les permite detenerse y cuestionarse por qué.

En Colombia hay una larga tradición en la educación popular, liderada por Lola Cendales, Marco Raúl Mejía, Alfonso Torres, Germán Mariño, entre otros. Esta tiene un desarrollo particular en el que trabajadores sociales han tenido una destacada participación y desde la cual se han tejido lazos con el campo educativo. No obstante, la pedagogía social y la educación social, que aportan elementos no necesariamente comunitarios o populares al Trabajo Social, han sido menos exploradas, razón por la que convendría profundizar en los puntos de encuentro con el Trabajo Social y, también, en las diferencias particulares en sus especificidades que tienen las disciplinas que intervienen la cuestión social.

[283]

Referencias

- Álvarez-Uría Rico, F. y Parra Contreras, P. 2014. "The Bitter Cry: materiales para una genealogía de la identidad profesional de las pioneras del Trabajo Social en Inglaterra y los Estados Unidos". *Cuadernos de Trabajo Social*, 27, núm. 1: 93-102.
- Buenfil Burgos, R. N. 1993. "Análisis de discurso y educación". *Documentos DIE*, 26.
- Campanini, A. 2017. "El trabajo social en Europa". En Vidal Molina, P. (coord.), *Las caras del trabajo social en el mundo. Per(e)sistencias bajo el capitalismo tardío*. Santiago: RIL, 271-296.
- Carballeda, A. J. M. 2007. *La intervención en lo social. Exclusión e intervención en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, A. J. M. 2008. *Los cuerpos fragmentados: la intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto*. Buenos Aires: Paidós.
- Carballeda, A. J. M. 2010. "La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales". *Trabajo Social UNAM*, 6, núm. 1: 46-59.
- Caride, J. A., Gradaílle, R. y Caballo, M. B. 2015. "De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía". *Perfiles Educativos*, 37, núm. 148: 4-11.
- Caride, J. A. 2005. *Las fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa.

- Freire, P. y Faundez, A. 2013. *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guevara-Peña, N. L. y Beltrán-Camargo, R. M. 2021. “Surgimiento del trabajo social en Colombia: análisis histórico-crítico de 1920 a 1950”. *Eleuthera*, 23, núm. 1: 99-118.
- Herrera González, J. D. y Martínez Ruiz, A. 2018. “El saber pedagógico como saber práctico”. *Pedagogía y Saberes*, 49: 9-26.
- Krichesky, M. (comp.). 2011. *Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. La Plata: UNIPE.
- Malagón Bello, É. 2001. “Hipótesis sobre la historia del Trabajo Social en Colombia”. *Trabajo Social*, 3: 11-27.
- Malagón Bello, É. 2003. “Trabajo Social: ética y ciencia”. *Trabajo Social*, 5: 11-24.
- Malagón Bello, É. 2012. *Fundamentos de trabajo social*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Oliva, A. A. 2006. “Antecedentes del trabajo social en Argentina: asistencia y educación sanitaria”. *Trabajo Social*, 8: 73-86.
- Peralta, M. I. 2020. “La intervención social como categoría teórica y campo de conocimiento de las ciencias sociales. Una mirada desde la acumulación del trabajo social”. *Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 31.
- Porlán, R. 1987. “El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar”. *Investigación en la Escuela*, 1: 63-69.
- Quiroz Neira, M. H. 2000. “Apuntes para la historia del Trabajo Social en Chile”. *Boletín Electrónico Sura*, 44.
- Rozas, M. 1998. *Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Rozas, M. 2017. “Neoliberalismo, políticas sociales, movimientos sociales y trabajo social en américa latina”. En Vidal Molina, P. (coord.), *Las caras del trabajo social en el mundo. Per(e)sistencias bajo el capitalismo tardío*. Santiago: RIL, 245-269.
- Schön, D. A. 1998. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Entrevistas

- Entrevista individual a trabajadora social Patricia Izquierdo, realizada por Óscar Eduardo Camelo Romero. Documento inédito, Bogotá, 1 de junio de 2023.
- Entrevista individual a trabajadora social Tatiana Gutiérrez, realizada por Óscar Eduardo Camelo Romero. Documento inédito, Bogotá, 2 de junio de 2023.

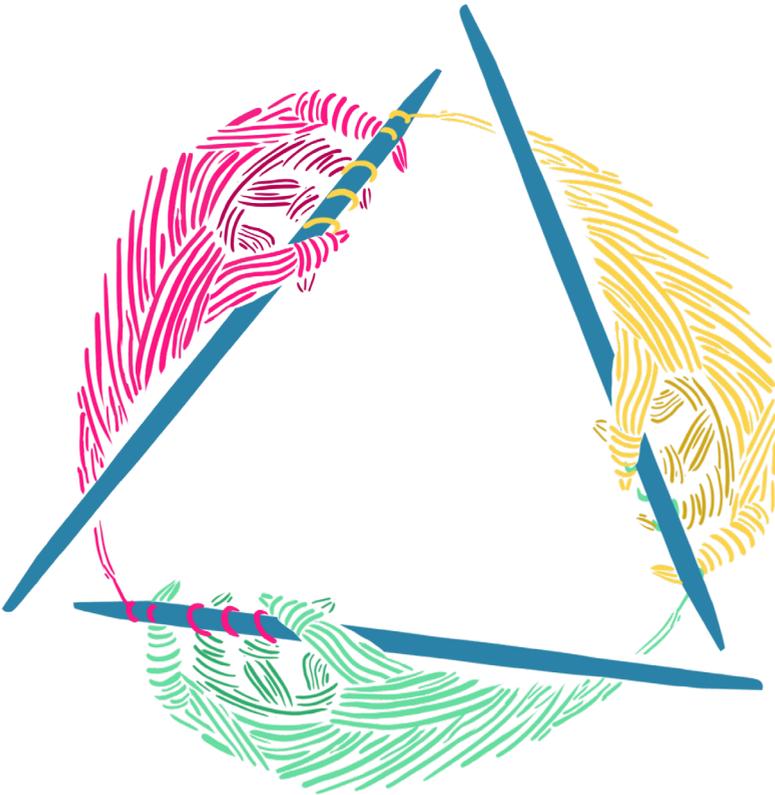
Entrevista individual a trabajadora social Yanin Blanco, realizada por Óscar Eduardo Camelo Romero. Documento inédito, Bogotá, 16 de junio de 2021.

Entrevista individual a trabajadora social Carolina López, realizada por Óscar Eduardo Camelo Romero. Documento inédito, Bogotá, 29 de octubre de 2023.

[285]



ENTREVISTAS



▲ Obra: Tejido colectivo
Autora: Alisson Astrid Vargas Puerto - @ali.ma.nya

Una trayectoria de vida que nutre la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Entrevista a la profesora Claudia Bermúdez

[289]

CLARA CASTRO (CC) y MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS (MC): *para esta entrega sobre lecturas pedagógicas del Trabajo Social queremos reconocer la trayectoria de personas como usted, profesora Claudia, que han realizado aportes a la configuración de esta dimensión pedagógica del Trabajo Social, como apuesta reflexiva, como posibilidad de construcción de conocimiento y, bueno, obviamente, con una relación directa con el plano ético y político del quehacer del Trabajo Social. Entonces, esa es la intencionalidad de esta conversación y quisiéramos que nos contara un poco sobre su trayectoria, sobre su experiencia como trabajadora social y docente, para hacer un encuadre de su perfil y de la experiencia en este campo educativo.*

Claudia Bermúdez (CB): Lo de mi trayectoria profesional en Trabajo Social y en los procesos comunitarios viene de atrás, de las vivencias del barrio. Yo me vinculé desde muy niña a este tipo de procesos, ligados al trabajo de la iglesia católica y la teología de la liberación. Esa influencia incluso la hemos identificado en algunas investigaciones que hemos realizado con organizaciones comunitarias en Cali, pues muchos de quienes hoy lideran procesos, en organizaciones no gubernamentales o procesos populares, tienen la huella de su paso por los trabajos con y desde la iglesia. Eso influye mucho en las opciones de vida, la elección profesional y las apuestas.

A mi barrio, un barrio popular de Cali, llegaron varios colectivos de religiosas promoviendo procesos, como la infancia misionera, el grupo infantil y el grupo de música. Yo me vinculé tempranamente a esos procesos y luego empecé con jóvenes y, específicamente, [me vinculé] al comité de derechos humanos. Luego de varios años, reflexiono y me pregunto, ¿por qué estas religiosas crearon un comité de derechos humanos en el barrio? Me parecieron pioneras y avanzadas de su tiempo. Claro, eran religiosas que no usaban hábito, que concebían la vida de

[290]

comunidad no de manera aislada, sino integrada a la dinámica barrial y comunitaria. Entonces, luego yo voy generando esas comprensiones de las apuestas de la teología de la liberación. Y yo siento que eso influye de manera directa en la elección de la carrera. En ese momento, siendo coordinadora del grupo juvenil, me acerqué mucho al tema educativo, en principio, como de las [trabajadoras] técnicas, pero también las monjitas se preocupaban mucho, por [hacer] que las que ya íbamos creciendo también nos fuéramos capacitando en ciertas cosas.

Yo elijo el Trabajo Social y en mi formación conozco a Paulo Freire, digamos el texto inicial de *Pedagogía de lo oprimido*, y luego, en mi trayectoria formativa, elijo trabajar los asuntos comunitarios, la vida comunitaria. De hecho, seguí vinculada a los procesos del barrio, que es un barrio popular. Y allí siempre vinculé en mi hacer ese tema de lo educativo. Yo sentía que nosotros hacíamos educación, una educación por fuera de las aulas. Una educación popular, si se quiere. Y cuando tuve la posibilidad de buscar el posgrado, curiosamente en la universidad en ese momento del nuevo siglo, a principios de los 2000, había muy pocas maestrías en Colombia.

Yo quería hacer una especialización en Educación Popular, pero en la Universidad del Valle solo había maestría en Educación Popular. Entonces decidí hacerla. Allí se afianza mucho más esa reflexión pedagógica, porque la orientación –[dado que] yo venía de la Facultad de Humanidades y la maestría la impartía el Instituto de Educación y Pedagogía, hoy Facultad de Educación de la Universidad del Valle– se enfocaba en esa dimensión pedagógica en los procesos populares y comunitarios, y a mí me pareció que era muy potente esa reflexión pensada para el Trabajo Social. De hecho, en la Facultad de Educación tienen dos carreras de pregrado: que son la Licenciatura en Educación Popular y el Profesional en Recreación. Y la carrera del profesional en Recreación tiene una fuerte influencia de la profesora Guillermina Mesa, [quien] ha hecho un trabajo, una trayectoria, muy fuerte en pensarse esas dos carreras desde el punto de vista pedagógico. Por eso hacen parte de la Facultad de Educación.

Entonces, yo siento que recibí toda esa influencia: hice parte del grupo de educación popular, me vinculé con una metasistematización,

que fue importante, porque casi siempre se dice: “bueno, para generalizar hay que crear, sistematizar”. Allí tuve esa posibilidad y, de hecho, mi carrera como docente la inicio en la Facultad de Educación. Luego vino la trayectoria profesional, en el ámbito comunitario y de las ONG. No estuve en el sector público, sino en el ámbito de las ONG por mucho tiempo, alrededor de unos 15 años. Luego llego a ser docente de la Universidad del Valle, al Instituto de Educación y Pedagogía, en la carrera de Licenciatura en Educación Popular. Y, como diría Paulo Freire, la mejor manera de aprender es ser maestro. Entonces, orientar algunas asignaturas me obligaba a estudiar todo el enfoque pedagógico y ubicar eso pedagógico por fuera de lo escolar, porque yo fui profesora en el programa de Recreación y en la Licenciatura de Educación Popular.

[291]

En ese acercamiento a lo pedagógico, impartí una asignatura que se llamaba Pedagogía y Recreación, una asignatura que se llamaba Introducción a la Educación Popular, otra asignatura que se llamaba Pedagogía y Educación Popular. Entonces, siento que allí se marcó mucho esa motivación y esa reflexión pedagógica en procesos por fuera del aula, y aunque yo no estaba vinculada a la Escuela de Trabajo Social, nunca la abandoné. Y cuando llegué como docente contratista y luego como docente nombrada, me pidieron que realizara una propuesta de asignatura. Allí vi la oportunidad de crear el curso que se llamó Trabajo Social y Educación Popular, que todavía existe. Ese ha sido uno de mis aportes al programa en la Universidad del Valle. Pensar en esa asignatura me obligó a pensar más reflexivamente el tema pedagógico en nuestro ejercicio.

Y ahora que estamos en proceso de modificación curricular, dimos todo el debate –porque esa asignatura en la actualidad es electiva– para que nos pensáramos el Trabajo Social en su dimensión pedagógica y que ya no sea una electiva, sino que haga parte de la estructura curricular. Lo que argumentamos es que, si bien en nuestros procesos formativos se ha incorporado teoría sociológica, teoría psicológica, y vemos antropología, historia, economía, tenemos poca formación en lo pedagógico. O sea, en los currículos, cuando vemos lo pedagógico, aparece como electivas, bajo la figura de Pedagogía Social o la misma Educación Popular, pero no como centro y eje formativo. Y ese es un logro del ac-

tual proceso de reforma. Aunque las llamamos Pedagogías para la Intervención Social, para pensarnos tanto escenarios por fuera de aula como dentro de ella, porque la educación popular como que te ubica en la reflexión pedagógica por fuera [de la academia], aunque también hay experiencias de educación popular desde lo escolar. Entonces, las llamamos Pedagogías para la Intervención Social, para pensar tanto lo escolar como lo no escolar.

CC: Profesora Claudia, ¿cómo se comprende esta dimensión pedagógica del Trabajo Social, teniendo en cuenta estos contextos en los que usted ha logrado desenvolverse en el ámbito comunitario, en el trabajo docente y con las ONG?

CB: Pues yo creería que esa dimensión pedagógica tiene varias aristas. En uno de los artículos que escribí hace algunos años señalaba que, en la formación de profesionales de Trabajo Social, debemos tener elementos en pedagogía, como lo señalé antes, y ello tiene una justificación en la historia del Trabajo Social, pues cuando indagamos un poco en los paradigmas pedagógicos observamos que en el europeo la educación por fuera de lo escolar hace énfasis en lo que se conoce como pedagogía social y sus relaciones: educación social y la animación sociocultural –esto último es lo que en América Latina conocemos como educación para el tiempo libre o recreación (en algunos países)–, pero ese ámbito ha sido desarrollado principalmente en marcos institucionales.

La pregunta por la diferencia entre la pedagogía social y la educación popular se la hice en una oportunidad a la profesora Lola Cendales y, a pesar de que Alfredo Ghiso, en uno de sus escritos, plantea que la educación popular es una pedagogía social latinoamericana, la profesora Cendales ve dos asuntos distintos. Quizás plantear la educación popular como un modo de pedagogía social podría darle un estatus; sin embargo, si vamos a los orígenes, es fácil advertir que en la historia de la pedagogía social alemana hay una apuesta más institucionalizada, es decir, se desarrolla en el marco del Estado de bienestar europeo, en donde hay unas instituciones encargadas de atender “lo social”. Lo interesante es que, al rastrear esa línea histórica, uno se va encontrando con que la pedagogía social alemana estuvo entroncada con el Trabajo

Social alemán en sus orígenes. Y en España se empieza a hablar de lo que se llama educación social.

Entonces, un primer elemento [a tener en cuenta] yo creo que es esa formación. O sea, formarnos en el campo de lo pedagógico, que implica también conocer los debates de la escuela, los debates escolares, y en eso me parece importante. Lo que pasa es que la pedagogía se parece mucho al Trabajo Social en que no es una ciencia específicamente, pues también se alimenta y se nutre de los distintos marcos teóricos de las otras disciplinas. Entonces, en ese nutrirse, aparece lo metodológico, que tiene más que ver con lo didáctico, con temas operativos. Y eso pasa mucho en los procesos comunitarios y también [se puede hallar] en algunos profesionales que siempre están detrás del método.

[293]

En Trabajo Social está mucho esa tendencia a equiparar intervención social y método. Entonces, muchos profesionales buscan elementos de lo técnico, y ello se ve reflejado en la existencia de muchos manuales hechos para trabajadores sociales, bien sea por otros profesionales –por ejemplo, es famoso Ezequiel Ander-Egg, como sociólogo, publicando materiales y documentos para trabajadores sociales– o por las agencias de las Naciones Unidas, o por muchas instituciones del nivel nacional, como [el Instituto Colombiano de] Bienestar Familiar, que tiene manuales de visita domiciliaria o para otra actividades.

Algunos de esos manuales también son realizados por trabajadores sociales. A mi modo de ver, la existencia de los manuales genera confusiones, porque reduce el ejercicio a una mera aplicación técnica. Ahora bien, ello no significa que esté en contra de los manuales. De hecho, a principios del año 2000 Bienestar Familiar publicó un material realizado por Germán Mariño denominado *Aprender a enseñar* y ese documento es bastante interesante en su forma y contenido. Allí el autor lo que hace es recopilar una fundamentación pedagógica, aunque no habla de manera directa de lo pedagógico, pero sí de –cuando yo estoy frente a unos otros– qué es lo que busco, cuál es la intencionalidad, y luego desemboca en una propuesta metodológica. Que es una propuesta también en línea freireana. Lo que hace Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* es dejar abierta una posibilidad metodológica, o sea, una ruta metodológica que, incluso para mí, también es de sistematización, es

una sistematización en proceso; pero esta es una interpretación que yo hago en este momento. Así que deberíamos justamente dejar de vernos en lo metodológico o reducir lo pedagógico a lo metodológico, y explorar estas otras dimensiones, sobre todo preguntándonos cuál es la intencionalidad y qué es lo que buscamos.

[294]

CC: *La conexión con la intencionalidad nos brinda una panorámica diferente, para no caer en reduccionismos, en esa comprensión pedagógica del Trabajo Social. Y me surge entonces allí otra pregunta: si lo pedagógico está más ligado a la intencionalidad, ¿cómo contribuye esta dimensión pedagógica a los procesos de intervención y de investigación que se gestan en el quehacer del Trabajo Social?*

CB: Yo pienso que la educación, en términos generales, es una forma de intervención. Entonces la educación es un modo de intervención y es un modo de intervención que de alguna manera quiere afectar la subjetividad del otro. Y en la historia del Trabajo Social, cuando vemos este trabajo de las pioneras, cuando vemos este trabajo de las organizaciones de la caridad –y yo creo también que la historia no se reduce a esto–, importa mirar cómo se daba ese trabajo allí, y tener en cuenta lo que hacía incluso la misma Jane Addams o Mary Richmond en la visita domiciliaria, que era tratar de convencer al otro de algo. O sea, había una intencionalidad allí, y para mí ahí hay una labor pedagógica que está atravesada por la palabra. E incluso me parece que a veces se reduce a lo racional, donde yo supongo que, si hago un taller sobre un tema, entonces ya la gente va a hacerlo [es decir, a implementar lo que se trabaja] o a pensar que, como yo hice un taller sobre reciclaje, es suficiente. A veces les pasa a los maestros, que se sorprenden, porque asumen que ya se ha visto algún tema, pero las y los estudiantes se comportan como si lo estuvieran viendo por primera vez.

Entonces, en todo ello hay una comprensión de la educación como modo de intervención, y es un modo de intervención que aspira a afectar o influir –como se habla ahorita– en la subjetividad del otro. Entonces, cuando vemos todo ese recorrido de trabajo con los empobrecidos –en ese momento llamado trabajo con los pobres, con los que trabajaban–,

la intención de las pioneras era un poco modificar esa subjetividad. Todo el trabajo de Octavia Hill está muy encaminado –y eso lo tomó Mary Richmond– a la formación del carácter. Entonces, [la intención] es la formación del carácter de los pobres, que además es un principio cristiano. Entonces, se ve que la formación del carácter de los pobres es ese trabajo de vigilancia que hacían ellas. Incluso hay un trabajo de una socióloga que se llama Viviana Zelizer, argentina, que habla sobre el significado social del dinero, y ella hace un trabajo de sociología histórica donde retoma muchos de los informes de trabajadoras sociales de los Estados Unidos [fruto] de esas visitas a “los pobres”. Cuando nosotras vamos y hacemos talleres, capacitaciones, o como las queramos llamar, también buscamos afectar esas subjetividades. Lo que pasa es que nosotras tenemos también una competencia muy grande en lo social: por parte del político, que tiene un punto de vista y, además, está legislando; del religioso, llámese cura, llámese pastor, llámese religiosa, está opinando; y usualmente muchos de los profesionales del Trabajo Social estamos mediados por esas dimensiones. Por ejemplo, al trabajador social que tiene una formación cristiana frecuentemente le cuesta aceptar la diversidad. Así nosotros pensemos que el Trabajo Social ha sido diverso, ha sido plural, los principios cristianos se van imponiendo allí.

[295]

Al respecto, digamos que es un modo de afectar la subjetividad, y yo creo que debemos tener claro que, cuando nosotros nos relacionamos con un otro, estamos intentando mediar y de alguna manera tenemos una intención que debemos hacer explícita. Entonces, si asumimos la intervención social a la luz de esa dimensión pedagógica y como un modo de hacer educación –lo que también señaló Paulo Freire en un congreso de Trabajo Social, cuando decía: “para mí los trabajadores sociales son educadores”–, si asumimos ese lugar en el mundo, para decirlo en palabras de Freire, pues tendríamos que preguntarnos, cuando estamos frente a un otro, qué es lo que buscamos, pero, además, quién es ese otro que llega, que tampoco es esa tabula rasa, y con qué recursos llega.

CC: Esa intención de afectar la subjetividad del otro también me hace pensar en la responsabilidad que existe en esa afectación. ¿Cómo se relaciona la propia responsabilidad de los y las

trabajadoras sociales en contextos específicos y con sujetos concretos? Porque quizá esta posibilidad de reflexión nos conecte con esa dimensión ético-política, también presente en el plano pedagógico e investigativo de nuestro quehacer profesional.

[296]

MC: Me parece muy interesante plantear el significado de la educación como intervención. La invito a profundizar más en ello. ¿Qué significa encontrarnos todos los días con un grupo de personas con las que nosotros, de una u otra manera, intervenimos? O sea, ¿cuáles deberían ser los llamados centrales de nuestra práctica educativa universitaria?

CB: Sí, yo lo he pensado mucho, porque algunos profesionales de Trabajo Social se inclinan a veces por el activismo social y ven con desprecio a la academia; y nos pasa a veces con estudiantes que van a prácticas con organizaciones comunitarias: “Ah, no, es que ustedes son la academia y la academia es muy ciega”. Entonces se nos acusa de que, por ser académicos, estamos aislados del mundo, pero [hay que preguntarse] quiénes llegan a estudiar Trabajo Social. Y nos hemos encontrado que la historia del Trabajo Social en Colombia siempre nos dice que María Carulla era una señora casada con un médico y que [como ella] “llegaban señoras adineradas a estudiar Trabajo Social”, pues era una profesión eminentemente femenina; y era como el enlace de las señoras ricas para relacionarse con las mujeres pobres. Pero una relectura, que incluso también ha hecho el feminismo, es que “todas las mujeres ricas no se acercaban a las mujeres pobres”; o sea, estas mujeres tenían una sensibilidad que las hacía, por lo menos, ir al barrio popular y acercarse a mundos distintos de los propios. Sin embargo, esa matriz ha cambiado. ¿Ahora quiénes llegan a estudiar Trabajo Social?

No sé si ustedes han hecho el ejercicio. En la Universidad del Valle, nuestros estudiantes son mayoritariamente de estrato uno, dos, tres, y por ahí alguien de estrato cinco, nadie de estrato seis. Y miren que esa es una pregunta de investigación: ¿qué ha pasado en la historia del Trabajo Social que arrancó de ser [propio] de las señoras, digamos, adineradas y ahora, quizá, el quiebre pudo estar en la

reconceptualización. ¿Qué ha pasado?, ¿eso qué significa? Además, nos ha pasado a nosotros –no sé si ustedes lo ven allá en la [Universidad] Nacional– que los cupos por excepción (por indígena, afro, desplazamiento, LGBT) se han ampliado y muchos de estos cupos de excepción llegan a Trabajo Social, por alguna razón. Esto nos ha cambiado el panorama. Entonces, ¿qué significa? Que nosotros –a propósito de quiénes llegan a estudiar– enfrentamos el sufrimiento humano también en la academia; o sea, no es que estemos aislados del mundo, nuestros estudiantes enfrentan ciertas situaciones. Vienen de ser desplazados y, con el proceso de paz, muchos han venido del conflicto armado y optan por estudiar Trabajo Social.

[297]

Entonces, en este momento yo creo que el desafío para la formación en Trabajo Social es bastante grande, ¡y pensar que la academia está de espaldas a la realidad!, pues es algo que depende de cómo se oriente, porque definitivamente, si tenemos presente la diversidad, eso a nosotros ya nos desafía. Y esta es una primera reflexión. Yo no veo a la academia como un lugar cómodo, y no sé de dónde se forma la idea de que, por ser académicos, estamos en una zona de confort y de comodidad y que entonces no salimos al mundo, cuando el mundo lo vivimos allí [en la academia] y [cuando igualmente] hacemos parte de la universidad pública. Pero incluso también pasa en las mismas universidades privadas, que han enfrentado otro tipo de situaciones. Ello no significa que nuestro ejercicio se limite al aula. Significa que, aun dentro del aula, hay posibilidades de intervención.

Entonces, se puede pensar que nosotros estamos, de alguna manera, haciendo un modo de intervención en nuestras aulas. El desafío ya tiene que ver con la estructura curricular; nosotros en el proceso de reforma, por ejemplo, dijimos: “bueno, si tenemos estudiantes que vienen con trayectorias organizativas, por qué no podemos validarles algo de esa trayectoria como parte de sus créditos”. Bueno, dos créditos es poquito, comparado con su trayectoria, pero de alguna manera es empezar a reconocer eso: el trabajo de quienes van llegando a nuestro ejercicio.

Como Paulo Freire decía, aunque fue malinterpretado en algún momento, cuando hablaba de la contradicción entre educador-educando: “Pero es que yo nunca he dicho que nosotros debemos partir de cero; no-

sotros como educadores tenemos también que dar un lineamiento y una dirección. Lo importante es tener claro que también hay una apertura para los otros”. Y eso también lo vivimos en los procesos comunitarios.

[298]

Hace algún tiempo a mí me llamó mucho la atención –cuando se empezó a hablar de lo participativo también en relación con las políticas sociales– que yo llegaba a una organización, a una junta de acción comunal y una señora me decía: “mire, lo que pasa es que a nosotros antes llegaban y nos traían los proyectos y nos decían, ‘esto es lo que vamos a ejecutar, en este periodo de tiempo’ y nosotros lo que tenemos que hacer es veeduría ciudadana. Ahorita nos están empezando a pedir proyectos y nosotros no tenemos ni idea de eso. No sabemos cómo hacer lo que la institucionalidad nos está pidiendo”. Es decir que venimos de procesos en donde no hay una tradición participativa.

Pensar que lo participativo es un punto de partida, para mí, es un error, cuando no tenemos tradición participativa. Por eso digo que lo participativo, dependiendo de una lectura de contexto, es un punto de llegada, más no un punto de partida, y es lo que Freire nos invita a entender: ¿cuál es el contexto del que provienen nuestros estudiantes? En ese punto yo sí siento que nosotros no estamos alejados de la realidad.

Me pasó mucho en el 2019, cuando fui a Ecuador, invitada a una Escuela de Trabajo Social. Estábamos hablando de la educación popular y una colega ecuatoriana me decía: “mire, como que Ud. me reactiva cosas que yo trabajaba cuando era estudiante y que abandoné”. Porque en esto también aparecen las modas, ¿no?, las modas temáticas: ¿qué es lo que está de moda?, ¿cuál es la última técnica? Deme esto. Y es que perdemos de vista, sobre todo, una trayectoria latinoamericana que se ha venido fomentando y que tiene que ver con ese vínculo entre lo teórico y lo práctico. Al respecto, en Trabajo Social en la posreconceptualización se abordó mucho ese texto de Donald Schön,¹ que yo no lo he abandonado: el de *El profesional reflexivo*; sin embargo, ya la reflexión se ha ampliado, y no es solo Donald Schön, pues también hay otros que nos han permitido pensar en la práctica como fuente de conocimiento.

1 Alude puntualmente a la obra de D. A. Schön: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

Pero, bueno, ese texto clásico de Donald Schön para mí es muy potente, porque nos invita a incorporar en nuestro ejercicio profesional el ejercicio de la escritura, pero [él alude a] nuestra escritura propia, porque, de otro modo, cuando estamos ejerciendo la escritura se nos reduce a escribir informes y los informes es lo que la institución nos pide, muchas veces como requisito para presentar la cuenta de cobro. Entonces ese ejercicio de escritura resulta siendo muy instrumentalizado y quizá no tan reflexivo. Sería muy importante que nosotros promoviéramos – yo por lo menos lo hago– reflexionar sobre nuestro quehacer como un ejercicio incorporado. Incluso yo digo que la sistematización de experiencias que hace parte de nuestra apuesta investigativa en Trabajo Social debería ser un saber que todo trabajador social debe tener; o sea que todo trabajador social debería saber sistematizar. No solamente por la articulación de intervención-investigación, sino por la historia misma. A mí me sorprendió ver que en muchos documentos, escritos por trabajadores sociales en la reconceptualización, se nos decía que la sistematización de experiencia provenía de la educación popular. Hay muchos documentos de trabajadoras sociales que dicen eso, y esto cambió cuando Óscar Jara en su tesis doctoral afirmó que la sistematización surgió del Trabajo Social.

[299]

Entonces, fíjense que se va perdiendo ese lineamiento, esa historia. Ahí me surgió por lo menos una pregunta, que es en la que yo estoy trabajando, acerca de cómo sistematizaban las pioneras. Y me he encontrado cosas bastante interesantes –y esto lo amarró a la investigación–. Por ejemplo, hay un texto de Octavia Hill donde ella justifica por qué hay una gente a la que se le debe pagar y otra gente que debe ser voluntaria en el trabajo de la caridad; que ese es otro tema que está vinculado con nuestro trabajo: el trabajo de profesionales de Trabajo Social. Pero ella dice “yo creo que hay una gente que debe ser voluntaria y hay otra gente a la que se le debe pagar, y a la gente que se le debe pagar le debemos pedir tareas concretas y una de esas tareas es sistematizar”. Eso también nos lleva a esa ambigüedad del Trabajo Social, a ese debate interno que propuso el feminismo cuando se les cuestionaba a las mujeres que hacían trabajo de caridad acerca de por qué tendrían que recibir pago por un trabajo de amar al prójimo. Y Mary Richmond, en

[300]

un debate con Jane Addams, quien critica la famosa visita domiciliaria, esta dice que la visita domiciliaria es como decir adiós; palabras más, palabras menos, dice que es como ir a buscar el chisme y entonces “salgo y me voy y yo no hago nada”. Por eso ella hace la propuesta del trabajo en los barrios. Y Mary Richmond le contesta a Jane Addams en una ponencia, cuando les pregunta a las visitadoras “a usted para qué le sirvió la visita domiciliaria” y empieza a mirar los registros, habla con los beneficiarios y luego, en respuesta a Addams, le muestra que la visita domiciliaria es muy importante.

Al respecto, lo que yo noto es que en nuestro ejercicio, históricamente, aunque no le hemos llamado así, hay una apuesta por reconocer las prácticas como una fuente de conocimiento, y, en esa medida, ha habido una articulación entre intervención e investigación, que la estamos retomando ahora, aunque ello no quiere decir que hasta ahora hablemos de esto, sino que hace parte de esa historia. De ahí la pregunta que estoy trabajando ahorita acerca de cómo sistematizaban nuestras pioneras. Claro, no era como las propuestas de sistematización que se han desarrollado en América Latina, pero sí estaba la idea de sistematizar y de que allí había una fuente de conocimiento, la intención de construir conocimiento, que se vinculó con la investigación.

CC: Teniendo en cuenta el contexto que nos plantea, ¿cuál es el desafío, en ese rol docente, en un contexto particular, marcado aún por la violencia y por la guerra, para poder pensar en los retos que tiene enfrentarnos al sufrimiento emocional, a las características actuales de los estudiantes de Trabajo Social en nuestros territorios, e ir configurando algunas posibilidades y alternativas, que deberían también ser contempladas en ese quehacer docente?

CB: Por un lado, estamos experimentando como universidades públicas y privadas, pero también vemos la emergencia de programas de Trabajo Social en el país y que han surgido muchísimas universidades que tienen unas apuestas específicas. Eso lo presentaba la profe Paula Vargas, de la Universidad de Antioquia, con un análisis muy interesante de cómo muchas de las universidades que en este momento en Colom-

bia tienen Trabajo Social son católicas, y por eso ella se preguntaba si estamos volviendo a los orígenes de la profesión, ligada a la caridad, y cómo está influyendo eso en la formación en el panorama nacional. Y estas universidades son privadas, pero no necesariamente de élite, sino que trabajan al margen, y están en el Chocó, en La Guajira, y tienen una apuesta por el trabajo comunitario, porque llegan allí líderes a formarse como profesionales del Trabajo Social. Entonces, fijate que yo siento que está cambiando mucho la dinámica del Trabajo Social en el país. En clave de pregunta, ¿qué tanto puede influir que muchas de las universidades que tienen Trabajo Social sean católicas? Porque, además, ustedes saben que estas universidades, independientemente de las carreras que impartan, tienen una cátedra que alude a donde pertenecen. Por otro lado, ¿quiénes están llegando a estudiar Trabajo Social, en el panorama general?

[301]

En lo particular, yo creo que uno de los desafíos –para responder a tu pregunta–, para mí, que he estado investigando en el tema, es que deberíamos explorar algunos asuntos biográficos, pero en clave de lo que implica la investigación biográfica o los relatos de vida, y eso implica, no solamente para el docente, saber quién llega y también una reflexión del que llega a estudiar Trabajo Social, que se cuestiona: “por qué llegué aquí y cuál es mi apuesta cuando estoy allá?, reconociendo toda esa trayectoria. Y hablo de perspectiva biográfica es por lo que implica una biografía, en un contexto específico. Por ejemplo, con todo esto del proceso de paz, reconocer que buena parte de los colombianos somos hijos del desplazamiento, que eso hace parte de estas últimas generaciones, como algo que hemos hecho consciente o, por lo menos, que tenemos en frente, que es visible y que nos hace irnos para nuestras casas y decir: “¡Ay, sí! Mi abuela [también fue desplazada]”. Siempre en la historia de un colombiano está la historia de una finca que tenía el abuelo y que era grandísima y estaba por allá y nosotras no pudimos disfrutar, porque estamos acá en la ciudad.

Así que, por un lado, ese desafío biográfico no todas las veces es fácil de analizar. Como les digo, yo lo he intentado explorar, pero lo biográfico implica hurgar la vida propia y también hay que darle un manejo. Eso lo hemos trabajado con una profesora de acá [en Cali] y lo que in-

[302]

tentamos hacer es que el referente no siempre tiene que ser la biografía mía, porque, si mi biografía me implica, digamos, me toca fibras, también yo puedo contar a través de un otro, construir un personaje, mirar un otro, pero siempre en relación con el contexto. Por eso, para mí lo biográfico implica esa relación de mi mundo interno con el contexto y, en esa medida, las preguntas que yo tengo que hacerme cuando estoy con el otro exigen que sepa qué es lo que estoy buscando, en clave de la malla curricular.

Lo otro es reconocer quiénes llegan a estudiar Trabajo Social, no solamente viendo por qué y de dónde llegan, sino también qué es lo que esperan. Porque, por ejemplo, nosotros también hemos tenido estudiantes o cohortes de estudiantes que no quieren saber nada de lo comunitario. Recuerdo una cohorte particular que me llamó mucho la atención, porque el 70% eran del oriente de Cali, de sectores populares, de sectores empobrecidos, bastante difíciles, y nos encontramos con que el 70% venían del oriente y no querían saber nada del oriente, porque había en ellos la aspiración por el ascenso social –es la interpretación que yo hago–. Así, lo que esperan de estudiar Trabajo Social lo expresaban diciendo:], “yo quiero irme para instituciones, conocer otras realidades”. Y yo creo que también tendríamos que tener la disposición para entender eso. A mí me parece que, en parte, esos desafíos tienen que ver con lo biográfico y exigen leer la realidad de quienes llegan. Algo que tenemos acá, respecto de la relación en investigación-intervención, es que estamos siempre pensando que en nuestro ejercicio hay producción de conocimiento, hay potencial de producción de conocimiento, porque, si no se reflexiona, pues no hay construcción de conocimiento.

CC: El segundo elemento, para pensar en clave de retos, está relacionado con ese mínimo de participación que hemos evidenciado en el trabajo con diferentes grupos sociales y el miedo existente a la participación, al liderazgo o al mismo trabajo comunitario. ¿Cómo podemos vincular esa dimensión pedagógica a estos imaginarios que se van tejiendo en la sociedad?, ¿qué implica que en algunos contextos latinoamericanos no se pueda nombrar la educación popular o los derechos humanos por el riesgo que acarrea?

CB: Efectivamente, el tema ha sido apropiado por distintos sectores, porque muchos se reconocen en lo popular. El maestro Enrique Dus- sel trabaja mucho esa idea del pueblo y de lo popular, fundamentán- dose también en la filosofía de Ernesto Laclau y, en concreto, en la filo- sofía de la liberación. ¿Cómo hemos entendido lo popular en América Latina, [una categoría] que hace parte de esos conceptos polisémicos, aunque, al final, todos creemos que estamos hablando de lo mismo y capaz que estamos hablando de cosas distintas? No creo que la alter- nativa sea cambiarle el nombre, como mecanismo para salirle al paso a una tensión particular. Ya desde el punto de vista de cómo lo vamos a encarar, como yo les decía, nosotros decidimos hablar de pedagogías para la intervención, pero más que por un asunto de estigmas, es más por un tema de ampliación y de reconocer lo escolar y lo no escolar. Y ahí va el tema de la educación popular.

[303]

En Colombia, yo siento que esos temores están muy arraigados, aun- que también tenemos procesos de resistencia y, como hablan algunos profes, de reexistencia, que nos alimentan mucho, para justamente en- frentar el miedo, y no quiere decir que quienes opten por lo popular o por lo comunitario no tengan miedo, sino que tienen una reflexión so- bre el miedo distinta. Lo que pasa es que el lugar de nuestros estudian- tes es diferente, ya que algunos muchas veces quizá no han enfrentado directamente el conflicto.

En una anécdota que me comentaba una colega acerca de un trabajo que estaban haciendo con población en situación de desplazamiento forzado, un trabajo con niñas, le preguntaron a una niña qué opinaba del desplazamiento y la niña contestó: “yo no soy desplazada, la que es desplazada es mi mamá”. ¿Sí me entiendes? Siento que esos procesos de desarraigo también nos han afectado, al punto que no creemos que es- tamos afectados. Y yo creo que el momento en el que estamos viviendo como colombianos nos obliga a conocer un poco de esa historia. Por eso, a mí me parece importante ese trabajo que parte de lo biográfico. No porque sea mi historia aislada, sino porque es mi historia en un contexto, inscrita en una tradición. Y reconocer, por ejemplo, que so- mos resultado de ese conflicto y que de alguna manera nuestros abuelos tuvieron miedo, lo enfrentaron, fueron desaparecidos o no, nos puede

ayudar a identificar ese tema, digamos, del miedo, como algo que está presente, pero del que no nos podemos desligar.

[304]

CC: Profesora Claudia, en varios de sus escritos usted afirma que lo pedagógico en la intervención está invisibilizado. ¿Cómo hacer visible esta dimensión pedagógica en la formación en Trabajo Social?

CB: Bueno, de alguna manera lo hemos venido abordando, para que haga parte del currículo. Sin embargo, y también debe ser parte de los debates académicos, porque hay profes que no logran entenderlo y piensan que no es necesario y es algo que está allí y nos atraviesa. Señalan que no es necesario hablar de ello, porque puede generar confusiones. Un profesor decía “no nos confundamos, porque nosotros no formamos maestros”, y yo planteaba: “no, profe, es que hablar de la dimensión pedagógica no significa que vamos a formar maestros”. Y a veces también sacamos esa reflexión del ámbito del Trabajo Social, porque el debate no solamente se da en el Trabajo Social, sino en otros escenarios. Cuando presenté la reforma en la Facultad de Humanidades, donde ellos tienen varias licenciaturas: en historia, literatura, geografía, me preguntaban: “¿pero cómo así que ustedes van a ver pedagogía?”.

Por tanto, es algo que no se logra comprender, en dos frentes: como reflexión ligada a una asignatura y, a la vez, a esa historia y a ese trabajo de las pioneras. Yo le preguntaba a Bibiana Travi –hurgando–: “de ese trabajo que ha hecho con las pioneras, ¿cómo ha visto lo pedagógico?”. Y aunque ella no tiene una reflexión [puntual] al respecto, sí me señalaba: “mire que fulanita de tal fue amiga de María Montessori”. Por ejemplo, Mary Richmond conoció el trabajo de John Dewey, un pedagogo, y bebió de sus reflexiones, y eso fue moldeando un poco la apuesta que ella iba incorporando. Así que, si hacemos el ejercicio de mirar en la historia del Trabajo Social para ver cómo ha estado integrado lo pedagógico, yo creo que no hay discusión. Como pasa con la sistematización. Si nos preguntamos cómo sistematizaban las pioneras, vamos a encontrar ese asunto.

Por ejemplo, el maestro Enrique Dussel toca el asunto desde la filosofía de la liberación. Digamos que en un debate por fuera del Trabajo Social, pero él dice que nosotros hablamos de una dimensión social,

económica, política, pero hay otras dos que hacen parte de la comprensión de la sociedad, que son la erótica y la pedagógica. Entonces él dice que la dimensión erótica tiene que ver con las relaciones de género y la instalación del patriarcado, porque eso también configura la sociedad. Y asimismo pasa con la pedagógica. Y mira que eso también lo rastrea Michel Foucault en su trabajo genealógico, en referencia a cuando se fue conformando el Estado liberal, de modo que él habla de procesos pedagógicos dentro de la casa, en el hogar. Y el mismo Bourdieu tiene textos sobre la escuela. Cuando habla de la práctica como fuente de conocimiento, él dice que hay una acción pedagógica anónima que opera en nuestra vida cotidiana, y pone el ejemplo sencillo, que también lo toma Norbert Elías, de los modales en la mesa. Cuando uno es niño el papá le dice: “vea, el tenedor se coge así”, y buena parte de esa acción pedagógica anónima es parte de lo que uno ve en las personas. O sea, no hay alguien que te diga: “mira, tienes que hacerlo de esta manera” o te lo dice, pero no te lo reitera.

[305]

Amarrarse los zapatos: hay una instrucción de cómo amarrar los zapatos y uno insiste e insiste, hasta que ya el niño o la niña lo incorpora. Ahora se habla en las redes sociales de la influencia o el contagio. Esa metáfora de algo que se vuelve viral me parece potente para mostrar lo pedagógico. ¿Qué es la viralización? Es una acción pedagógica anónima que ocurre simplemente porque interactuamos. Entonces, yo llego a un contexto distinto y miro aquí qué se hace. Si yo me voy para La Guajira, la gente toma el bus en determinados lugares y al mediodía se hace la siesta. Entonces, uno entra a comprender, y ahí hay un proceso de aprendizaje. Porque, finalmente, qué es lo pedagógico, si no hay una reflexión sobre el enseñar y el aprender. Pero hay un proceso de aprendizaje cuando yo interactúo también con otros. Y eso nos lo hace ver el profesional reflexivo [de Schön] y eso también lo propone Óscar Jara en las apuestas de sistematización.

Bueno, hay que ver qué aprendizajes he tenido, qué es lo que he aprendido de esas acciones pedagógicas anónimas –para retomar a Bourdieu–. Entonces, sí hay que reconocer la perspectiva pedagógica en esas acciones anónimas, pero también en las institucionalizadas, pero también por fuera de lo escolar. Y si logramos esa ampliación en la comprensión de

[306]

los procesos pedagógicos, algo que implica una reflexión sobre el enseñar y el aprender, sobre esos aprendizajes, yo creo que vamos entendiendo. El proceso de ser madres o de ser padres también implica conocer qué quiero transmitir a mi hijo, aunque acá se trata de un proceso autónomo. Usted tiene una intencionalidad y el sujeto verá qué construye con lo que usted le dio, y eso pasa también en nuestro ejercicio de habla.

MC: *¿Cómo coexisten los diferentes enfoques de educación popular?, ¿es solo Paulo Freire?, ¿cómo se introducen y cómo se combinan?, ¿cuáles son sus contradicciones?, ¿cómo enriquecer esa vertiente en las aulas y cómo hacerla cada vez más consciente en cada una de las asignaturas?*

CB: Fíjate que, por ejemplo, Paulo Freire contó en algún momento que él no habló de educación popular, sino quienes lo interpretaron, pero a él le gustó. Hay una entrevista en donde él dice eso: “yo nunca hablé de educación popular: yo hablé de educación liberadora”, pero la gente empezó a interpretarlo como educación popular. Y por eso a Freire se le acusa de ser poco teórico, porque él combinaba este asunto. Pero cuando uno revisa los marcos teóricos de la pedagogía, pues uno se va encontrando con el constructivismo, con la pedagogía social, con la pedagogía conductual; uno se va encontrando con distintos modelos pedagógicos que tienen distintas reflexiones y una apuesta ético-política distinta, quizá más propia del mantenimiento de lo que conocemos como el modelo pedagógico tradicional, que fue el que Paulo Freire llamaba educación bancaria. Y, claro, surge la pregunta: “¿y después de Paulo Freire qué o quién?”.

Ustedes saben que, curiosamente, alguien que ha tomado las banderas de Freire y que ha avanzado ha sido Peter McLaren, y digo curiosamente, porque él es norteamericano. Entonces, miren que tenemos ese debate de la pedagogía social, más europeo, y el debate actual, del que bebemos, de las llamadas pedagogías críticas. Y en las pedagogías críticas lo que hace McLaren, lo que hace [Henry] Giroux es retomar y beber de los planteamientos de Freire, e incluso también lo ubican en la reflexión en el aula. Esto me parece muy interesante, porque lleva el debate a ese terreno, y mira cómo se ha avanzado, pero también cómo se ha hecho antes. En un encuentro en Bogotá de 2006 sobre educación popular, en

el que participó Alfonso Torres, los profes mencionaban que las ideas de Paulo Freire llegaron a Colombia por Joao Bosco Pinto, quien trabajaba la propuesta freireana y la llamaba investigación temática.

¿Qué es lo que quiero mostrar? Hay distintas denominaciones para unos procesos que se han potenciado en América Latina. Algunos han sido borrados y otros han sido renombrados de maneras distintas, pero me parece a mí que siguen teniendo esa esencia. Para mí son como dos retos: en qué se ha avanzado y qué se ha hecho. Ese es el reto histórico y el reto a futuro de esos debates. Seguirles la pista a las pedagogías críticas, a lo de McLaren, puede ser valioso, e incluso hay que considerar las denominadas pedagogías decoloniales y los planteamientos de la pedagógica de Enrique Dussel.

[307]

MC: ¿Cómo poner lo pedagógico en perspectiva?, ¿cuál es el sentido de esto, que finalmente es un medio, un proceso?, ¿cuáles son las apuestas que tendríamos que pensarnos en términos pedagógicos?

CB: Yo, la verdad, lo que veo es un gran proyecto de investigación que podríamos pensarnos en Trabajo Social. Por ejemplo, yo me he encontrado con artículos que tratan del método Reflex [o reflexivo] de alfabetización, y cuando yo veo en qué consiste, encuentro que es el método Freire sacado de su contexto, o sea, es su parte más instrumental. Y, claro, eso pasa cuando las instituciones y nosotros [en ellas] miramos, por ejemplo, la participación del Trabajo Social en las Naciones Unidas, en muchos de cuyos manuales los trabajadores sociales hemos sido partícipes. Lo que pasa es que nosotros, en nuestra narrativa histórica, nos hemos dado mucho palo. Siempre nos hemos manifestado, dentro de la reconceptualización, por el mantenimiento del orden; lo cual es cierto, pero también hay otra forma de hacer Trabajo Social. Algunos ahora le llaman *Trabajo Social de la resistencia*. No sé si eso abarcaría los otros modos de Trabajo Social, pero digamos que sí. Aunque, nos vamos encontrando con que se sacan de contexto algunos elementos, que se van instrumentalizando.

Ahí está la reflexión que debemos empezar a gestar a propósito de esas múltiples denominaciones. Yo creo que una tarea sería ver cómo ha sido llamado el Trabajo Social y qué es lo que tenemos que hacer;

cómo podemos empezar a entender el asunto desde esa diáspora [de sentidos], porque, de todas maneras, una cosa es cómo se construye el conocimiento y otra cosa es cómo se lo apropia la gente, los profesionales, y cómo lo hacen parte de su cotidianidad.

[308]

CC: *Sí, de acuerdo, profe. Además, las reflexiones dentro del quehacer pedagógico también van mostrando el camino para la consolidación de esa dimensión pedagógica del Trabajo Social. La educación popular obviamente es una corriente muy importante para poder pensar lo pedagógico, pero no es la única. Y estoy de acuerdo en que existen muchas otras apuestas latinoamericanas, que quizá no se han explorado tan profundamente en Trabajo Social y que hacerlo nos ayudaría muchísimo a tener un panorama un poco más amplio de lo que implica hablar de lo pedagógico en el contexto latinoamericano.*

MC: Cada dimensión es un universo. Lo importante es articularlas con las otras. Uno empieza a mirar y es un universo. ¿Cómo ir creando puentes con el resto de las dimensiones, pero sin perder el foco o la concentración en esta dimensión pedagógica?

CB: Sí, porque a veces hay un desprecio por la academia, se nos acusa de que nosotros estamos de espaldas a la realidad y estamos en zona de confort. Yo acá digo que no sé cuál es mi zona de confort, pero bueno, se nos acusa de eso. Pero también, en la historia, hay un desprecio por el mundo práctico que no se relaciona con la teoría. Sin embargo, en Trabajo Social de alguna manera lo hemos logrado, aunque no lo hemos hecho visible. El texto de [Immanuel] Wallerstein *Abrir las ciencias sociales* me sorprendió mucho, porque también ha sido un análisis de sociología histórica, del surgimiento de las ciencias sociales; y allí, al final, en la propuesta –aunque él lo concentra en los posgrados– dice que los posgrados deberían ser intradisciplinarios y que si usted tiene un posgrado en esto, debería acercarse a la disciplina de la historia, acercarse a la disciplina de la economía, etc. Entonces, yo decía eso es lo que hemos venido haciendo en el Trabajo Social desde hace mucho tiempo. Por ejemplo, eso de la escritura, las crónicas de grupo. Hay un texto de María Lorena Molina que ella sacó sobre las memorias de los seminarios latinoamericanos de Tra-

bajo Social. Muy interesante, porque ella ahí compila un poco cuáles fueron esos debates. Esa, por ejemplo, sería una tarea para Colombia. Hay muchas cosas que se trabajaron. O sea, si nosotros vamos al Seminario Latinoamericano de Chile en el 65, vemos que ahí fue en donde se posicionó Paulo Freire en el Trabajo Social, digamos, como latinoamericano, porque recordemos que Paulo Freire desarrolló su trayectoria como docente en escuelas de Trabajo Social y, antes de ser profesor en Harvard, cuando empezó, en sus inicios, lo fue en escuelas de Trabajo Social. Pero, claro, si uno ve, se da cuenta de que esto se viene trabajando hace bastante tiempo, pero con otras denominaciones.

[309]

CC y MC: *Hay mucho trabajo por hacer y ojalá que esta entrevista nos permita seguirnos reencontrando, porque hay unas grietas investigativas que son muy motivantes. Profesora Claudia, nos queda agradecerle por su tiempo y por compartirnos sus reflexiones y trayectorias en torno a esta dimensión pedagógica del Trabajo Social. Mil gracias.*

Galería fotográfica



Fuente: galería personal de la profesora Bermúdez

Vínculos pedagógicos entre la educación popular y el Trabajo Social: construcciones en la trayectoria vital.

Entrevista a Claudia Patricia Sierra Pardo

[311]

CLARA CASTRO (CC) y MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS (MC): *Profesora Patricia, agradecemos este tiempo, porque es una posibilidad para la revista de reconocer la trayectoria y los aportes realizados a la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Entonces, para comenzar la conversación, quisiéramos que nos contaras un poco sobre momentos importantes de tu trayectoria como trabajadora social y también como docente en estos campos relacionados con la educación popular (EP) y con esta dimensión pedagógica.*

PATRICIA SIERRA PARDO (PS): Primero, quiero agradecer esta invitación a la Revista *Trabajo Social*, a la profesora Maira y a ti, profesora Clara. Esta entrevista da la posibilidad de pensar en voz alta algunas cosas sobre las que he querido escribir, pero, por falta de tiempo, no ha sido posible. Para reconstruir la trayectoria en los dos ámbitos que ustedes me piden: como trabajadora social y como docente, tendría que hacer inicialmente una ubicación de contexto.

Me formé como trabajadora social en la Universidad Nacional de Colombia a finales de los años ochenta: ingresé en 1987 y me gradué en 1992. Paralelo a esta formación, estuve vinculada a distintos procesos de organización social y política que incidieron en mi ejercicio profesional. Mi primera vinculación laboral fue con la Comisión Interinstitucional de Flores (CIIF), un espacio de coordinación entre organizaciones de distinto tipo (sindicales, del área de la salud, eclesiales, partidos políticos) que venían haciendo un trabajo con operarias y operarios de la floricultura para exportación en distintos municipios de la Sabana de Bogotá. Esta comisión se proponía, entre otros objetivos, denunciar las condiciones de trabajo de la floricultura de exportación en Colombia, documentando con fuentes directas cuáles eran las condiciones de violación de derechos laborales que por esta época sufrían y que siguen

sufriendo, desafortunadamente, quienes se vinculan como trabajadoras/es a esta actividad agroexportadora en el país.

[312]

Llegué a esa vinculación por mi trabajo de investigación en el pregrado. En la época en la que estudié Trabajo Social, para graduarnos en la Universidad Nacional solo teníamos la opción de realizar un trabajo monográfico. La investigación que realicé tuvo como eje la reconstrucción histórica y análisis de la trayectoria de dos experiencias de organización gremial de madres comunitarias:¹ una experiencia sindical: Sindicato Nacional de Madres Comunitarias, y una experiencia asociativa: Asociación Nacional de Madres Comunitarias (Amcolombia). En el desarrollo de esa investigación, que fue participativa, implementé unas metodologías que venían de la reconstrucción colectiva de la historia y la educación popular y generé unos resultados pedagógicos: una cartilla y una historieta, que circularon entre organizaciones cercanas a los procesos con los que trabajé. Por esta experiencia terminé vinculada a la Comisión Interinstitucional de Flores, con el propósito de pedagogizar el documento con las conclusiones del Primer Foro sobre Impacto de la Agroindustria de las Flores en la Sabana de Bogotá, realizado en 1991.

Este trabajo derivó en una propuesta educativa para operarias y operarios que participaron del foro, a partir de la cual se construyó participativamente un material pedagógico que terminó siendo una serie de siete historietas, con las cuales se desarrolló un proceso de divulgación y trabajo en profundidad de las conclusiones del foro. Tanto diálogos como diagramación fueron construidos y revisados colectivamente.

Lo que empezó como apoyo puntual se convirtió en vínculo orgánico con la Comisión Interinstitucional de Flores, llegando a formar parte de la Secretaría de la CIIF, una comisión técnica operativa de coordinación, y a apoyar el desarrollo organizativo de los distintos procesos de la comisión. Varios de ellos, procesos de orientación jurídica y de salud, pero también procesos de educación en derechos laborales, generación

1 Denominación que se daba a las mujeres de barrios populares que se vinculaban al icbf para el desarrollo del programa Hogares Comunitarios de Bienestar, sin ser consideradas trabajadoras de la entidad. A comienzos de los noventa, apenas empezaban a organizarse gremialmente. La monografía mencionada se tituló: “La organización gremial de madres comunitarias: ¿un proceso de organización y movilización popular?”

de espacios de encuentro entre mujeres, preparación de trabajadoras para giras internacionales, entre otras acciones.

La CIIF representaba un conjunto de organizaciones críticas de la floricultura en Colombia, con trabajo dentro y fuera del país. Eso hizo que quienes estuvimos vinculados a este espacio pasáramos por distintos tipos de roles y cargos. En particular, fui parte del equipo que dinamizó procesos de capacitación y formación en derechos laborales, pero también del que construyó estrategias de trabajo con hijos e hijas de operarios y operarias de la floricultura; un trabajo con mujeres; y una línea de investigación que se desarrolló, en alianza con la Universidad Nacional de Colombia. La profesora María Cristina Salazar fue coordinadora general de la investigación, que contó con la participación de otros y otras docentes de la universidad y delegados de la CIIF –incluidas tres trabajadoras de la floricultura– también como parte del equipo de investigación. Tuvimos algunos contactos y asesorías de Orlando Fals Borda. Esta fue una importante experiencia de investigación participativa cuyos resultados reposan en la Biblioteca Luis Ángel Arango. En el trabajo con la CIIF hubo un componente investigativo fuerte, pero también todo un relacionamiento internacional con organizaciones en países compradores de flores, además de un trabajo de articulación regional con otros países productores de flores y organizaciones similares a la nuestra en América Latina y África.

A mediados de los noventa, entre 1995 y 1996, algunas personas de la Comisión Interinstitucional de Flores decidimos constituir la Corporación Cactus, una organización no gubernamental de derechos humanos que logró tener más de 20 años de trabajo en el país con operarios y operarias de la floricultura en municipios del occidente, norte y centro de la Sabana de Bogotá, en una alianza muy fuerte con organizaciones internacionales en los principales países consumidores de flores colombianas: Alemania, Suiza, Holanda, Estados Unidos, Canadá, y con otros países productores de flores en América Latina: Ecuador, Perú, Bolivia, constituyendo con estos últimos la Red de Países Productores de Flores para Exportación a comienzos del año 2000.

Laboralmente, mi perfil con Corporación Cactus tuvo mucho que ver, por un lado, con el desarrollo de las propuestas educativas, de for-

[314]

mación y de capacitación, con el diseño de estrategias para el trabajo con las familias que derivaban sus ingresos de la floricultura para exportación, y, por otro lado, el relacionamiento interinstitucional a nivel nacional e internacional. Esto último, por el ejercicio de algunos cargos de coordinación dentro de la organización, hasta llegar a la dirección general y a su representación nacional e internacional.

En el sector de la floricultura para exportación trabajé por 12 años, en procesos que me llevaron a tener vínculos con otros espacios dentro del mundo de las ONG y la defensa de derechos humanos y a tener otras responsabilidades en redes y diversas instancias, todo derivado del trabajo con Corporación Cactus. En síntesis, mi trayectoria profesional previa al ingreso a la docencia en la universidad tuvo esa impronta en la defensa de derechos humanos; en la mirada a los procesos agroindustriales de exportación de flores a nacional y regional, porque hicimos algunas investigaciones sobre cómo se producen las flores en otros países latinoamericanos y qué implica ese mercado mundial de flores (por qué se comercializan flores, cómo empezó a competir el área de producción de flores para exportación con el área de producción de alimentos, cómo se constituye el modelo de la floricultura de exportación, etc.). Y, por otro lado, la experiencia en la interlocución e interacción con entidades gubernamentales, agencias de cooperación internacional, empresarios productores de flores y sus gremios, y con otras organizaciones de derechos humanos. Esa es mi trayectoria laboral más relevante, antes de vincularme a la docencia universitaria.

A finales de los noventa, ingreso como docente ocasional del Departamento de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Este primer vínculo se centró en el acompañamiento a las prácticas académicas en comunidad que realizaban estudiantes del departamento en Ciudad Bolívar. Eran unas prácticas que tenían todo el acumulado del Programa Interdisciplinario de Apoyo a la Comunidad (Priac), pero que ya entraban a formar parte de lo que se constituyó como el Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y Convivencia (Piupc). Entré a apoyar esos procesos de práctica en comunidad, específicamente acompañando al grupo de Trabajo Social que por esa época hacía práctica académica interdisciplinaria en Casas Vecinales

en Ciudad Bolívar. Luego tuve a cargo asignaturas del área de comunidad: Comunicación y Educación Popular y otra que en el currículum de esa época se denominaba Desarrollo y Participación Comunitaria, curso que estuvo a mi cargo algunos semestres y que hoy en día sería como el equivalente al Trabajo Social Comunitario.

En agosto del año 2000 gané concurso profesoral en dedicación de medio tiempo y me vinculé como docente de planta a la universidad, en el área de desempeño de Teorías y Metodologías del Trabajo Social. Desde entonces he tenido a cargo asignaturas vinculadas a lo que conocemos como el Trabajo Social comunitario, la investigación social, el Trabajo Social de grupo y la orientación de tres campos de práctica académica. El primero de ellos, una práctica en el sector de floricultura para exportación, con dos miradas: una desde el ámbito empresarial y otra desde la ONG de la cual formé parte. Tuvimos estudiantes en prácticas en una empresa productora de flores del municipio de Suesca, que se abrió a una experiencia de este tipo con la Universidad Nacional, y conmigo a la cabeza, sabiendo que yo venía de un trabajo crítico a la floricultura. Con la Corporación Cactus las y los estudiantes realizaban trabajo comunitario con familias de operarias y operarios de empresas de flores en barrios de distintos municipios de Sabana occidente. Fue una experiencia muy interesante de reflexión tanto para la propia empresa –que así lo reconoció después– y que contribuyó a la formación de por lo menos tres o cuatro cohortes de estudiantes.

Los otros dos campos de práctica se centraron en procesos educativos comunitarios tanto en Bogotá como en el Departamento del Cauca, en coordinación con juntas de acción comunal y organizaciones comunitarias de las localidades de Ciudad Bolívar, San Cristóbal, Usaquén y la Escuela Intercultural de Saberes Robert de Jesús Guachetá en el municipio de Morales (Cauca) y la Corporación Casa de Juventud en la comuna siete de Popayán. Este segundo campo de práctica fue uno de los más prolíficos en producción académica, debate públicos, diseño de proyectos, etc. En su desarrollo contamos con apoyo en Bogotá del Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial (antigua denominación) a través de la Unidad Técnica de Ozono, quienes respaldaron el diseño y desarrollo de una experiencia de educación popular orientada al fortalecimiento de or-

[315]

ganizaciones infantiles en barrios populares de Bogotá, mediante la estrategia de clubes de niños y niñas protectores de la atmósfera. Por otro lado, para el trabajo en Cauca fue la Asociación Colombiana de Universidades (Ascun) quien aportó algunos recursos en el marco de la convocatoria de proyectos de responsabilidad social universitaria, para la realización de una experiencia de formación en comunicación popular con estudiantes de la Escuela Intercultural de Saberes (iniciativa trabajada con el pueblo nasa y campesinos de Morales y Suárez, Cauca), centrado en el diálogo intercultural y el fortalecimiento del tejido de comunicaciones de la escuela con producción de material radiofónico educativo.

El último campo de práctica se centra en el fortalecimiento organizativo comunitario y de procesos campesinos en zonas afectadas por el conflicto armado de forma directa, centrándonos por ahora en la región del Catatumbo (Norte de Santander). Allí apoyamos al Comité de Integración Social del Catatumbo (Cisca) en la puesta en marcha de varias estrategias de trabajo, como: la construcción de una agenda intercultural de paz para la región, fundamentada en la noción de paz desde los territorios; la escucha y deliberación amplia con las comunidades campesinas; además del fortalecimiento de la organización y participación infantil mediante la estrategia de caja de herramientas pedagógicas para el trabajo con niños y niñas; y, finalmente, procesos de formación de jóvenes para la investigación social, mediante la realización de una caracterización sobre condiciones de vida de las y los jóvenes de la región.

Los últimos dos campos de práctica descritos han sido resultado del trabajo teórico-práctico en la asignatura Comunicación y Educación Popular, que tuve a cargo por varios años, cuyos ejercicios prácticos fueron dando origen y sostenibilidad a la experiencia que luego emergió de práctica académica. Todos los campos de práctica que he tenido a cargo se han fundamentado en los referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos de la educación popular.

Desde el año 2009 me vinculé a la docencia en los posgrados del departamento, específicamente en la Especialización en Acción sin Daño y Construcción de Paz, con asignaturas como Teorías para la Transformación de Conflictos y la Construcción de Paz; Metodologías para la Construcción de Paz, y el acompañamiento del trabajo final de la especialización.

Ese es un rápido recuento de mi experiencia profesional y docente. Solamente añadiría que, derivado del trabajo de práctica y del desarrollo de algunos proyectos de investigación y de extensión, se creó en 2007 el Grupo de Investigación en Educación Popular y Procesos Comunitarios EnRaizAndo U.N., que coordino hasta el día de hoy. Este grupo se conformó por iniciativa estudiantil, a partir de ejercicios prácticos barriales que hicimos en la cátedra de Comunicación y Educación Popular que motivaron a estudiantes de distintas carreras y les llevaron a proponer la conformación de un grupo que inicialmente fue de trabajo comunitario, pero luego se constituyó en grupo de investigación.

[317]

Este es un grupo de investigación que se caracteriza por realizar investigación con compromiso social, en un estilo de investigación vinculado a la IAP –no podemos decir que hacemos investigación acción participativa exactamente, porque esos procesos tienen muchas limitaciones hoy en día para desarrollarse como deberían, pero sí nos inspiramos en la IAP–, y apoyamos y aportamos al fortalecimiento de procesos de organización en distintos lugares del país, normalmente siempre introduciendo un componente de investigación y de formación para la investigación. Esa es la materialización del trabajo al lado de grupos estudiantiles (ContramuroS y otros que hoy en día ya no existen), que en su momento fueron muy importantes para estudiantes de Trabajo Social en su proyección y vinculación comunitaria.

CC: *¿Cómo surge la idea del trabajo e investigación en educación popular y de pensarse lo pedagógico y lo educativo?, ¿cómo empiezas a fortalecer tus propios estudios e investigaciones en este campo educativo?*

ps: El interés por lo educativo creo que ha estado en mí desde que empecé la formación profesional y me vinculé con procesos de trabajo comunitario. A finales de los ochenta era muy común que estudiantes de universidades públicas, sobre todo, tuvieran una proyección fuera de la universidad, desarrollando trabajo comunitario en barrios populares de ciudades como Bogotá, Cali o Medellín. Ese fue un tipo de compromiso social que marcó a jóvenes estudiantes universitarios en esa década y anteriores.

Cuando empecé estudios en la universidad, me vinculé al mismo tiempo a procesos comunitarios inspirados por opciones eclesiales fundamentadas en la teología de la liberación. Trabajé específicamente en la parte alta de la localidad Rafael Uribe Uribe, en los barrios La Paz Sur, el Danubio Azul, Palermo Sur y un poco hacia Usme. En ese trabajo comunitario necesitabas herramientas educativas y pedagógicas. En el trabajo con niños y niñas, la idea no era hacer recreación, sino que con ellos y ellas pudieras desarrollar temas que les aportaran a un crecimiento personal desde perspectivas críticas, mediante metodologías que fueran idóneas para sus edades. Se esperaba que el trabajo con población adulta se orientara hacia un cuestionamiento de las prácticas de fe tradicionales y el fortalecimiento de la organización comunitaria y la movilización social: fortalecer las juntas de acción comunal, los comités de mujeres, articular a los barrios de la zona, entre otros. Esa articulación y fortalecimiento organizativo tenían que ver con las demandas de acceso a vivienda, vías, educación, salud, etc., porque las condiciones eran muy precarias. Los barrios que mencioné se estaban consolidando en esta época, eran más bien asentamientos, no barrios.

Terminado el año 1987, participaba ya en esos procesos y se buscaban referentes de formación: ¿cómo hacemos el trabajo con niños y niñas y con mujeres? Pero, el cómo lo hacemos se refería a herramientas para que las personas desarrollaran pensamiento crítico y una lectura y análisis en profundidad de sus realidades. En esa época la educación popular estaba en auge en América Latina, y en Colombia existían ya unos desarrollos muy fuertes de prácticas educativas populares. Entonces, las asignaturas que yo recibía en la universidad, las lecturas y las preguntas que hacía en clase estaban orientadas a identificar esa metodología para aplicar allá en el barrio, y muchos ejercicios prácticos los hice en función de ese vínculo comunitario que tenía. Desde ahí comenzó la inquietud por lo educativo ligado a lo comunitario.

Siento que en el trabajo barrial y comunitario me formé como educadora popular y desarrollé una parte de mi compromiso social y político. Pero cuando empiezo el ejercicio profesional entro en el desarrollo y construcción de metodologías y propuestas que estaban fundamentadas en la formación que me dio la universidad como trabajadora social y también

en la propia formación que había tenido y que seguía teniendo en la participación social y política. No estaba aún la reflexión sistemática sobre la práctica profesional; digamos que eso me lo dio la academia después, cuando entré a la docencia y empecé a pensar sobre la experiencia que traía y a sentir que era necesario mirar hacia atrás, sistematizar un poco, y eso me llevó a decidir empezar a formarme en el campo educativo.

[319]

Primero, con la Maestría en Educación, con énfasis en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional, quise pensar los procesos de organización y de formación juvenil: por qué y de qué manera las y los jóvenes se congregan alrededor de procesos de formación y de qué forma el desarrollo de una propuesta educativa con jóvenes, mediante las estrategias de grupos juveniles, puede llevar a la transformación de sus subjetividades y llevarlos a un compromiso con la transformación social. Después, con el Doctorado en Educación, quería darle una mirada analítica al compromiso eclesial que tuve en la juventud.

Decido estudiar el doctorado en un momento en el que en el país empezaban a verse los efectos nefastos del fundamentalismo religioso en los discursos de odio que se reflejaban en la política. Hoy en día eso es mucho más evidente; pero hace unos años no era tan claro y apenas empezaba a insinuarse, así como los vacíos que dejó el debilitamiento del movimiento social de las comunidades eclesiales de base y grupos cristianos vinculados a la teología de la liberación. Eso me llevó a pensar un poco en la constitución subjetiva: ¿qué es lo que marca la constitución subjetiva favorable a la transformación social?, ¿cómo se da la confluencia entre los compromisos eclesiales y políticos?, ¿qué es lo que pasa cuando el compromiso político viene animado subjetivamente por un componente eclesial? y, también, ¿cuál ha sido la trayectoria de los movimientos y procesos organizativos vinculados a la teología de la liberación en Colombia? Y el componente educativo fue central en todos estos procesos. Por eso mi tesis doctoral está centrada especialmente en ver cómo fueron las prácticas pedagógicas de colectivos de trabajo barrial juvenil, que estuvieron motivados y alimentados por la teología de la liberación, y cómo esas prácticas pedagógicas, en esos colectivos que hacían trabajo comunitario barrial y que pertenecían a un movimiento social eclesial crítico, constituyeron subjetividades emancipadoras.

[320]

Eso fue lo que nucleó el interés, y creo que en el ejercicio de la docencia en el Departamento en Trabajo Social algo que empezó a conectar con los distintos procesos de formación de posgrado y con la labor docente que venía desarrollando, tenía que ver con la pregunta por cómo, en la labor del trabajador o la trabajadora social, hacemos más visible el componente pedagógico, pregunta que nos ayuda muchísimo a cualificar la intervención e investigación que hacemos. Es un componente que incorporamos sin darnos cuenta en la formación profesional y resulta ser muy útil al desarrollo de lo que hacemos y que, si lo lográramos visibilizar un poco más, tendría mayor potencialidad y contundencia.

La academia nos da la posibilidad de pensar reflexivamente lo que se ha hecho e identificar en ello algunas claves teóricas, porque también es donde uno se da cuenta de cómo las categorías teóricas se construyen con base en la dinámica social y la vida misma. Ahí es donde aparece la teoría, y con la reflexión que se hace sobre esos procesos van emergiendo aportes teóricos y también metodológicos que vienen de tu práctica profesional.

El asunto educativo me ha rondado desde siempre y ha venido ganando concreción en la medida en que se ha podido pensar colectivamente las implicaciones de la dimensión pedagógica en el quehacer profesional, pero también en la medida en que se puede analizar y visibilizar de qué manera está presente la dimensión educativa y pedagógica en los procesos de organización y movilización social. Es algo en lo que la EP ha venido trabajando desde hace rato, uno de los núcleos que le da origen; pensar que lo educativo no está constreñido solo a las instituciones escolares, a la escuela o a sus distintas expresiones, sino que está también presente en la acción organizativa y de movilización social.

CC: Si la apuesta es por lo subjetivo, si tiene una relevancia también en tu quehacer y en tu trayectoria, ¿cuál es la relación entre esa dimensión pedagógica y ese plano subjetivo y cómo comprendes ya particularmente, desde tu experiencia, lo pedagógico y lo educativo en el quehacer del Trabajo Social?

ps: Empiezo por el asunto subjetivo en su relación con lo pedagógico, porque es otra constante en mi trabajo. Hay una pregunta que me ronda y que es necesario responder colectivamente, porque es fundamental

para intentar salir de los tiempos oscuros que vive nuestro país: ¿cómo constituir nuevas subjetividades capaces de decirle no al capitalismo exacerbado y a la guerra? Necesitamos procesos de transformación social impulsados por generaciones completas, varias generaciones, además. Dicen los teóricos de la paz que este emprendimiento social compromete por lo menos a tres o cuatro generaciones. Estamos hablando de unos sesenta años, casi lo que llevamos en conflicto.

[321]

Estamos en tiempos de trabajo sobre la paz; necesitamos trabajar alrededor de la paz. Y hay que creer en la fuerza de la juventud, porque este momento del curso de vida, que asociamos al ser joven, tiene una enorme capacidad de creación, a la que hay que darle mucho más vuelo y más autonomía. El papel de las universidades y de las instituciones educativas a otros niveles es fundamental, porque las/os jóvenes empiezan a expresarse vitalmente en esas instituciones.

Entonces ¿qué es lo que puede hacer la universidad en particular, y la universidad pública más específicamente hablando, para contribuir a la transformación de la sociedad hacia unos escenarios que sean de mayor dignidad humana y de mayor justicia social? Escenarios donde la forma de relacionarnos cambie y nos permita el respeto de la diversidad, la solidaridad, la cooperación, todas esas cosas que a veces algunos dicen que son un ideal, porque socialmente no existen. ¿Cómo hacemos eso?, ¿cómo logramos ese tipo de relacionamientos?

Y la pregunta no es metodológica, sino ontológica, porque hay que transformar al ser humano en su profundidad para poder lograr eso que necesitamos. La sociedad en la que vivimos (patriarcal, capitalista, excluyente) constituye subjetividades que algunos han calificado con distinto tipo de adjetivos: subjetividades capitalísticas (producción subjetiva en serie), subjetividades que se acomodan, subjetividades que no se mueven. Son formas subjetivas que se cristalizan: así como se aprendieron a hacer las cosas, así se siguen haciendo; crío a mis hijos como a mí me criaron, me relaciono tal como veo la relación en mi familia.

Si la sociedad actual produce este tipo de subjetividades, ¿cómo podemos contrarrestarlo y producir subjetividades que sean de otro orden, que controvertan, que expresen el pensamiento crítico y lo desarrollen ampliamente, que se constituyan desde la autonomía y, por ende, desde

[322]

la capacidad de creación que necesitamos para poder de verdad impulsar la transformación? Imaginar lo que no existe es clave, porque, si no somos capaces de imaginar lo que no existe, no hay creación. Reactivar el deseo de participación, la motivación y el deseo de participar, de encontrarme con el otro, de encontrarme con la otra, de tejer relaciones. ¿Cómo hacemos eso? Y la pregunta es una pregunta por las subjetividades.

Creo que eso hay que pensarlo a fondo y por eso el interés último en el que vengo trabajando alrededor de la constitución subjetiva, y la educación ahí tiene un papel fundamental. La reflexión pedagógica tiene un papel fundamental, porque los procesos educativos tienen que permitirnos –así estemos trabajando del lado de instituciones formales– leer muy bien en las personas que están llegando a la formación. Leer en las personas, como dice Paulo Freire, implica identificar y comprender su contexto, de dónde vienen, con qué carencias, pero, sobre todo, con qué potencialidades, y contribuir al desarrollo de sus capacidades.

Ninguna persona empieza un proceso educativo en el mismo lugar de la otra. Cuando nosotros/as en la academia consideramos que el grupo de estudiantes con el que trabajamos va a lograr las mismas cosas y de la misma manera, estamos reduciendo el proceso educativo. Esto marca en parte mi distancia con las lógicas actuales de la acreditación y de los resultados de aprendizaje que estandarizan el alcance del proceso educativo, cuando este es singular. Tú tienes, como docente, que poder leer en el/la estudiante que, si tiene treinta o veinte años, es una labor mucho más fácil que si son sesenta o cien, pero tienes que lograr leer en el/la estudiante que tienes al frente en dónde está, en dónde empieza su proceso de trabajo contigo y cómo llevarlo a elevar sus capacidades de manera general.

Ahí se develan unas preguntas pedagógicas que tienen que ver con cuál es el propósito de este proceso de aprendizaje. A veces se habla de cuál es el énfasis del proceso de enseñanza; otras perspectivas pedagógicas dicen cuál es el énfasis del proceso de enseñanza/aprendizaje en la interacción; o cuál es el énfasis del proceso de aprendizaje para la acción. Siguiendo la lógica de la pedagogía popular, queremos que los aprendizajes se conviertan en acciones concretas, con efecto práctico. En las universidades, en particular, ese tipo de reflexión hay que hacerla. ¿Quiénes son los estudiantes que ingresan?, ¿qué contexto traen?, ¿qué potencialidades tie-

nen?, ¿cuáles son sus zonas grises personales y profesionalmente dónde están sus vacíos?, ¿cómo llevarlos a que ellos mismos y ellas mismas vayan cualificándose y avanzando y cómo van ganando en motivación, interés, capacidad de acción, en valores y principios? Aquí estoy como citando también los componentes de la constitución subjetiva.

Mi interés por lo subjetivo tiene que ver con esas preguntas que cada vez me inquietan más cuando encontramos generaciones hiperconectadas hacia afuera, con unas soledades y desequilibrios enormes, y con mayor incapacidad para la relación directa, para leer el contexto y, a veces, con algunos niveles de arrogancia que no permiten una relación humilde con el saber y el conocimiento, una relación humilde con el otro y la otra, una relación humilde con los procesos sociales. Necesitamos pensar un poco más sobre la transformación social actualmente.

Visibilizamos la dimensión pedagógica del Trabajo Social cuando intentamos responder a la angustia profesional que aparece cuando quienes se están formando, o son ya profesionales jóvenes, comienzan sus primeros contactos con la población. En la práctica académica o en un ejercicio dentro de una asignatura o en las primeras experiencias profesionales, enfrentar un grupo y desarrollar una actividad con niños, niñas, jóvenes, mujeres adultas lleva a pensar: caramba, ¿cómo le hablo a este grupo sobre este tema?, ¿qué metodología será la más adecuada?, ¿qué actividades propongo y con qué tipo de técnicas? Aparecen una serie de preguntas que son pedagógicas, que llevan a buscar herramientas operativas, para enfrentar asertivamente la situación. Que las personas convocadas la pasen bien, valoren que la actividad estuvo bien desarrollada, que el o la profesional se sienta satisfecho/a y que ellas aprendan algo útil para transformar sus vidas cotidianas y el contexto en el que viven.

Generar la seguridad necesaria para enfrentar con idoneidad este tipo de escenarios es un propósito que interpela la labor docente que realizamos y el acompañamiento que hacemos a procesos de práctica académica o dentro de asignaturas. Identificar de qué manera en la construcción de un proceso social, como profesional, puedo metodológicamente trabajar herramientas que no se queden solamente en esa perspectiva operativa, sino que permitan que profesionalmente, juntando varias de esas herramientas, pueda garantizar que hay un avance conectado de

[323]

[324]

tipo procesual, gradual, que fortalezca a las personas participantes y que las lleve a un lugar distinto del que estaban cuando comenzaron el trabajo, en el tema que sea, en el proceso que sea, en el acompañamiento que sea. Ahí es donde aparecen con más visibilidad las implicaciones de la dimensión pedagógica del Trabajo Social: en el propósito de transformación multidimensional del ejercicio profesional.

Yo estoy intentando ponerlo en una doble dimensión: en el de la labor pedagógica que nosotras desarrollamos, cómo conducir al estudiante que se está formando al descubrimiento de herramientas que le sirvan para solucionar la angustia puntual de estar frente a grupo, frente a una comunidad puntual, pero también cómo desarrollar un pensamiento analítico y reflexivo que sea capaz de ver esas herramientas solamente como lo que son: instrumentos de apoyo a un proceso mayor que gradualmente debo aprender a orientar, a desarrollar, dándoles una participación importante a las personas con las que yo estoy trabajando, porque, si no, terminamos en escenarios y procesos de transformación que son impuestos por el profesional que orienta y determina hacia dónde llegar, y no frente al desarrollo legítimo de transformaciones en las que las propias personas van determinando cómo hacen, de qué manera y hacia dónde conduce todo.

En el ejercicio profesional del trabajador o trabajadora social esa dimensión pedagógica tiene un papel muy importante, porque es la que nos permite el desarrollo de unas formas de pensamiento analítico, que habilitan la lectura del contexto en el cual están las personas con las que estoy interactuando, del proceso de trabajo que se lleva con el grupo y al que queremos llegar y generar espacios intencionados, en donde las personas se problematicen y se conflictúen respecto de aquello que estamos trabajando; así sea los procesos de crianza, así sea la organización comunal, así sea el fortalecimiento de una organización o movimiento o el diseño de lineamientos de política pública.

La superación de la pregunta inicial por el cómo –nivel operativo– es la que va permitiendo también que encontremos la complejidad de pensarlos lo pedagógico en nuestra función profesional. La dimensión pedagógica aparece con mucha fuerza en el Trabajo Social, porque somos una profesión que está anclada al compromiso con la transformación de situaciones muy diversas y la superación de problemáticas sociales,

que no se superan por la intervención del profesional, sino, más bien, por la cualificación de la propia comprensión y acción de las personas, los grupos, las comunidades y las familias. Por supuesto, el/la profesional aporta su saber y orienta y conecta y gestiona y remite, pero también de lo que se trata es de que las personas, los colectivos, las organizaciones, puedan pensarse a sí mismas, a sí mismos, e identificar las acciones transformadoras que tienen que emprender. El profesional se convierte en un facilitador de ese proceso.

[325]

Comprendo la dimensión pedagógica del Trabajo Social vinculada a esa lectura de la transformación paulatina que queremos impulsar con las personas, grupos, familias, comunidades con las cuales interactuamos, y a la ganancia de capacidades de reflexión y autorreflexión acerca del contexto de las personas involucradas y de mi propia acción profesional. La dimensión pedagógica es muy problemática, porque está referida a preguntas que hay que estar respondiendo todo el tiempo y que se materializan en la construcción metodológica. Entonces, si le damos el suficiente peso a la reflexión sobre la dimensión pedagógica de nuestro quehacer profesional, la construcción de metodologías y herramientas va a ser muy fácil para cualquier profesional, porque va a saber que no tiene que andar buscando técnicas para replicar, sino que las puede construir. Que lo ideal es que las construya, que las proponga, y eso es una enorme ganancia, porque, además, permite que en el trabajo mismo que hace, por ejemplo con organizaciones o con comunidades, pueda llevar a las personas que ejercen el liderazgo social, la dirigencia social, al descubrimiento también de las capacidades que tienen para crear. Porque esto mismo, las preguntas por el cómo –cómo hago yo esta actividad– también a veces las enfrenta la dirigencia social, y las personas se sienten incapaces, porque consideran que, si no han pasado por un estudio formal, si no han ido a la universidad, si no han terminado el bachillerato, nunca van a poder idearse una metodología. Resulta que es todo lo contrario: son las personas las que más capacidad tendrían para diseños de este tipo, porque conocen con mayor profundidad a las personas y las comunidades con las que se quiere trabajar.

Si lográramos identificar todo el aporte que hace el reconocimiento de la dimensión pedagógica a nuestro quehacer profesional creo que

tendríamos un mejor desempeño como facilitadores/as de procesos de distinto tipo. Podríamos convertirnos en reproductoras/es de una lógica de pensamiento y acción que es muy necesaria para lograr la transformación social que se necesita en este momento en este país.

[326]

CC: Ampliar la perspectiva del lugar que tiene la dimensión pedagógica para el Trabajo Social nos conecta con la dimensión ético-política del quehacer profesional. Creo que ya has dado algunos elementos que son clave en esa dimensión pedagógica, relacionados con los procesos situados, procesos creativos, y con la capacidad reflexiva del profesional frente a la realidad a la que se enfrenta y en la cual está inmerso. Pensando en estos elementos, ¿cuáles son las perspectivas éticas y políticas que se articulan con el quehacer pedagógico del Trabajo Social?

ps: Pues para hacer esta reflexión yo me situó en el campo de actuación de la educación popular, donde efectivamente los componentes ético y político van de la mano en las acciones educativas, porque cuando nos pensamos los procesos educativos y cuando pensamos en clave pedagógica, estamos reconociendo que existen relaciones de poder que están presentes en el proceso educativo y en la acción pedagógica. Y esas relaciones de poder van marcando las dicotomías de hay que intentar extirpar, para poder lograr, por un lado, procesos educativos un poco más respetuosos y, también, procesos de transformación de mayor profundidad. Entonces, creo que hay un componente ético que se transforma en un componente político cuando reconocemos la multiplicidad de formas de construcción de saber y conocimiento que están presentes en la interacción social.

Hay un elemento que tiene que ver con el reconocimiento de las distintas formas de construcción de saber y conocimiento que las profesionales debemos identificar. Normalmente en el ejercicio profesional enfrentamos la idea de que, como profesionales, primero, debemos tener todas las respuestas porque para eso fuimos formados, y segundo, tenemos las herramientas que da el haber pasado por un proceso de formación profesional. Hay un lugar de autoridad y ese lugar de autoridad se ejerce a veces en una relación de poder que implica subordinación

de las personas con las que voy a trabajar, porque Yo soy el profesional. Entonces hay un elemento ético que tiene que ver con el respeto, pero también con la posibilidad de reconocer que la construcción de conocimiento también se da con la experiencia y es posible dialogar con esas otras formas de construcción de conocimiento que están presentes en las comunidades, en las personas con las cuales interactuamos, y que nos da una posibilidad de interlocución a otro nivel. La relación profesional es una relación que debemos construir en la interacción. A veces, cuando teóricamente centramos nuestra reflexión disciplinar y también la profesional en los procesos de intervención, la categoría de intervención no nos permite una lectura en contexto de los elementos de interacción que debemos generar en el actuar profesional.

[327]

Alguna vez con colegas del departamento [de Trabajo Social] discutimos sobre la categoría de intervención, sabiendo que es una categoría fundamental para el Trabajo Social en la consolidación disciplinar, pero también identificando que la interacción social que generamos en nuestro quehacer profesional es la que nos marca una posibilidad de mayor efectividad en la acción que desarrollamos como profesionales. Entonces, hay un primer elemento que tiene que ver con un compromiso de las/los trabajadoras/as sociales con el respeto al otro/a, con la lectura integral del lugar del/la otro/a, de sus potencialidades, de sus conocimientos y de lo que puede aportar a un proceso de interacción profesional. Estoy diciéndolo parada en el campo de lo comunitario; lógicamente, si estamos situados en una acción institucional, esto que estoy planteando pasa por otros filtros, porque sabemos que la acción profesional también está situada de cara a desarrollo de políticas públicas, en donde estas consideraciones y la forma como nos relacionamos con las personas con las que intervenimos en el ámbito institucional pasa por otros filtros y tiene otros componentes. Pero, aun así, en el trato con las personas con las que interactuamos debe haber un reconocimiento y un respeto de su saber, de su experiencia y de la posibilidad, sobre todo, de pensarse avanzar hacia otros lugares: qué es lo que las personas tienen que transformar para volver a tener la custodia de su hijo, qué es lo que las personas tienen que transformar en sí mismas para enfrentar formas de violencia que las están afectando. Los cambios no vienen impuestos

[328]

a las personas, sino que los cambios los detonan las personas mismas, con unos apoyos, por supuesto, institucionales y sociales que los profesionales podemos garantizar, pero tiene que haber una posibilidad, una interlocución en igualdad de condición, con una humildad en la posibilidad de la oferta y del aporte de un saber y un conocimiento que puede orientar, pero que no determina el lugar hacia donde la persona o el colectivo tiene que llegar. Y creo que ahí hay unos elementos que tienen que ver con la capacidad de decisión, la autonomía y la libertad de las personas con las que trabajamos.

Cada vez toma más fuerza la perspectiva religiosa, en general, en distintas dinámicas sociales. Hoy en día se habla de dios en muchos lugares, y en la formación profesional aparecen cada vez más opciones religiosas que acompañan la formación profesional. A veces esas opciones religiosas para el/la profesional en ejercicio se convierten en un filtro. Entonces, cuando estamos frente a un compromiso ético con el respeto por la libertad y la autonomía de las personas con las que trabajamos, las opciones personales, incluso las de orden religioso, son opciones que no pueden convertirse en filtros.

El respeto profesional por esa autonomía y esa libre determinación tiene que operar por encima de compromisos existenciales fuertes del profesional. En el ejercicio profesional el respeto a la autonomía y a la decisión libre de las otras personas no puede pasar por una orientación profesional filtrada por opciones que pueden nublar el ejercicio profesional libre y pleno, ni conllevar orientaciones ineficaces o inadecuadas para las personas con las cuales estamos trabajando. Ese es un elemento que hay que tener en cuenta y lo mismo la posibilidad de construir colectivamente escenarios y propuestas e iniciativas que metodológicamente puedan tener un desarrollo concreto en el proceso en el cual estemos vinculados/as. Esa capacidad de creación, de construcción con otros y otras es parte de los criterios que deberían orientar nuestra práctica y nuestra acción profesional en este terreno de lo ético.

CC: Creo que faltaría precisar un poco cómo está tan ligado lo pedagógico a lo político, cuál es la relación entre pedagogía y política, una relación que, como tú señalabas, surge obviamente de

los postulados de la educación popular. ¿Cómo entender ese plano político, si lo ético va por el lugar que nos acabas de plantear?

ps: Solamente añadiría un referente ético que tiene que ver con motivar las relaciones basadas en la solidaridad. El asunto de la solidaridad es un referente ético fundamental para la acción del Trabajo Social y mucho más en sociedades tan altamente individualizadas como estas en las que vivimos. Hay que comprender la solidaridad como un valor que se moviliza y debe construirse en los distintos escenarios y formas del relacionamiento social. Creo que ese es un referente importante, e incluso también aplica para la propia acción de trabajadores sociales cuando intentan coordinar su quehacer o para las prácticas interdisciplinarias, y no solamente para lo que queremos gestar o desarrollar con las comunidades o con organizaciones.

Hay un asunto que define, desde mi perspectiva, esta dimensión política y este componente político de la acción del Trabajo Social, y es que la transformación social está en el centro de la acción profesional, pero es una transformación multinivel, que debe ser pensada en múltiples niveles. Cuando hablamos de la transformación social en nuestros campos de acción profesional, estamos a veces enfocados o en trabajo con personas, y la transformación es del sujeto, hombre o mujer, o en colectivos, que pueden ser grupos familiares –las familias como un campo de acción–, pero también organizaciones, procesos comunitarios en donde la transformación tiene que estar presente, no solo en la dimensión colectiva, sino en lo personal, en el rol que se está desempeñando en estos campos. Y hay unos niveles que son de mayor generalidad en la transformación, que tienen que ver con las organizaciones mismas, sus procesos y sus relacionamientos con otros, o con la transformación de la sociedad en su conjunto, la transformación de sus relacionamientos políticos, la transformación de las construcciones que nacen de la acción institucional a través políticas públicas, la transformación de los procesos educativos.

Así que el componente político de la acción profesional está enfocado en la lectura de la transformación, viendo de qué tipo de transformación estamos hablando, qué dimensiones y qué tipo de sociedad están implicadas y cómo aportamos profesionalmente a que eso sea posible de una

[330]

manera no estandarizada, sino, todo lo contrario, a partir del reconocimiento de la más amplia diversidad cultural y social que pueda ser posible y en un movimiento permanente. Porque la historia es dinámica, porque hay cambios epocales que hay que ir reconociendo y porque la práctica misma del Trabajo Social tiene que irse ajustando a esos contextos. La intervención profesional que estamos intentando fortalecer ahora no es la misma que teníamos cuando fuimos formadas veinte años atrás o la que tuvieron nuestras antecesoras en el ejercicio de la profesión. Entonces, la práctica profesional también va cambiando y reciclándose, pero el elemento de la transformación social está ahí como eje. Lo mismo que el elemento de la ruptura de las relaciones de poder en clave del fortalecimiento y favorecimiento de sectores de población excluidos socialmente, afectados por todas las formas de opresión social y sin posibilidad de desarrollo integral para sus vidas ni para sus proyectos y formas de existencia. Creo que ese es un núcleo que está definiendo lo político.

Entonces, al preguntarse cómo se junta la dimensión política con la dimensión pedagógica, en sí, la EP lo muestra con mucha claridad. Cuando decimos que los aprendizajes que se derivan de un proceso educativo son aprendizajes que tienen que llevarse a la acción concreta, ahí lo que estamos diciendo es que, si el proceso que estamos intentando impulsar o acompañar tiene que ver con la transformación de situaciones de indignidad, el aprendizaje se dará en la medida en que operemos de verdad empezando la transformación. Y ahí hay a veces unas formas, digamos, casi invisibles de lectura de cómo se va dando la transformación en el día a día y en la vida cotidiana de las organizaciones y de las comunidades. Lecturas que los profesionales de nuestro campo disciplinar profesional podemos ubicar muy bien y que podemos hacerles ver y ubicar visualmente con mayor claridad a las organizaciones o comunidades con las que venimos trabajando, porque, en últimas, se trata de un proyecto de transformación, basado no solamente en el trabajo por un futuro deseado, que no existe, sino en el compromiso concreto de construirlo día a día. De ese modo, si estoy trabajando con una organización de mujeres que quiere enfrentar formas de violencia contra las mujeres de su comunidad y neutralizarlas de alguna manera, el aprendizaje en concreto se dará en la medida en que las acciones para

neutralizar esas formas de agresión se vayan dando, se vayan materializando y vayan teniendo éxito. Es en la práctica concreta en la que se va mostrando que hay un aprendizaje.

Así que, si el aprendizaje es para la acción transformadora y el compromiso político es para la transformación social, es en ese horizonte de transformación donde se junta la dimensión pedagógica con la política. Y los componentes éticos vienen a ser orientadores de la acción profesional, en el desarrollo de eso que queremos construir como horizonte de transformación; ahí es donde se entroncan un poco esas dos dimensiones. Por ello, yo creo que en la formación profesional deberíamos insistir un poco más en el campo problemático, con preguntas que corresponden a la dimensión pedagógica del quehacer del Trabajo Social, que se pueden hacer más visibles y mucho más evidentes. Incluso estas se pueden incorporar con mayor claridad a la práctica que queremos que desarrollen las y los profesionales que se están formando en nuestra unidad académica o en las unidades académicas de Trabajo Social, que están enfrentando escenarios de acción cada vez más complejos y responden a muy distintas y múltiples formas de violencias y también a los efectos que ha dejado el conflicto armado en nuestro país, que no son menores.

Los desafíos son enormes y la formación debe permitir que el/la profesional interiorice la lógica que orienta el proceso de transformación, donde sea que estén, y ahí no hay formas estándar, no hay técnicas, no hay metodologías que puedan ser aplicadas a todos los lugares, sino que necesitamos construirlas en la seguridad que da el comprender cómo aportamos profesionalmente a los procesos de transformación, cuál es su lógica y cómo la pensamos. Creo que, si ganamos esos elementos en la formación profesional y los ponemos un poco más visibles en las asignaturas –que tienen que ver con esa lógica de pensamiento asociada a la transformación social–, será mucho más fácil que los y las estudiantes se los vayan apropiando hasta que sean el sello distintivo de quienes se forman en Trabajo Social.

Y hay aún una herramienta más que ganar, en el dominio metodológico y se relaciona con la angustia que encontramos siempre en las y los estudiantes cuando nos consultan: “¿cómo hago yo este proceso profe?, ¿cómo trato yo este tema?, ¿cómo desarrollo este proyecto?, lo cual nos

[331]

[332]

lleva exclusivamente a la reflexión técnica instrumental, pero no necesariamente implica considerar que tenemos herramientas para construir un proceso que va mostrando, poco a poco, los avances concretos hacia un escenario de transformación social. No es la parte operativa metodológica la que resulta fundamental cuando nos pensamos la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Es más el ganar la comprensión de un proceso y la posibilidad de construir, a partir de esa comprensión, las herramientas y el andamiaje metodológico con los que puedo trabajar en distintos lugares y con distintos sectores de población.

CC: Patricia, hace un momento tú decías que, si el Trabajo Social reconoce la importancia que tiene esta dimensión pedagógica, seguramente se fortalecerá, y yo quisiera preguntarte por los retos. ¿Qué necesitamos, en este caso, como Departamento de Trabajo Social –pensando también en lo que viene en materia de renovación curricular y demás–, para que lo pedagógico logre ser más visible y se incorpore con mayor fuerza en la formación, en la investigación y en la extensión?

ps: En términos de la docencia, a nivel de la educación superior, a veces no tenemos los suficientes espacios para discutir sobre los referentes pedagógicos que estamos incorporando e implementando en la formación profesional. Ha habido un debate sobre los perfiles de las y los docentes que formamos profesionales, y el debate tiene que ver con si se necesita la formación en pedagogía o no, o si el dominio de un campo de saber particular te da la posibilidad de ser un/a buen/a docente o de desarrollarte con idoneidad en el cargo de docente en el ámbito universitario, que es en el que estamos circunscritas.

Yo creo que hay una serie de asuntos que valdría la pena debatir con mayor profundidad, que están vinculados con la manera como desarrollamos la práctica educativa. El hecho educativo tiene unas condiciones que lo hacen ser tal, y se supone que parte de unos contenidos y que desarrolla una persona que tiene idoneidad y experiencia en formación para hacerlo; se supone que hay unas maneras de desarrollar esos contenidos; se supone que hay una forma de evaluarlas; se supone que hay una gradualidad en el desarrollo, tanto de los contenidos como de

la evaluación; se supone que hay un ambiente pedagógico creado para que ese proceso pedagógico se dé, y en la educación formal eso es muy evidente. Pero a veces poco hablamos, en el desarrollo de la docencia en educación superior, sobre esos componentes y cómo los estamos comprendiendo y cómo los estamos desarrollando.

Ahí hay un primer elemento que vale la pena visibilizar y es que necesitamos discutir lo que implica formar profesional en Trabajo Social, específicamente para este país en el que estamos, en este momento histórico. Y ese es un debate que pasa no tanto por pensarnos solo en la disciplina y desde la disciplina, sino por pensar el aporte de la disciplina al país. Creo que ese es un nivel de análisis que pedagógicamente no tenemos desarrollado. Siento que es un vacío también en las unidades académicas de Trabajo Social. Pensarnos desde la disciplina del Trabajo Social y desde el campo profesional de acción del Trabajo Social que debemos aportarle al país y cómo eso se revierte en la revisión de los currículos, en la revisión de los procesos pedagógicos, en la revisión de las metodologías, en la revisión de los/as autores y autoras que estamos usando en la bibliografía de nuestros cursos, en el tipo de espacios de formación que ideamos para las asignaturas.

Es un poco triste escuchar a estudiantes que llegan a últimos niveles de formación y no han tenido ninguna aproximación práctica. En nuestro caso, llegan a la práctica académica el último año de su formación y no han estado parados nunca frente a un grupo, no han tenido nunca un ejercicio de aproximación concreto a una organización, a un proceso. Es triste y es una pérdida para el proceso de formación profesional, porque la interacción permanente con la dinámica social de frente es la que nos permite también ir haciendo el proceso de formación profesional. No podemos formar profesionales en las aulas, para luego enviarlos a una realidad con la que nunca han interactuado previamente. El proceso de formación debería ser lo contrario, debería tener esa posibilidad de interacción.

Yo aquí estoy generalizando, pensando en algunos escenarios de formación que conozco. Sé que no todas las unidades académicas de Trabajo Social operan de la misma manera en sus currículos en cuanto a esto último que señalo. Creo que del lado de la docencia hay unos elementos

[333]

que vale la pena debatir más, pero también esto último que estoy planteando me da la posibilidad de enfatizar en que, en el ejercicio docente y en la labor de formación de profesionales, tiene que haber una formación práctica mucho más transversal en los currículos. Es un poco lo que quería complementar con lo que planteé haciendo hace un minuto.

[334]

El Trabajo Social, como otras profesiones en otros campos disciplinares, es una profesión que tiene que ir formando en el hacer, no solamente en el abordaje teórico desde perspectivas formales/tradicionales, sino en el hacer. ¿Cómo encuentran las y los estudiantes una categoría teórica en la dinámica social? Esa categoría salió de la dinámica social. ¿Cómo la reconoce el o la estudiante, cuando está ante la dinámica social?, ¿cómo son capaces de leer, con humildad, lo que está sucediendo en la dinámica social? No con la prepotencia de considerar que todo lo sabe y que todo lo puede explicar, sino también reconociendo que hay situaciones de alta complejidad en donde no es tan fácil comprender qué es lo que pasa, o no es tan fácil identificar las categorías teóricas que aparecen allí, o no es tan fácil leer las dinámicas comunitarias o las dinámicas organizativas.

Entonces, así como debemos tener más discusión sobre los elementos que caracterizan la formación que estamos impartiendo en clave de los referentes pedagógicos, también tenemos que incorporar una formación práctica mucho más transversal a los currículos, dando la posibilidad de que las y los estudiantes se interroguen sobre lo que están viendo en la realidad concreta con la que están interactuando y de que las clases y el contenido de las asignaturas que ven tengan sentido para ellos y ellas, tengan utilidad práctica, que las puedan ir asociando. Creo que eso es muy importante, pero eso implica la ampliación de la noción de la práctica académica o de la ubicación de la práctica académica.

Hay algunos currículos que tienen una práctica transversal y los estudiantes van pasando por distintos tipos de experiencias y de modalidades. En otras unidades académicas la práctica académica está concentrada en la parte final del currículo. Habría que ver eso cómo se puede transversalizar. Y hay que pensar seriamente cuáles son las apuestas pedagógicas que están detrás de los procesos de acreditación de la calidad de la educación. Ese es un tema de debate, en nuestra unidad académica en particular, y es un tema de debate en general. Creo que es

desafortunado que no se debata con más fuerza: debería ser un tema de mucha mayor discusión. Mucho más en este contexto donde nos estamos planteando, con el nuevo gobierno, nuevamente la discusión sobre la reforma a la Ley 30 y el pensarnos la educación como un derecho fundamental, las implicaciones que tiene normativamente desarrollar la educación como un derecho fundamental. Y esto cómo se liga y cómo se problematiza de cara a los modelos globales de educación y a lo que está pensado como calidad de educación, que es ya un modelo global.

[335]

Algunos de los requerimientos para pensarnos la estructura curricular no permiten que el proceso pedagógico se desarrolle con el nivel de particularización que se necesita. Eso hay que pensarlo, eso hay que incorporarlo. Creo que habría también que introducir en ese eje de docencia unos escenarios de formación, en donde los y las estudiantes tengan que construir por sí mismos análisis, pensamiento y debate. Ahí entro al tema de las tecnologías de la información y la comunicación y los desarrollos de las distintas formas de inteligencia artificial, con las que hoy en día las y los jóvenes están interactuando de una forma más directa, casi que cotidiana, y que están llevando a un empobrecimiento del pensamiento. Es un empobrecimiento de la capacidad de análisis y de reflexión propia, y necesitamos que esta capacidad se promueva en los procesos de formación profesional, mucho más en profesiones como la nuestra, que tienen tanta responsabilidad en el ejercicio profesional, en el ejercicio laboral. Es muy importante el fortalecimiento de las capacidades de reflexión y análisis de las y los estudiantes.

“Hacer gimnasia mental”, decía una colega que ya no nos acompaña en nuestra unidad académica. Es el desarrollo de las capacidades de pensamiento propio y de pensamiento crítico. Y eso se desarrolla con la discusión y en la conversación en espacios intencionados de aprendizaje; eso en la docencia es muy importante y visibilizaría mucho la dimensión pedagógica de nuestro quehacer profesional, porque nos permitiría identificar con mayor claridad cuáles son las implicaciones que tiene nuestro hacer profesional. Y es posible si, frente a ejercicios concretos, frente a dilemas éticos, frente a casos concretos, frente a comunidades que visitemos en sus procesos concretos, desarrollamos escenarios de análisis, de discusión, de conversación, de elaboración, en donde cada

estudiante pueda sustentar su punto de vista, interactuar con otros puntos de vista, rebatir, repensar. Esos escenarios los podemos tomar después para visibilizar un poco de lo que se trata nuestro ejercicio profesional, en términos de esta dimensión pedagógica.

[336]

En términos de la investigación, creo que nuestra profesión tiene una enorme potencialidad, de cara al reconocimiento de la dimensión pedagógica vinculada al Trabajo Social, porque nosotros adelantamos procesos de investigación e intervención que están articulados. Para nosotros la investigación es investigación/intervención; es muy difícil escindir los dos procesos, porque, aunque tú estés enfrentando un proceso eminentemente interventivo, ahí hay un componente investigativo en el quehacer. Tú no puedes llegar a una comunidad, a una organización a trabajar, a una institución, si tú no haces un rápido estudio e identificas un poco cómo están las situaciones. Tienes que hacer una lectura de contexto.

Esa lectura de contexto, de menor o mayor profundidad, es ya un ejercicio de aproximación investigativa. Y, por otro lado, el desarrollo de la capacidad autorreflexiva sobre lo que hacemos es lo que nos permite también construir conocimiento, no solo para nuestra disciplina, sino que también para los procesos sociales que acompañamos. Entonces, teniendo eso como precedente, cuando nos pensamos la dimensión pedagógica en el desarrollo de procesos de investigación de lo que estamos hablando es de visibilizar un poco esas lógicas nuevas de construcción de conocimiento y de lectura y análisis de la realidad que acontecen en un contexto histórico concreto y de hacerlo colectivamente con otros y otras profesionales o con colectivos organizados. Y eso tiene mucha potencia, porque podemos contribuir a la reproducción de procesos de formación para la investigación social que vayan rompiendo esa dicotomía entre el investigador –normalmente puesto en masculino, además– que domina las herramientas para la investigación, y los grupos, sectores poblacionales, comunidades y demás liderazgos sociales que supuestamente jamás podrán llegar a hacer investigación social.

Los ejercicios que hacemos cotidianamente en los trabajos que emprendemos con organizaciones y con comunidades van mostrando que sí es posible formar para la investigación social a personas que no han pasado por los procesos de educación formal, porque, en últimas, la lógica

de la investigación social es una lógica en donde predomina la curiosidad epistemológica, y esa curiosidad está presente en cualquier persona y hay que contribuir, digamos, a que aflore, a que se fortalezca y a que se profundice, de modo que podamos de verdad, en las investigaciones que desarrollamos, mover las lógicas de construcción de conocimiento tradicional hacia otros lugares, en donde los sectores de población excluidos de esta posibilidad de investigar para su propio beneficio puedan fortalecerse en las capacidades para hacerlo.

Creo que profesionalmente podemos contribuir mucho en este tema, en la formación que podemos hacer con comunidades, organizaciones, grupos, colectivos, y en el desarrollo mismo de procesos de investigación que no solo den voz a quienes no la tienen, sino que verdaderamente contribuyan a que sean aquellos que no tienen voz los que en verdad desarrollen un proceso de investigación y ganen herramientas para moverse con solidez en interlocuciones con instituciones, con otras organizaciones, y en el fortalecimiento de la mirada de lo que ocurre con su vida cotidiana y con las relaciones de las que son parte.

Creo que ahí Trabajo Social puede contribuir mucho, pero necesitamos ganar también mucho rigor, porque esto pareciera fácil de llevar a cabo, y no: hay que desarrollar también unas herramientas que lo permitan, hay que pensarse metodológicamente estrategias que permitan hacerlo con éxito, favoreciendo siempre esa construcción particular de formas de hacer y de investigar que dependan de los contextos culturales y de los sectores de población con los cuales estamos trabajando.

CC: Siento que ahí hay una pista formativa concreta, que aplica para las diferentes asignaturas, y remite a la manera como fortalecemos esa capacidad reflexiva, en doble vía: la capacidad reflexiva del/la estudiante, pero también la capacidad reflexiva del maestro y de la maestra. Allí hay un camino importante para recorrer, porque partimos, muchas veces, de que ya la tenemos, pero esa capacidad reflexiva se forma e implica mirarse, mirar las propias prácticas.

ps: Tú me preguntabas ahorita por los retos, ¿no? y, de cara a esto último que estás diciendo, yo creo que hay un reto muy grande, porque yo

[338]

siento que hay mucha arrogancia. En general en la academia hay mucha arrogancia y en el ejercicio de la labor docente hay mucha arrogancia. Y ya Freire y otros teóricos de la educación popular lo enunciaron todo el tiempo. La arrogancia no permite la transformación, la arrogancia no nos deja ver. Se precisa, más bien, de la humildad y el reconocimiento que necesitamos del otro y de la otra, para poder avanzar, y es lo que nos permite de verdad lograr transformaciones. Las transformaciones no se logran en lo individual, y yo creo que ahí hay un reto enorme.

En Trabajo Social –que es una profesión que está tan enraizada en las dinámicas sociales, en las vidas de las instituciones, de las organizaciones, las comunidades–, hay que salvaguardarse de la arrogancia y hay que desarrollar esa capacidad autocrítica, tan difícil de lograr. Es muy difícil mirarnos en lo que hacemos e identificar aquello que necesitamos transformar, y es muy difícil pensar por uno mismo. Yo creo que hoy en día es mucho más difícil, porque estamos muy permeados tecnológicamente y la capacidad de la autorreflexión se desarrolla en la calma y en el silencio y, a veces, en la escucha, pero tampoco escuchamos. Creo que estamos perdiendo las capacidades básicas humanas; hay unas capacidades básicas humanas que están extinguiéndose. Nada más pensemos en la conexión mano-cerebro, ya no escribimos los textos manualmente. Eso ya nos genera unas conexiones neuronales distintas, pero estamos perdiendo capacidades básicas. La capacidad básica de comunicarnos con otros y otras, de querer estar con otros y otras, de querer interactuar. Hoy en día las y los jóvenes cada vez están un poco más ensimismados, y también a veces en la academia estamos mucho más concentrados en nuestras experiencias y reflexiones y soledades. Creo que hay unos retos grandísimos para enfrentar, para poder, incluso, avanzar en la visibilización de estas dimensiones que son tan problematizadoras. Una dimensión pedagógica es muy problematizadora, cuando la visibilizamos de cara al ejercicio profesional.

CC: Y problematiza, porque empieza interpelando el mismo rol del maestro y la maestra en el escenario. Entonces, ahí tenemos un camino importante por recorrer en los debates que daremos también como departamento acerca de la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Siento que la entendemos de diferentes

maneras, porque también aquí influye un poco la corriente pedagógica o las corrientes pedagógicas que fundamentan nuestro quehacer, y hay diferentes perspectivas. La idea es que puedan integrarse estas perspectivas múltiples y que tengamos unos mínimos comunes a propósito de lo que se busca en la formación de Trabajo Social. Sean bienvenidas todas las perspectivas, siempre y cuando tengamos un horizonte común.

[339]

MC: Patricia recoge un poco las reflexiones sobre el papel docente y sobre la manera como asumimos el proceso pedagógico. Estas se pueden ir convirtiendo en preguntas centrales del trabajo que se viene haciendo y que, de una u otra forma, desocultan la dimensión pedagógica, para empezar a visibilizarla y entender que nos toca a todas, pero no nos toca porque sí, sino porque se tiene que reflexionar. Gracias, Patricia.

CC: Sí, Patricia, queremos agradecerte por el tiempo y por tus aportes a la comprensión de la dimensión pedagógica del Trabajo Social. Mil gracias.



Fotografía de la profesora Claudia Patricia Sierra Pardo. Fuente: <https://www.humanas.unal.edu.co/2017/docentes/claudia-patricia-sierra-pardo/perfil>

RESEÑAS

[341]

Alexander Pérez Álvarez, Carlos Mario Ramírez Rave, Iovan Parra Cuestas, Jessica Elizabeth Rodríguez Fuentes, Luz Marina Pava Barbosa, María Rocío Cifuentes Patiño, Myriam Fernanda Torres Gómez, Paula Andrea Vargas López y Rafael Alberto Zambrano Vanegas¹. 2020. *Lineamientos para la formación del Trabajo Social en Colombia*. Bogotá: Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, 72 pp.

[343]

Para sus autores finales, este libro es una síntesis de los aportes expuestos por docentes, estudiantes y egresadxs de Trabajo Social en Colombia durante el proceso de actualización de los lineamientos para su formación que impulsó el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets) con pertinencia, flexibilidad, pluralismo y convergencia en la diferencia, a escala regional, nacional y continental.

En la Introducción lxs autores indican que de 2019 a 2022 –con programas², organismos³ y organizaciones⁴ de Trabajo Social en Colombia–, el Conets implementa la actualización situada de los lineamientos para la formación del Trabajo Social que fueron elaborados 20 años antes. Aclaran que, desde 1999, la vida de la sociedad colombiana empeoró, dada la exacerbación del injusto orden circundante. Explican cómo, en

1 Se mencionan como autores finales.

2 Los programas de Trabajo Social participantes se localizan en: Corporación universitaria Comfacaucá, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Corporación Universitaria del Caribe (Cecar), Corporación Universitaria del Meta, Corporación Universitaria Republicana, Corporación Universitaria Rafael Núñez, Fundación Universitaria Católica del Norte, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Fundación Universitaria Claretiana, Fundación Universitaria Juan de Castellanos, Fundación Universitaria Monserrate, Fundación Universidad Tecnológica del Chocó, Institución Universitaria Antonio José Camacho, Institución Universitaria de Envigado, Universidad Católica de Oriente, Universidad Católica Luis Amigó, Universidad Central, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Universidad de Antioquia, Universidad de Caldas, Universidad de Cartagena, Universidad del Quindío, Universidad del Sinú, Universidad del Valle, Universidad de La Guajira, Universidad de La Salle, Universidad Externado de Colombia, Universidad Francisco de Paula Santander, Universidad Industrial de Santander, Universidad Libre Pereira, Universidad Mariana, Universidad Metropolitana, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Simón Bolívar, Universidad Tecnológico de Antioquia.

3 Los organismos de Trabajo Social participantes fueron: Consejo Nacional de Trabajo Social y Federación Colombiana de Trabajadores Sociales (Fects).

4 Las organizaciones gremiales de Trabajo Social participantes fueron: Asociación de Trabajadores Sociales de Bolívar, Tejido de Trabajo Social, Asociación de Trabajadores Sociales del Valle (Atsovalle), Asociación de Trabajadores Sociales de Antioquia (ATSA).

tal contexto, surgieron y se diversificaron, entre precarias condiciones laborales, los programas de pregrado en Trabajo Social. Relatan que, coherentes con los desafíos vigentes, al igual que con los principios y los fines del Trabajo Social, en un proceso amplio, participativo y dialéctico, la comunidad de Trabajo Social erigió los pilares para su formación que la sociedad colombiana requiere en la primera mitad del siglo XXI. Señalan que la mentada construcción: inició acordando los principios y los propósitos orientadores de la formación, prosiguió estructurando los lineamientos en siete ejes, permanece abierta y se asume como aporte dinamizador de diálogos con actores públicos y privados.

En el prólogo, Cecilia Aguayo Cuevas afirma que ese proceso creador: 1) es hermenéutico-crítico, democrático, dialógico, emancipador y digno, siendo estos los elementos necesarios para avanzar en el Trabajo Social; 2) contiene actividades de organización, comunicación, participación, sistematización validación, legitimación y publicación; 3) realiza una certera crítica a los tipos de formación que instrumentalizan o sobregestionan la intervención y la investigación del Trabajo Social, lo que vulnera principios sociales, atomiza la acción social y deslegitima tanto a los profesionales como a los programas sociales; 4) resguarda una disciplina-profesión “que tiene históricamente por *êthos* la dignidad y la justicia social”; 5) logra consensos respecto a los principios y los fines de la formación, sin desdibujar el horizonte ético-político ni el devenir del Trabajo Social en Colombia; 6) incluye una búsqueda de actualización que es búsqueda y ratificación histórica de la identidad del Trabajo Social. Comenta ciertos contenidos del texto anotando que el llamado a participar inscrito en él es un llamado a resistir éticamente o a resistir a mercados capitalistas, modelos neoliberales, violencia ambiental, desamparo intercultural y migraciones inhumanas existentes en Colombia, América Latina y el Caribe. Estima que dicho texto “es un ejemplo que debemos tomar como TS en cada país de América Latina y el Caribe”.

El capítulo uno, “Actualización de los criterios de formación en Trabajo Social en Colombia”, está compuesto de dos apartados. En el primero, “Proceso vivenciado”, los autores resumen la trayectoria del proceso de actualización de los criterios para la formación en Trabajo Social que resultó de la transformación del Conets e incluyó siete mo-

mentos: conformación de la comisión y establecimiento de acuerdos; elaboración de un documento para iniciar el debate sobre los criterios de calidad de la formación; aportes a ese documento; encuentro nacional de criterios de formación; escritura de los lineamientos; validación del documento y posicionamiento en la comunidad académica nacional y en los actores de la gestión de la política pública de formación en Trabajo Social. En el segundo, “Alcances y propósitos del documento de lineamientos para la formación del Trabajo Social en Colombia”, citan tres fuentes “como alcances y propósitos de los lineamientos”: insumo para nutrir la discusión sobre la concepción y la gestión curricular del Trabajo Social en Colombia; dignificación de la profesión y disciplina y de los actores de la comunidad académica del Trabajo Social en el país; y respuesta ante las determinaciones globales que afectan la formación integral contextualizada y pertinente territorialmente.

[345]

En el capítulo dos, “Fines del Trabajo Social y propósitos formativos de los lineamientos”, lxs autores manifiestan que los fines se cristalizan, desde heterogéneas perspectivas teóricas, en negociaciones con múltiples actores, y ubican la investigación-intervención en horizontes de: emancipación social; dignidad, igualdad, y justicia social; democratización de la vida social; garantía de derechos en los espacios de realización humana, desde los íntimos hasta los públicos; construcción de ciudadanías activas y de un ámbito público incluyente; cuidado del planeta y los territorios; diálogo intercultural; y construcción de paz Asimismo, presentan como propósitos formativos los despliegues de las capacidades de lxs estudiantes para: 1) investigar-intervenir y transformar realidades sociales con participación y comprensión crítica de sujetxs y colectivos diversos; 2) producir, circular y apropiar conocimientos que contribuyan a consolidar la comunidad del Trabajo Social; 3) implementar praxis que coadyuven a democratizar relaciones y ordenamientos, desarrollar ciudadanías activas y garantizar derechos en variados ámbitos; 4) recrear metodologías de investigación-intervención fundamentados y contextualizados; 5) gestar ciclos de políticas públicas y sociales con corresponsabilidad; 6) trabajar interdisciplinar, transdisciplinar, identitaria y coherentemente con los principios y los fines del Trabajo Social; 7) contribuir a crear y fortalecer organizaciones de Trabajo Social abo-

gando por su dignificación laboral; 7) incentivar diálogos entre comprensiones de Trabajo Social potenciando su comunidad.

[346]

En el capítulo 3, “Principios para la formación en Trabajo Social”, lxs autores asumen el pluralismo –crítico y epistemológico– como principio rector, dada la diversidad del Trabajo Social. Aseveran que, de ese principio, se derivan los principios del Trabajo Social orientadores de la formación: interdependencia entre dimensiones de la formación, cual eje articulador de los currículos, en clave histórica y contextual; sentido sociopolítico de la formación en ligazón con los contextos y lxs sujetos de la praxis; pertinencia de la formación y la praxis profesional derivada del carácter contextual del Trabajo Social; ecología de saberes y democratización del conocimiento; interdisciplinariedad y transdisciplinariedad; participación social como principio, fin y metodología de la investigación-intervención; diversidad e inclusión social con interculturalidad y pluriversidad; reflexividad; flexibilidad teórica-metodológica; interdependencia teoría-práctica; coherencia curricular con los propósitos y principios de la formación de Trabajo Social.

En el capítulo 4, “Lineamientos”, lxs autores reiteran que estos se plantean para orientar la formación y la praxis del Trabajo Social en Colombia y describen la diferencia entre programas, la pertinencia contextual, así como la coherencia con sus fines y sus principios. Considerando los propósitos, los fines y los lineamientos generales expuestos, establecen objetivos formativos y lineamientos en cada eje.

Para ofrecer un panorama sucinto, enseguida, se precisan el objetivo formativo de cada eje y los lineamientos que visualizo como debates abiertos del Trabajo Social. Con el primer eje, HISTORIA Y CONTEXTO, proponen comprender la naturaleza histórica y las batallas gestoras de la trayectoria del Trabajo Social considerando sus desenvolvimientos contextuales junto a los de las Ciencias Sociales y Humanas. Sus lineamientos polémicos refieren a: 1) comprender el sentido polifónico de la historia en la configuración del Trabajo Social situando críticamente sus (dis)continuidades y contiendas; 2) registrar la relación de la historia del Trabajo Social con las dinámicas modernas que propiciaron su invención; 3) analizar críticamente las lecturas de la historia de Trabajo Social; 4) aclarar las matrices que soportan opresiones, asimetrías e in-

justicias sociales en el sistema capitalista, colonial, patriarcal, heteronormativo y racista; 5) entender las contradicciones de la realidad social a escala develando conflictos, problemas, movilizaciones y resistencias.

Con el segundo eje, FUNDAMENTOS, buscan articular, en perspectiva pluralista, crítica y biocéntrica, los fundamentos del Trabajo Social, para impulsar una praxis comprometida con la igualdad, la dignidad y la justicia social. Sus lineamientos polémicos son: 1) involucrar la reflexión epistemológica en los ejes de los lineamientos; 2) mantener coherencia entre los componentes epistemológicos, éticos, políticos, teóricos, metodológicos y técnicos de la investigación-intervención; 3) caracterizar las tesis nodales de los referentes teóricos del Trabajo Social; 4) fundamentar teóricamente comprensiones de las injusticias sociales y de los enfoques de justicia social y relacionarlos con el sentido y la praxis del Trabajo Social; 5) comprender configuraciones, posibilidades de intersección y formas de mediación en la praxis del Trabajo Social de lo instituido y lo instituyente en asuntos político-administrativos; 6) aunar conocimientos, apropiación crítica y resignificación de los métodos tradicionales, tal como generar metodologías pertinentes con los fines, los principios y los contextos de intervención profesional; 7) situar la dimensión técnica, operativa e instrumental en ciclos coherentes con los fundamentos, los contextos y lxs participantes de la praxis; 8) identificar contradicciones, dilemas y desafíos a los que se enfrenta el Trabajo Social como profesión asalariada que responde a intereses diferenciados y se orienta por principios y fines comunes, en horizontes de emancipación, igualdad y lucha contra las injusticias de los sistemas vigentes; 9) reconocer que el proyecto profesional ético-político de Trabajo Social en Colombia se enfrenta con las dinámicas y las consecuencias de la guerra y busca la construcción de una paz con igualdad, dignidad y justicia social.

Con el tercer eje, PRÁCTICAS ACADÉMICAS, pretenden comprender críticamente procesos situados de investigación, intervención y transformación para aprender de la experiencia y relacionarla con los fines, los principios, los fundamentos y la praxis del Trabajo Social fortaleciendo la identidad profesional. Sus lineamientos polémicos son: 1) resignificar perspectivas metodológicas coherentes con los fundamentos teóricos, epistemológicos, y ético-políticos del Trabajo Social, considerando los

intereses de lxs participantes, las necesidades de los campos y las pertinencias de tales perspectivas; 2) abrir prácticas solidarias no institucionalizadas y conectadas con los fines del Trabajo Social y las demandas sociales; 3) visibilizar en los convenios de las prácticas los atributos de estas evitando sustituir profesionales por practicantes.

[348]

Con el cuarto eje, INVESTIGACIÓN, buscan comprender y apropiarse críticamente perspectivas epistemológicas, enfoques, niveles y tipos de investigación social para impulsar una praxis coherente con los principios y los fines del Trabajo Social. Sus lineamientos polémicos son: 1) definir, fundamentar y explicitar la tríada investigación-intervención-transformación en los currículos con la investigación, como eje transversal de la formación; 2) impulsar una cultura investigativa como parte cotidiana de los programas; 3) promover espacios formativos sobre los discursos de investigación y el oficio de investigar que permitan comprender las dimensiones ético-políticas y superar distancias entre pensar-actuar; 4) crear condiciones para que lxs estudiantes aprendan a investigar investigando y reconstruyan las experiencias cuestionando sus resultados y aceptando sus responsabilidades, con apropiación de los conocimientos construidos y los aprendizajes obtenidos; 5) incentivar la participación de docentes y estudiantes, en eventos de reflexión, divulgación y debate sobre la investigación formativa y la investigación según áreas de conocimiento del Trabajo Social; 6) trascender las exigencias de universidades, Minciencias y organismos de cooperación para generar otros modos de producir, comunicar y apropiarse los conocimientos coherentes con el pluralismo y la ecología de saberes.

Con el quinto eje, RELACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL CON OTRAS DISCIPLINAS Y SABERES, proyectan pensar el Trabajo Social desde la perspectiva de ecología del saber, así como fortalecer lo disciplinar en conversación con otros conocimientos y saberes. Sus lineamientos polémicos son: 1) apropiarse críticamente fundamentos epistemológicos y teóricos del Trabajo Social y de otras disciplinas, al igual que intensificar capacidades para realizar la praxis en relación recíproca con áreas y sujetos de conocimiento; 2) involucrar saberes ancestrales y saberes otros en los procesos de formación para superar las lógicas de saber-poder; 3) asumir las controversias epistemológicas y teóricas en los programas, teniendo

como eje de la reflexión la naturaleza del Trabajo Social y, desde ella, los aportes a discusiones ínter, multi y transdisciplinarias.

Con el sexto eje, FORMACIÓN Y PROCESOS PEDAGÓGICOS, procuran impulsar los procesos de formación con orientaciones pedagógicas, curriculares, didácticas y evaluativas críticas correspondientes con la naturaleza del Trabajo Social. Sus lineamientos polémicos son: 1) hacer del acto formativo y la práctica docente una reflexión permanente que vincule el ser docente en contextos universitarios y en permanente diálogo con la realidad social, las injusticias, la población y el Trabajo Social; 2) promover didácticas que involucren la capacidad de asombro y la reinención, como requisitos para comprometerse con la transformación de la realidad; 3) explicitar las apropiaciones de los principios de los lineamientos y sus transversalizaciones en los procesos formativos; 4) construir sistemas evaluativos que asocien y lean críticamente la valoración de propuestas curriculares, prácticas docentes, aprendizajes y gestión académico-administrativa para garantizar coherencia con los componentes curriculares y los propósitos formativos.

Con el séptimo eje, PROCESOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR DE LOS PROGRAMAS DE TRABAJO SOCIAL, planean reflexionar sobre el avance o la apropiación crítica de los lineamientos en los procesos de administración y gestión curricular de los programas de Trabajo Social. Sus lineamientos polémicos son: 1) leer el contexto con enfoque intercultural, intersectorial, diferencial y de género, de manera que facilite definir las propuestas encaminadas a garantizar la relación universidad-sociedad; 2) asegurar a lxs docentes condiciones académico-administrativas para materializar sus planes de trabajo en ambientes laborales adecuados; 3) estimular la participación de docentes, estudiantes y egresados de Trabajo Social en redes, organizaciones y organismos académicos; 4) fomentar estrategias de internacionalización con movilidad de estudiantes y docentes, investigaciones en red, producción escrita y otras actividades que fortalezcan el intercambio académico y cultural; 5) caracterizar las condiciones de lxs estudiantes para orientar las estrategias de su acompañamiento integral; 6) mantener intercambios con egresadxs que posibiliten concurrir a la actualización permanente, estimular la organización gremial, enriquecer los

procesos académicos con sus trayectorias; investigar las condiciones de su desempeño laboral y establecer lazos con lxs colegas y los organismos profesionales y gremiales.

[350]

Desde mi perspectiva, lxs autores finales del libro-síntesis cumplen su objetivo al compilar los aportes de la comunidad de Trabajo Social durante el proceso situado, abierto y actualizador de los lineamientos elaborados en 1999 para la formación del Trabajo Social.

A su vez, lxs participantes logramos nuestro propósito porque contamos con un renovado punto de origen, anclaje, referencia o fuga del Trabajo Social que, sin olvidar su procedencia ni simplificar su trayectoria, concibe sus postulados como aportes dinamizadores de diálogos permanentes con distintos actores a escala.

En tal sentido, esperamos que sus planteamientos se traduzcan en acciones concretas. Sobre todo, al considerar el pluralismo en todas sus dimensiones como principio rector que guía nuestras funciones de docencia, investigación y extensión.

MAIRA JUDITH CONTRERAS SANTOS

Profesora Asociada, Universidad Nacional de Colombia

Clara Patricia Castro Sánchez, Alisson Astrid Vargas Puerto y Claudia Patricia Sierra Pardo (eds.). 2023. *Rutas de formación para la protección integral de defensores/as y líderes/as sociales con enfoque psicosocial y jurídico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia / Programa Somos Defensores, 149 pp.¹

[351]

Los acontecimientos que han avivado la manifestación social en los países latinoamericanos durante los últimos años han evidenciado la necesidad de fortalecer las estrategias para proteger la vida de las personas que ejercen la defensa de los derechos humanos. En ese propósito convergen el Centro Regional de Servicios para América Latina (CRES), el Programa Somos Defensores, Diakonia, C-Libre, la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos y el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, en un proceso de formación que busca nutrir las capacidades conceptuales, técnicas y metodológicas para la exigibilidad de garantías y protección de personas defensoras de derechos humanos, líderes y lideresas sociales (p. 11). Como resultado de esa iniciativa pedagógica, denominada Diplomado en Gestión de Servicios de Apoyo a la Prevención, la Exigibilidad de Garantías y Protección de Defensores/as y Líderes/as Sociales con Enfoque Psicosocial y Jurídico, en la que participaron organizaciones de Honduras, Perú y Colombia, se edita el libro *Rutas de formación para la protección integral de defensores/as y líderes/as sociales con enfoque psicosocial y jurídico*.

La propuesta metodológica se orientó por los principios de la educación popular, como el reconocimiento de la diversidad de saberes, prácticas y experiencias de las organizaciones participantes en torno a la protección y defensa de derechos humanos (p. 15), y en el diálogo horizontal para promover la participación activa y la emergencia de preguntas clave que alimenten la reflexión sobre los ejercicios de exigibilidad de garantías y derechos que están llevando a cabo las organizaciones defensoras de derechos humanos.

El libro se organiza en nueve capítulos que corresponden a los nueve módulos del diplomado. El capítulo cero corresponde al módulo intro-

1 Figuran como autores/as: Alexandra Loaiza, Alejandra Melo, Andrea Rodríguez, Clara Castro, Claudia Sierra, Liliana Cañas, Liliana Uribe, Jorge Carvajal, Leonardo Gil y Martha Bello.

ductorio, donde se detallan los objetivos y metodología del proceso de formación. Además, se ofrece un análisis detallado de las sesiones sincrónicas y se presenta una introducción a las organizaciones participantes, clasificadas por país de origen. El primer capítulo invita a reflexionar sobre la implementación efectiva de los mecanismos internacionales y regionales para la garantía de la defensa de los derechos humanos. A lo largo de este módulo, se plantean preguntas orientadoras como herramientas de análisis que facilitan la identificación de los principales mecanismos adoptados por las organizaciones, así como las amenazas y riesgos que enfrentan los y las defensoras. Finalmente, se dan algunas herramientas metodológicas para el análisis de contexto y coyuntura.

El segundo capítulo aborda la comprensión de los enfoques diferenciales en la creación y aplicación de medidas de protección, prevención e investigación de violaciones de derechos humanos, así como la integración de tales enfoques en los marcos normativos de cada país. El enfoque pedagógico en este módulo se evidencia en la orientación de las preguntas en clave de los intereses, necesidades y contextos de cada persona, explorando con mayor profundidad las comprensiones de los enfoques diferenciales desde cada proceso organizativo.

El capítulo tres relaciona los fundamentos, sentidos y aportes del enfoque psicosocial en la protección de las personas defensoras de derechos humanos. La apreciación y valoración de los conocimientos previos de las y los participantes sobre lo psicosocial permite enriquecer este concepto a partir de diversas interpretaciones arraigadas en las cosmovisiones y prácticas de la comunidad. Reconocer y dar apertura a estos saberes nutre la participación colectiva y resalta la importancia de escuchar diversas voces en la construcción del conocimiento.

La evaluación de situaciones complejas requiere un proceso detallado y práctico que permita el abordaje de preguntas desafiantes, con el propósito de fortalecer las habilidades necesarias para afrontar dichos escenarios. Este es el enfoque que se destaca en el desarrollo del cuarto capítulo, donde se describe el paso a paso para realizar un diagnóstico y un análisis de riesgo. Para ello, se ponen en marcha ejercicios prácticos que exigen a las personas participantes hacer conscientes las características de los escenarios complejos en que han estado insertas,

lo cual fortalece el pensamiento crítico acerca de la realidad social y política que impregna la labor de defensa.

Una de las propuestas más innovadoras del libro es la formación sobre seguridad digital en la defensa de derechos humanos, que se aborda en el capítulo cinco. La presentación de los conceptos y la metodología en un lenguaje amable y con un sentido aplicado a la experiencia particular de esta comunidad constituye una apuesta por democratizar la información sobre el escenario digital. En ese sentido, este módulo permite identificar, a la luz de experiencias cotidianas, los riesgos más comunes a los que se enfrentan las defensoras/es en el escenario digital, y ofrece pautas para apropiarse de comportamientos y herramientas que contribuyan a una navegación más segura en escenarios caracterizados por la persecución y la censura.

El módulo seis profundiza en el cuidado con enfoque psicosocial. Las reflexiones presentadas rebaten la concepción de la categoría asociada a un conjunto de prácticas que se limitan a la esfera individual. En su lugar, defienden la postura de que este es un proceso colectivo e integral que compromete múltiples dimensiones de la vida de un sujeto. Especialmente, para el ámbito organizativo, las autoras proponen un análisis desde las 6C, que funcionan como principios orientadores para evaluar el estado de la organización en materia de cuidado, comunicación, coherencia, confianza, conciencia y conflicto.

El posicionamiento epistémico y político desde la perspectiva integral del cuidado da paso a la construcción de propuestas pedagógicas y metodológicas, que se enfocan en la protección y la autoprotección de las líderes/as, defensoras/es de derechos humanos, que es el núcleo del capítulo siete. Desde ese lugar, se propone indagar por las dimensiones personal, colectiva/organizativa, comunitaria, social/estructural y espiritual (p. 119), y reflexionar sobre aquello que les interesa proteger a los sujetos, para trazar posteriormente las estrategias que le permitan mantenerlo a salvo.

Para finalizar, el capítulo ocho compila los aprendizajes de los módulos anteriores en una ruta concreta, pero flexible, de formulación de los planes de protección integral para las organizaciones defensoras de derechos humanos. Este es, sin duda, un avance valioso en la comprensión de los desafíos del contexto y en la construcción de herramientas

efectivas para protegerse de los riesgos que intentan limitar el ejercicio. Allí convergen la potencia de los lazos de solidaridad y el diálogo intercultural e interepistémico, para defender los derechos humanos de una forma más cuidadosa.

[354]

Para concluir, se hace énfasis en que la apuesta pedagógica de este proceso facilitó un intercambio constante de experiencias, conocimientos, desafíos y aprendizajes que enriquecen las visiones de las organizaciones sobre el cuidado y la protección. Las voces de las y los participantes dan cuenta de cómo la rabia y la indignación ante los escenarios de injusticia, represión y desigualdad se transforman en un compromiso firme con la transformación social y la defensa y preservación de la vida.

LUISA KATHERINE PULIDO NIÑO

Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia

Integrante del semillero Tejiendo Memorias y Prácticas de Paz - Memprapaz

YENNIFER DAYANNA VERANO ISAZA

Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia

Estudiante de la Maestría en Políticas Públicas de la Universidad de los Andes

DOCUMENTO HISTÓRICO

[355]

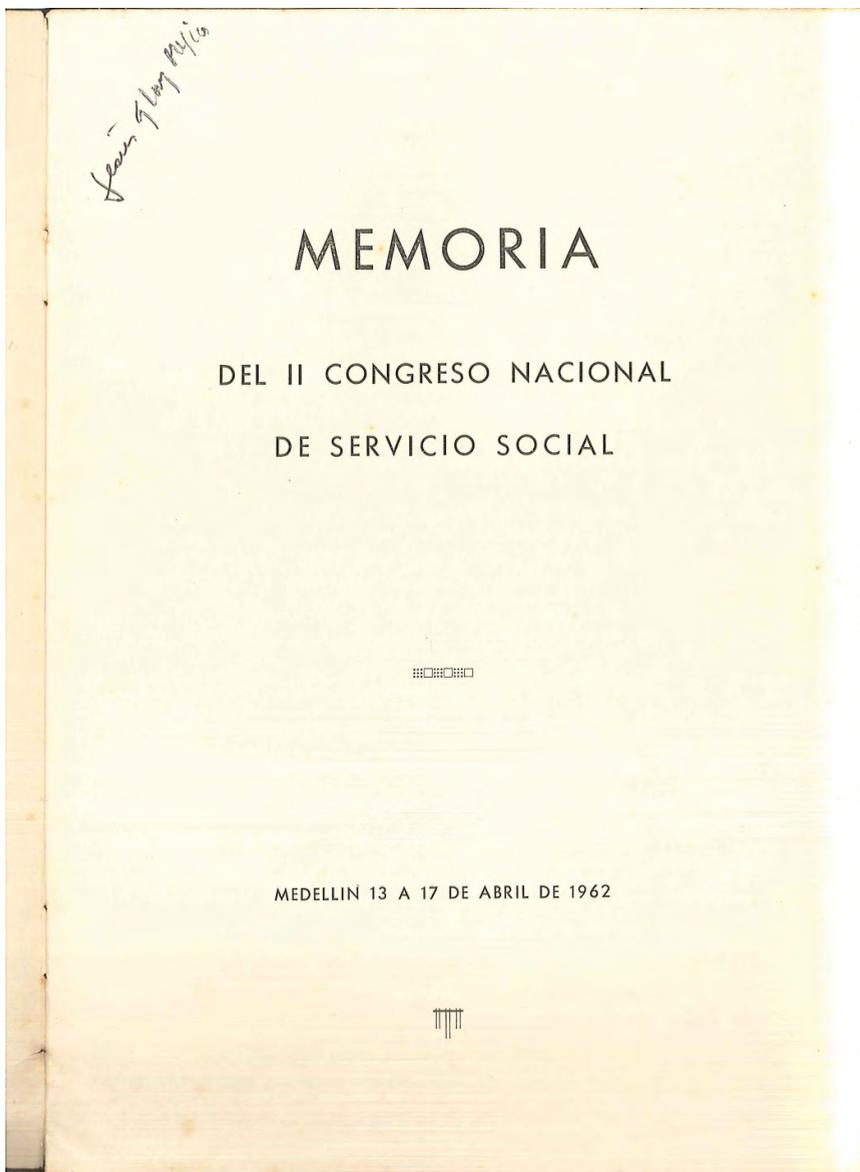
II Congreso Nacional de Servicio Social (Medellín, 13-17 de abril de 1962)¹

[357]



1 La difusión de este documento fue aprobada por el profesor Iovan Parra Cuestas, presidente del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social. Agradecemos su contribución.

[358]



P R E S E N T A C I O N

El Comité Organizador tiene el agrado de presentar la Memoria del II Congreso Nacional del Servicio Social con la esperanza de que ella sirva para perpetuar el recuerdo de estas intensas jornadas de trabajo y de las amistades hechas o renovadas, y además para hacer llegar a todas las personas y entidades interesadas en el bienestar social, las recomendaciones y conclusiones de las distintas seccionales.

Nos parece que las jornadas vividas en Medellín, del 13 al 17 de abril del presente año, tienen un mérito indudable por dos razones principales:

Es la primera, la crecida asistencia de trabajadores sociales de las distintas partes del país y el espíritu de unión que los animó en todo momento. Esto sirvió para demostrar una vez más que la profesión de Servicio Social crea en quienes la practican un alto sentido de mística profesional que supera las diferencias nacidas del ambiente, el regionalismo y la diversidad de experiencias de trabajo. Esto se hizo notar de manera especial por la presencia de los técnicos norte-americanos, quienes se sintieron en todo momento como en su casa y animados de idéntico entusiasmo.

En segundo lugar, el Congreso logró alcanzar y sostener un intenso ritmo del trabajo. Fue esta una de las características que más llamaron la atención de los participantes. En todas las seccionales se trabajó activamente sin que la asistencia o el interés de los miembros decayeran, y a pesar de lo corto del tiempo se pudieron analizar los temas propuestos con suficiente amplitud y profundidad. Creemos que se ilustró y unificó en alto grado el criterio profesional en los distintos campos de trabajo del Servicio Social y que las recomendaciones adoptadas por el Comité de Conclusiones son suficientemente prácticas y valiosas para que se tengan en cuenta por las personas y entidades a quienes corresponde ponerlas en práctica.

Aprovechamos la oportunidad para agradecer a todas las personas y organizaciones que nos prestaron su eficaz colaboración e hicieron posible el buen éxito del Congreso, en especial a la Pontificia Universidad Bolivariana, a las Asociaciones de Asistentes Sociales y a las Escuelas de Servicio Social del país, a los técnicos norte-americanos, a la Alcaldía de Medellín y a las demás instituciones que atendieron a los delegados.

Sirva esta Memoria para hacer llegar a todos los delegados, asesores y observadores del II Congreso Nacional de Servicio Social nuestro atento saludo y nuestros mejores votos por su bienestar personal y éxito profesional.

El Comité Organizador

[360]

Comite Organizador y Comisiones de Trabajo

COMITE ORGANIZADOR:

Presidenta: Sra. Cecilia Restrepo de Uribe

Secretaria: Sra. Inés Elvira Gautier de Restrepo

Vocales: Srta. Stella Jaramillo

Srta. Mercedes Echavarría

Srta. Soledad Londoño

Srta. Tina Londoño

Sra. Alicia Rico de Pinzón

Srta. Cecilia Valdiri

Srta. María Eugenia García

Sra. Zoila Otero de Puerta

Comisiones de Trabajo. Finanzas:

Srta. Tina Londoño

Prensa y Propaganda:

Srtas. Mercedes Escobar y Yolanda Jaramillo

Visitas a Instituciones:

Srta. Soledad Londoño

Recepción y Alojamiento:

Srta. Mercedes Echavarría

Secretaría:

Sra. Amelia Aranzazu de Gómez y Srta. Libia Correa

BREVE CRONICA DEL CONGRESO

La sesión preparatoria tuvo lugar con la asistencia de: el Comité Organizador y los Asesores. Se comentaron varios puntos del reglamento y luego se procedió a la elección de la nueva directiva que quedó integrado así:

Presidenta: Señora Cecilia Restrepo de Uribe. (Presidenta de la Federación Nacional de Trabajadores Sociales).

Vicepresidenta: Señorita Ruby Navia. (Presidenta de la Asociación de Trabajadores Sociales del Valle del Cauca).

Secretaria: Señora Inés Elvira Gautier de Restrepo. (Presidenta de la Asociación de Trabajadores Sociales de Antioquia).

Secretaria de Actas: Señora Zoila Otero de Puerta. (Presidenta de la Asociación de Trabajadores Sociales de Bolívar).

Presidenta del Comité de Conclusiones: Señorita Cecilia Valdiri. (Presidenta de la Asociación de Trabajadores Sociales de Bogotá).

Luego se hizo la elección de dignatarios y asesores de las seccionales, quedando integradas así:

Seccional Primera: Servicio Social en la Industria

Presidenta: Señorita Tina Londoño
Secretaria: Señorita Myriam Jaramillo
Relatora: Señorita Ligia Molina
Asesora: Señora Ruth Pizano de Vela

Seccional Segunda: Servicio Social Médico

Presidenta: Señorita Stella Escobar
Secretaria: Señorita Mercedes Zambrano
Relatora: Señorita Elena Poso
Asesora: Señorita Audry Kaslow

Seccional Tercera: Servicio Social con la Familia

Presidenta: Doctora María Cristina Salazar
Secretaria: Sor Cecilia Echeverri
Relatora: Señorita Mercedes Escobar
Asesora: Señorita Anna King.

Seccional Cuarta: Servicio Social con el niño

Presidenta: Margarita Gómez Palacio
Secretaria: Señorita Luz Stella Montoya
Relatora: Señorita Noemy Pinzón
Asesor: Mr. Reid Cerney

[362]

Seccional Quinta: Servicio Social en vivienda

Presidenta: Señorita Lola Rocha
 Secretaria: Señorita Tina Pereira
 Relatora: Señorita Myriam Jaramillo
 Asesora: Señorita Elizabeth Shirley Enochs

Seccional Sexta: Servicio Social en programas de Desarrollo y Organización de la Comunidad.

Presidenta: Señorita Ana Cecilia Sarasty
 Secretaria: Señorita Lola Martínez.
 Relatora: Señorita María Teresa Ramos.
 Asesor: Mr. Williard Dodge

La sesión inaugural tuvo lugar en el salón de actos de la Congregación Mariana de Jóvenes y Caballeros, el viernes 13, a las 6½ p. m., con la asistencia de: Señor doctor Jorge Ortiz Rodríguez, Gobernador de Antioquia. Excelentísimo Señor Tulio Botero Salazar, Arzobispo de Medellín. Señor doctor Jairo Machado, Secretario de Gobierno Municipal. Monseñor Félix Henao Botero, Rector Magnífico de la Universidad Pontificia Bolivariana y Protonotario de su Santidad. Señor doctor Jaime Sanin E., Rector de la Universidad de Antioquia. La señora María Victoria Franco de Jaramillo delegada del señor Ministro de Educación Nacional.

Llevaron la palabra en el acto la señora Cecilia Restrepo de Uribe, Presidenta del II Congreso Nacional de Servicio Social, el señor doctor Jairo Machado, Secretario de Gobierno Municipal y el Excelentísimo señor Tulio Botero Salazar, Arzobispo de Medellín.

Los Delegados al Congreso visitaron varias agencias de Servicio Social en la ciudad, de acuerdo con sus intereses y ellas fueron:

Residencia Social la Asunción.
 Residencia Social El Rosario.
 Pabellón de psiquiatría San Pablo, del Hospital Universitario San Vicente de Paúl.
 Hospital Mental de Antioquia.
 Programa Municipal de Hogares Sustitutos y Dormitorio Infantil.
 Programas de Vivienda del Instituto de Crédito Territorial.
 Fábrica de Galletas y Confites Noel.
 Fabricato y El Sena.

Los Delegados al certamen asistieron a actos sociales organizados en su honor, podemos contar entre ellos:

Un cocktail en el Club Unión, ofrecido por la Alcaldía de Medellín.

Un paseo a la finca Xochimilco en la Ceja, atención de la Facultad de Servicio Social de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Un cocktail en la Residencia Social el Rosario, ofrecido por la Junta Directiva de las Damas de la Caridad.

Un almuerzo en el Sena.

Cocktail de clausura, ofrecido por las autoridades del certamen.

TRABAJOS PRESENTADOS

- I Servicio Social en la Industria-Ponencia Oficial, Ponente Señorita Esther Mejía, (Medellín).
- II Servicio Social en programas de bienestar infantil. Ponencia Oficial, Ponente señoritas Ligia Neira y Noemi Pinzón (Bogotá).
- III Servicio Social en programas de Desarrollo y Organización de la Comunidad. Ponencia Oficial. Ponente señorita María Eugenia García, (Cali).
- IV Servicio Social en el campo médico. Ponencia Oficial. Ponente, señora Elizabeth de Anaya, (Cartagena).
- V Servicio Social con la familia. Ponencia Oficial. Ponentes, señoritas Soledad Londoño y María Elena Sandino (Medellín).
- VI Servicio Social en programas de vivienda. Ponencia Oficial. Ponente, señora Nina Chávez de Santacruz (Bogotá).
- VII Servicio Social con la familia, presentada por la Asociación de Trabajadores Sociales del Valle del Cauca.
- VIII Servicio Social en programas de vivienda, presentado por las señoritas, Sara Cardona, Julia Maltos, Yolanda Ramos, Lucila Possos, Libia Castro y María Lucía Aragón, de Cali.
- XI Análisis de la práctica de Servicio Social en diferentes campos, presentado por Miss Ana E. King (Universidad de Fordham).
- X Un llamamiento a la acción, presentado por Mr. Reid Cerney. (Universidad Javeriana).
- XI El servicio Social y el trabajador lisiado, presentado por el señor Braulio Parra.

8

*Fernando Mejía
1978*

[364]

SECCIONAL PRIMERA

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE LA SECCIONAL DE "INDUSTRIA"

INTRODUCCION:

La comisión de estudio que trabajó sobre el tema: "SERVICIO SOCIAL INDUSTRIAL", consideró que el nombre "SERVICIO SOCIAL INDUSTRIAL" se limitaba solamente al campo de la Industria, y que en cambio, "SERVICIO SOCIAL EN EL CAMPO LABORAL" cobija todo aquello que implique una relación obrero-patronal: en consecuencia, recomendó usar siempre el denominativo, "SERVICIO SOCIAL LABORAL", en lugar de Servicio Social Industrial, como hasta ahora venía mencionándose.

I. De la importancia del Servicio Social en el campo laboral.

Sobre este punto, la comisión estudió, consideró y recomienda:

1. Que dentro de una organización industrial o laboral es importante y necesario, el empleo de profesionales de Servicio Social por las siguientes razones:

a). Porque dichos profesionales poseen una preparación filosófica que los capacita para estudiar, comprender y tratar con acierto y dignidad la difícil complejidad del elemento humano.

b). Porque poseen adiestramiento y habilidad para estudiar y manejar situaciones de tensión y desequilibrio, nacidos de la adaptación social de estos grupos humanos.

c). Porque ellos utilizan métodos adecuados que estimulan las relaciones interpersonales de los trabajadores dentro de la unidad industrial con miras a desarrollar e integrar la personalidad individual de acuerdo con su naturaleza humana.

II. De la ubicación del Servicio Social en el campo laboral.

Sobre este punto, la comisión estudió, consideró y recomienda:

2. Que el Servicio Social Laboral ha de estar ubicado en el nivel esencial y definitivo que le de la oportunidad para participar en la planeación **socio-económica** de la Empresa, de tal manera que le permita intervenir en la **político-social** y participar eficazmente en la ejecución de la misma. En cuanto a su ubicación física y administrativa, el Servicio Social ha de estar localizado en un lugar que le facilite un buen desempeño de sus funciones y un fácil acceso a todos los recursos de la Organización y de la Comunidad.

Juan Gómez Mejía
1.9.73

III. De las funciones del Servicio Social en el campo laboral.

Sobre este punto, la comisión estudió, consideró y recomienda:

3. Las funciones del Servicio Social en el campo laboral son:

- a). Participar en la planeación, estudio y formulación de la política social de la Empresa.
- b). Trabajar directamente con las personas y grupos a través de una relación profesional y mediante los métodos específicos del Servicio Social. (Servicio Social de Caso, Servicio Social de Grupo, Servicio Social de Organización de la Comunidad, Investigaciones Sociales y Administración de Servicio de Bienestar).
- c). Colaborar con otros profesionales y organismos de la Empresa y de la Comunidad con miras a buscar el bienestar particular y colectivo de los trabajadores.
- d). Participar al mismo nivel con el equipo de profesionales especializados de la Empresa, dedicados al estudio y solución de problemas concretos, por medio de una integración y acción funcional compartida.
- e). Dar alta prioridad a los programas que prevengan y atenúen el impacto de la industrialización; así como establecer programas de emergencia y a largo plazo para llegar a retribuir un trabajo oportuno y eficaz.
- f). Por último, es función específica del Servicio Social, promover el logro de la concepción de la Empresa como una comunidad (Unidad integrada). Para el efecto se necesita desarrollar la personalidad del elemento humano no sólo como individuo, sino también como grupo y comunidad, por medio de programas especiales; haciendo además, un trabajo sistemático, oportuno y prudente de **interpretación** entre los organismos sindicales y las directivas de la Empresa.

IV. CONCLUSIONES GENERALES.

4. Que las Asociaciones Profesionales de Servicio Social, estimulen y colaboren en la organización y funcionamiento de grupos especializados como asociaciones gremiales, organismos de capacitación técnica, profesionales de Servicio Social que trabajan en el campo laboral, nacional e internacional para que unifiquen conceptos y establezcan normas generales de procedimiento y aseguren una basta proyección en el campo laboral.

5. Que las entidades docentes y las Asociaciones Profesionales de Servicio Social,, incrementen la preparación de los alumnos y profesionales en los aspectos de Administración, relaciones humanas, métodos de investigación científica, legislación laboral y sindicalismo, a través de cátedras sistemáticas o cursos de especialización que provean una mayor capacitación para el ejercicio de la profesión en el campo laboral.

Las Facultades y Escuelas de Servicio Social del país, han de tener presente esta última recomendación para la elaboración de su nuevo pènsum de estudio.

[366]

SECCIONAL SEGUNDA

CONCLUSIONES DE LA SECCIONAL DEL TRABAJO SOCIAL EN EL CAMPO MEDICO - II CONGRESO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

I. El trabajo social médico es una especialización dentro del Servicio Social y tiene como objetivos la aplicación de las técnicas, principios y filosofías generales del Servicio Social en el bienestar social del individuo enfermo para lograr su más rápida y eficaz recuperación, ayudando a resolver las situaciones psicológicas que interfieren el tratamiento.

II. El Servicio Social es una profesión definida con principios, métodos y filosofía propia; en consecuencia, en todas las instituciones en donde actúa, y particularmente en una organización médica, debe tener autonomía técnica, coordinando su actividad con los demás Departamentos. Administrativamente ha de tener autonomía o dependencia según lo requiera la organización general de la Institución.

III. El objetivo específico del Trabajador Social médico, es el estudio y solución de los problemas psicosociales que afectan al enfermo o entorpecen el tratamiento. Para la realización efectiva de este objetivo, el Trabajador Social como profesional, debe ser miembro del equipo clínico que labora por el bienestar del paciente, con los mismos deberes y obligaciones de los profesionales del equipo, o sea la participación en la planeación del tratamiento e intercambio amplio de los informes obtenidos.

IV. En los diversos grupos de profesionales, existe en general, muy pocos conocimientos de Servicio Social, su finalidad, y objetivos. Por tal motivo se debe: a). Solicitar a las Facultades de Medicina y Escuelas de Enfermería del país, que se dicte la cátedra de Servicio Social por un profesional en Servicio Social. b) Organizar cursos de información de Servicio Social en general y especializado para grupos de profesionales, no sólo de médicos y enfermeras sino también de otras actividades.

V. El Servicio Social Médico debe participar en las reuniones seccionales y generales establecidas en las instituciones de salud y médicas para el estudio y orientación de los programas de ellas.

VI. En las labores administrativas del Departamento de Servicio Social se debe utilizar personal auxiliar para el desarrollo de funciones secundarias.

VII. Dada la escasez de personal profesional en Servicio Social, se debe entrenar personal auxiliar que labore bajo la supervisión del trabajador social en cumplimiento de funciones auxiliares.

VIII. El trabajo de encuestas, clasificación socio-económica e identificación debe ser encargada a personal auxiliar preparado y supervisado por el trabajador social, ya que el escaso número de profesionales y la precaria situación económica de los hospitales así lo requiere.

IX. En los hospitales generales y servicios especializados la primera entrevista debe ser atendida por el trabajador social y no por personal auxiliar.

X. Aunque el trabajador social médico desarrolle especialmente la técnica de caso, no puede excluirse de sus programas, las actividades específicas de "de grupos sociales", "investigaciones sociales" y "organización de la comunidad" que se desarrollarán de acuerdo a los programas generales y necesidades de los pacientes.

XI. El trabajo social médico no debe circunscribir su acción a los hospitales; debe estar presente en labores de proyección social, tales como el campo de la salud, utilizando las experiencias y métodos para cada programa y prestando esta misma colaboración en los programas oficiales o comunales que requieren su experiencia de trabajo.

SECCIONAL TERCERA CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES SERVICIO SOCIAL FAMILIAR EN COLOMBIA

El II Congreso Nacional de Servicio Social reconoce y recomienda:

1º Que la finalidad de las Agencias de Servicio Social Familiar y del Trabajo social en este campo están ampliamente consideradas en las siguientes definiciones:

"El Servicio Social Familiar, en su sentido más amplio, incluye todos los servicios destinados a mejorar y reforzar la vida familiar y a ayudar a los individuos y a la familias con problemas de inter-relación familiar". Social Year Book. 1960, página 261.

"El Servicio Social Familiar hace énfasis en la asistencia a los individuos y familias necesitadas para alcanzar la independencia económica y personal máxima, para fortalecer la vida familiar y para dar oportunidades en la participación de la vida de la comunidad de acuerdo con sus capacidades. Todas las áreas del funcionamiento de los miembros de una familia pueden ser el interés mientras éstas familias se vean afectadas por una pérdida de ingresos o factores médicos, económicos o psicológicos o una combinación de éstos". Concilio de educación de los Estados Unidos.

2c Que son funciones del Servicio Social en el campo familiar la labor de prevención, rehabilitación y provisión de recursos.

3º Que son campos propios de las Agencias de Servicio Social Familiar el educacional y vocacional, el de atención de problemas emocionales y el de asistencia pública.

4º Que aun cuando los objetivos del Servicio Social con la familia son los técnicamente definidos, en nuestro medio generalmente hay que atender en primer término los problemas materiales, que de por sí requieren una atención inmediata.

Que para la selección de los casos se deben tener en cuenta aquellos que tengan posibilidades de rehabilitación y de acuerdo con recursos de la Agencia.

[368]

5º Que el Servicio Social Familiar en Colombia se presta esencialmente por medio de las Residencias o Centros Sociales y por lo tanto está en posición afortunada, por estar ubicado en los barrios en donde residen las familias con quienes trabaja.

Que se debe seguir prestando el Servicio Social Familiar por medio de las Residencias o Centros Sociales ubicadas en los barrios.

6º Que las Agencias específicas de Servicio Social Familiar son las Residencias o Centros Sociales y parroquiales, dirigidas por Trabajadores Sociales y las Agencias de atención a la familia son las Residencias o Centros parroquiales y entidades de beneficencia que en una u otra forma atienden las necesidades materiales de la familia o de uno de sus miembros. Que las Agencias de Servicio Social Familiar deben trabajar en estrecha colaboración con las demás Agencias de atención a la familia.

Que los diferentes tipos de Agencias de Servicio Social trabajan por el fortalecimiento de la familia.

7º Que se reconocen como métodos de trabajo de las Agencias de Servicio Social Familiar los siguientes:

- a). Servicio Social de Caso.
- b). Organización de la Comunidad.
- c). Servicio Social de Grupo.
- d). Investigación Social.
- e). Administración.

Que se debe dar prioridad al Servicio Social de Caso como medio de trabajo directo con los problemas de interrelación familiar o adaptación social y a la Organización de la Comunidad, utilizando el proceso de grupos, por ser un método de acción más rápida para la solución de los problemas colectivos que a su vez repercuten seriamente en la familia.

En las agencias en donde no es posible poner en práctica la Organización de la Comunidad debe impulsarse el Servicio Social de Grupo.

Que en la mayoría de los barrios del país se encuentra el fenómeno de la inestabilidad de los habitantes y que a pesar de esta realidad, debe emprenderse el trabajo de Organización de la Comunidad, el cual a su vez puede contribuir a lograr una mayor estabilidad e integración de los habitantes.

Que es necesario el uso de la investigación social en el planeamiento y evaluación del Servicio Social Familiar como medio para conocer los problemas y el valor de los programas existentes⁴

Que las funciones del Director de una Agencia de Servicio Social Familiar, son la dirección, coordinación, planeamiento, financiación de los programas, las relaciones públicas y la acción social.

Que el Administrador de una Agencia de Servicio Social Familiar

debe ser un Trabajador Social que reúna las características de un buen Director y los conocimientos técnicos y administrativos para la buena marcha de la Agencia.

8º Que en lo posible en todas las instituciones y entidades de asistencia familiar se cuente con la dirección y la asesoría profesional de los Trabajadores Sociales.

Que es evidente la importancia y la necesidad de que existen los programas de asistencia pública para que el Trabajador Social pueda orientar toda su actividad a la atención de las interrelaciones familiares.

Que es necesario delegar el desarrollo de los programas de beneficencia y educación, que vienen atendiendo los Trabajadores Sociales en las Agencias de Servicio Social Familiar, en el personal auxiliar y voluntario bajo la supervisión profesional del Trabajador Social.

Que es necesario separar el trabajo específico del Servicio Social Familiar de los programas asistenciales a medida que se vayan estableciendo organismos que se encarguen de prestar estos servicios a la familia.

9º Que el Trabajador Social Administrador de una Agencia de Servicio Social debe ser miembro de la Junta Directiva con el fin de interpretar e informar a los miembros sobre su trabajo profesional logrando así una mejor comprensión y apoyo al Servicio Social.

10º Que el Trabajador Social debe poseer un conocimiento exacto sobre los objetivos de la Agencia, la necesidad de estudio y planeamiento de programas para evitar la dispersión de su trabajo profesional en el campo familiar.

11º Que en las Agencias de Servicio Social Familiar es necesario el personal auxiliar y voluntario para el desarrollo de los programas y que debe dárseles el entrenamiento adecuado con el fin de obtener el fiel cumplimiento de sus funciones.

Que se debe presentar al Seminario de las Facultades y Escuelas de Servicio Social, que se reunirá el próximo mes de mayo, el estudio que realizó la comisión nombrada por esta seccional sobre el Plan de Entrenamiento para personal Voluntario y solicitar que se le dé a este tema la importancia que en la actualidad exige, con base en la conclusión a que llegaron los Trabajadores Sociales de la necesidad sentida y la aceptación del personal auxiliar y voluntario para el desarrollo de los programas de bienestar social.

Que el mencionado personal se denomine "auxiliar en bienestar social".

Que se solicite a las Asociaciones de Asistentes Sociales estudiar y sugieran a las entidades correspondientes, el título que debe darse a las distintas auxiliares que preparan para el trabajo de bienestar social.

12º Que se debe crear la Federación de Residencias o Centros Sociales de Servicio Social Familiar con el fin de lograr la estabili-

[370]

dad del presupuesto necesario para el sostenimiento y la creación de estas entidades y programar campañas de divulgación sobre la necesidad que existe sobre la prestación del Servicio Social Familiar por medio de las Agencias establecidas en la comunidad.

13º Que las Asociaciones de Asistentes Sociales incluyan en sus programas de trabajo la divulgación e información sobre la importancia y necesidad del Servicio Social Familiar para lograr un amplio conocimiento de este servicio en la Comunidad y que promuevan reuniones con los Trabajadores Sociales que se dedican al campo familiar con el fin de coordinar los distintos programas que se realizan y resolver los problemas que se presentan en el desarrollo del trabajo.

14º Que las Facultades y Escuelas de Servicio Social en sus programas de formación profesional a las alumnas procuren despertar el interés y la mística que exige el trabajo de servicio social familiar.

15º Que en vista de la deficiencia de la legislación actual del bienestar infantil y que existen varios proyectos de Ley para reformarla, se hace necesaria la intervención del Servicio Social en la política social del gobierno y su participación en la acción social.

Que es necesario nombrar una comisión integrada por representantes de las distintas Asociaciones de Asistentes Sociales del país para trabajar en el estudio del proyecto de ley en pro del bienestar infantil y tratar de que el Servicio Social ocupe el lugar prominente que le corresponde en este campo.

16º Que para el estudio de cualquier legislación nueva en pro del bienestar infantil se incluyan los principios de protección, prevención y rehabilitación por medio del desarrollo de programas de Servicio Social Nacional que incluyen los siguientes campos:

1º Trabajos de caso familiar, orientación familiar y educación para los padres de familia.

2º Alguna forma de asistencia material y financiera de familias indigentes.

3º Desarrollo de un programa nacional de hogares sustitutos.

4º Trabajo de Caso para tratamiento y rehabilitación social de niños dentro de Instituciones.

17º Que en las Cajas de Subsidio Familiar es necesaria la asesoría profesional de los Trabajadores Sociales para lograr que éste cumpla su función social.

18º Que deben establecerse normas para el desarrollo de los programas de hogares sustitutos y trabajar en este campo en colaboración con los demás profesionales.

(Fdo.) Mercedes Escobar A.
Relatora

SECCIONAL CUARTA

EL SERVICIO SOCIAL EN LOS PROGRAMAS DE BIENESTAR INFANTIL

CONCLUSIONES

1. El objetivo principal del Servicio Social en los programas de bienestar infantil debe ser el fortalecimiento de la estructura familiar.
2. Los niños no deben ser separados de su hogar sino en casos especiales y cuando otra solución no es posible. Nunca deben separarse por razones puramente económicos.
3. Para la solución de problemas económicos se recomienda el empleo de subsidios familiares, ya sean estatales o privados; y, cuando las circunstancias lo permitan, el fomento de la industria familiar a fin de que la madre no abandone el hogar por motivos de trabajo.
4. Para los casos en que esta solución no sea posible, se recomiendan los jardines infantiles, salas-cunas y guarderías, por ser instituciones abiertas a través de las cuales se puede ayudar a la familia a mantenerse unida y elevar su nivel de vida.
5. Se recomienda promover el cumplimiento de la ley que obliga a toda industria el establecimiento de salas-cunas y guarderías próximas al lugar de trabajo de la madre.
6. En casos de abandono total se debe buscar un hogar adoptivo. Cuando esto no es posible, un hogar sustituto, pero sin descartar la posibilidad de una futura adopción.
7. Es el caso de hogares sustitutos o adoptivos se debe estudiar el proceso de colocación teniendo en cuenta ante todo el bienestar del niño.
8. Cuando el niño es colocado en hogares sustitutos se debe ofrecer Servicio de Caso a su propia familia con miras a reintegrarlo a ella.
9. Los programas de hogares sustitutos y adopción deben ser planeados, desarrollados y supervisados por Trabajadoras Sociales.
10. Se reconoce la urgencia de establecer programas de hogares sustitutos y se recomienda su adecuada utilización donde aún no se hayan adoptado.
11. Se debe realizar la evaluación de los programas de hogares sustitutos a fin de establecer si están cumpliendo con su finalidad de protección a la infancia.
12. El Servicio Social debe promover la transformación de las instituciones cerradas en instituciones abiertas y se debe propender porque las nuevas instituciones para niños sean de tipo abierto y ambiente familiar.

[372]

13. Se debe trabajar porque ningún niño menor de seis años y susceptible de una vida familiar permanezca en instituciones cerradas, sino en hogares sustitutos o adoptivos.

14. Se hace indispensable la creación de un organismo nacional y de organismos regionales y locales para la investigación, planificación y coordinación de programas de bienestar infantil, integrados por un equipo técnico y en los cuales se incluyan Trabajadoras Sociales.

15. Se recomienda a la Federación Nacional de Trabajadores Sociales, trabajar porque se establezcan y apliquen normas para el funcionamiento de instituciones de bienestar infantil y que para efectos de estadística, coordinación y control, se exija la inscripción de las instituciones de bienestar infantil en un registro central, a escala local, regional y nacional.

16. En los programas de bienestar infantil se debe reconocer la importancia del Servicio Social en el campo escolar y fomentar este tipo de programas.

17. Se deben promover a nivel local, regional y nacional, Seminarios de trabajo de bienestar infantil para intercambio de conocimientos, ideas y experiencias entre Trabajadores Sociales, directores de instituciones y demás personal encargado de estos programas.

18. Se considera necesario el establecimiento de la cátedra de Información en Servicio Social en las escuelas, institutos y facultades que preparen personal profesional que ha de trabajar en programas de bienestar infantil.

19. Se recomienda especialmente la participación activa del servicio Social en los siguientes campos:

a). En el campo educativo, como vínculo de unión entre la escuela y la familia, con miras a procurar una mejor adaptación del niño.

b). En las Casas o Centros de Observación como parte integrante de los equipos de estudio, observación y orientación psicosocial de niños abandonados y con problemas de conducta, con miras a la prevención y el tratamiento, bien dentro del grupo familiar o en instituciones especializadas.

c). En las instituciones de rehabilitación social del niño.

d). En todos los Juzgados y Tribunales de Menores.

e). En programas de investigación, conducentes a establecer la forma en que las condiciones ambientales afectan la vida del niño.

f). En la planeación, organización y supervisión de los programas de recreación dirigida para niños y recreación en familia.

20. Se recomienda a las comunidades religiosas de ambos sexos que trabajen con niños, preparen personal profesional.

SECCIONAL QUINTA

"EL SERVICIO SOCIAL EN PROGRAMAS DE VIVIENDA" CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Después de haber conocido la ponencia y estudiado sus diversos aspectos llegó a las siguientes conclusiones y recomendaciones:

I. Crear en las instituciones que adelantan programas de vivienda, conciencia de que el Servicio Social tiene una contribución significativa que ofrecerles.

II. Se recomienda que la acción del Servicio Social en un programa de vivienda comprenda desde su planeamiento hasta cuando la comunidad se encuentre en condiciones de autodirigirse.

III. El Servicio Social en una institución de vivienda debe tener una ubicación que lo coloque en el nivel profesional que le corresponde, y le proporcione la flexibilidad necesaria para actuar adecuadamente.

IV. Al hacer el planeamiento de los programas, las instituciones de vivienda deben prever el número suficiente de personal profesional de Servicio Social.

V. El Servicio Social debe participar en el planeamiento de los programas de vivienda, especialmente en los aspectos humanos y sociales del programa.

VI. El Servicio Social debe procurar que la selección de los beneficiarios de un programa de vivienda, se haga teniendo en cuenta no solamente las normas establecidas por la institución, sino hasta donde sea posible considerando la parte humana y social de la familia.

VII. Se recomienda la participación del Servicio Social en la evaluación periódica de las normas para la selección de los beneficiarios, a fin de hacer los reajustes y modificaciones adecuados.

VIII. Se recomienda la vinculación de personal voluntario a los programas de vivienda, después de un entrenamiento apropiado, de acuerdo con la política de la institución. Este personal debe ser coordinado y supervisado por los profesionales del Servicio Social.

IX. Dada la importancia que para Colombia reviste el problema de la vivienda, se recomienda que se establezca en las Facultades y Escuelas de Servicio Social una cátedra de Servicio Social especializado en vivienda.

X. Se recomienda que las Facultades y Escuelas de Servicio Social presten una mayor atención a la enseñanza teórica y práctica de Organización de la Comunidad.

XI. Se recomienda que la Federación y Asociaciones de Trabajadores Sociales tengan mayor comunicación con el Centro Interamericano de Vivienda y Planeamiento con el objeto de obtener asesoría en lo que se refiere a Servicio Social en programas de vivienda.

XII. Se reconoce que los programas de vivienda de interés social, permiten la aplicación de los métodos básicos del Servicio Social, a saber: Servicio Social del Caso, Servicio Social de Grupo y Servicio Social de Organización de la Comunidad; y además los de Investigación y Administración Sociales.

[374]

SECCIONAL SEXTA

COMISION DE ESTUDIOS SOBRE LA "PONENCIA ORGANIZACION DE LA COMUNIDAD" CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

II Congreso Nacional de Servicio Social celebrado en Medellín,
del 13 al 17 de abril de 1962.

1. CONSIDERANDO:

Que existe confusión en la interpretación de los términos Desarrollo de la Comunidad, Organización de la Comunidad y Acción Comunal,

R E C O M I E N D A :

Que se identifique el término Organización de la Comunidad como uno de los métodos específicos del Servicio Social e indispensable para alcanzar sus fines sociales.

2. CONSIDERANDO:

Que en el ámbito nacional es poco conocido el método de Organización de la Comunidad como una de las técnicas de la profesión de Trabajo Social,

R E C O M I E N D A :

Que la Federación de Trabajadores de Colombia nombre uno o varios miembros dedicados a la divulgación en todas las esferas de la contribución que el Trabajo Social puede hacer a los programas de Desarrollo y Organización de la Comunidad.

I. De la importancia del Trabajo Social en los

Programas "Acción Comunal"

3. CONSIDERANDO:

Que dentro del actual desarrollo económico-social del país, se precisan de los programas de "Acción Comunal" y que para que éstos llenen sus objetivos se necesita la colaboración del Trabajo Social.

R E C O M I E N D A :

Que se solicite a la división de "Acción Comunal" del Ministerio de Gobierno y a las distintas entidades que están realizando programas similares, que se incluya en ellos Trabajadores Sociales.

II. DE LA UBICACION**3. CONSIDERANDO:**

Que hasta ahora los Trabajadores Sociales han encauzado sus esfuerzos principalmente a trabajar en las zonas urbanas, descuidando las zonas rurales,

R E C O M I E N D A :

- a). Que los Trabajadores Sociales respondan con abnegación y mística profesional a la necesidad que existe en las zonas rurales de los programas de Desarrollo y Organización de la Comunidad y sitúen sus campos de acción en estas áreas especialmente.
- b). Que las Facultades y Escuelas de Servicio Social formen a sus alumnos dentro de este espíritu.

5. CONSIDERANDO :

Que otras profesionales han entrado a ejercer las funciones que corresponden al Trabajador Social en Organización de la Comunidad,

R E C O M I E N D A :

Que el Trabajador Social asuma el papel de líder en el trabajo de Organización de la Comunidad y lo desempeñe con seguridad y responsabilidad.

III. DE SUS FUNCIONES**6. CONSIDERANDO:**

Que dentro de los programas de Desarrollo y Organización de la Comunidad llevados a cabo por equipo de Trabajadores compuesto por diferentes profesionales y en colaboración con diversos organismos, las funciones del Trabajador Social son las siguientes:

R E C O M I E N D A :

1. En cuanto a la entidad u organismo patrocinador.
 - a). El Trabajador Social ha de interpretar el método de Organización de la Comunidad con el fin de lograr la autonomía necesaria para el eficaz cumplimiento del programa.
 - b). Estipular por escrito las funciones administrativas y específicas del Trabajador Social dentro de la agencia para una mejor interpretación y evaluación del trabajo, para prevenir y solucionar los conflictos que puedan suscitarse.
2. En relación al equipo de trabajo.
 - a). El Trabajador Social informa, interpreta, asesora y coordina la aplicación del método de Organización de la Comunidad.

[376]

3. En relación con la Comunidad.
a.) Al trabajar en la Comunidad, debe cumplir una función de enlace entre ésta y todos los organismos y personas que actúan dentro de ella.

IV. EN CUANTO AL METODO

7. CONSIDERANDO:

Que en los programas de Desarrollo y Organización de la Comunidad, a más del Trabajador Social, es indispensable la colaboración de otros profesionales.

Que entre estos profesionales existe a veces interferencia de funciones por desconocimiento de la labor específica de cada uno de ellos,

R E C O M I E N D A :

1. Que se organicen comités integrados por representantes de todas las profesiones para determinar las funciones específicas de cada profesional en el campo de Desarrollo y Organización de la Comunidad.

2. Que en los programas de Desarrollo de la Comunidad que estén realizando las Facultades y Escuelas de Trabajo Social, se solicitó la participación de otras Facultades a fin de que desde el campo universitario se vaya creando conciencia del aporte que a cada profesional le corresponde en estos programas, para esto es indispensable que la respectiva Facultad asuma la responsabilidad de supervisar a los alumnos en su campo y reconozca los trabajos realizados como parte de su práctica reglamentaria.

8. CONSIDERANDO:

Que los Trabajadores Sociales por diversas circunstancias no han tenido casi la oportunidad de efectuar un trabajo en equipo con otras profesiones que colaboren en la integral y efectiva solución de los problemas de la Comunidad,

R E C O M I E N D A :

Que los Trabajadores Sociales en los programas de Organización de la Comunidad se preocupen por hacer parte de equipos de profesionales y personas calificadas que contribuyan debidamente a la solución de las necesidades reales de la Comunidad.

9. CONSIDERANDO:

Que el personal que ingresa a las Facultades y Escuelas de Servicio Social no responde en número a las necesidades del país y que los recursos de las Escuelas no les permiten tampoco observar un número amplio de solicitudes,

R E C O M I E N D A :

1. Que las Facultades y Escuelas de Trabajo Social se preocupen por aumentar los recursos económicos que les permiten responde a las necesidades de la nación en cuanto a la formación de profesionales.
2. Que se realicen campañas de divulgación en el gremio estudiantil a fin de estimular el interés por el Trabajo Social.
3. Que la Asociación Colombiana de Facultades y Escuelas de Servicio Social ejerza presión sobre el gobierno para que se realice a la mayor brevedad posible, la colaboración ofrecida por la Universidad de Fordham.

10. CONSIDERANDO:

Que los Trabajadores Sociales en los programas de Desarrollo y Organización de la Comunidad asumen responsabilidadse que fácilmente pueden ser delegadas a un personal intermedio para dedicarse a actividades de su estricta competencia.

R E C O M I E N D A :

1. Que es conveniente preparar personal auxiliar en bienestar social para que colabore en programas de Desarrollo y Organización de la Comunidad.
2. Que las Facultades y Escuelas de Servicio Social después de un concienzudo estudio de programas y de limitación de funciones se preocupen por adiestrar este personal, bien directamente, o colaborando con otras entidades según las circunstancias especiales de la región y las capacidades profesionales y económicas existentes.

11. CONSIDERANDO:

Que las necesidades del país requieren la participación inmediata y eficaz del trabajo social, abriendo campos de la Organización de la Comunidad y contribuyendo también con ella como método en los programas de desarrollo de la comunidad en zonas urbanas y rurales, y distintos niveles, lo que hasta el presente ni las Facultades, ni las Escuelas de Trabajo Social, ni los Trabajadores Sociales, han prestado la debida atención a este método.

R E C O M I E N D A :

1. Que la Federación de Trabajadores Sociales de Colombia intervenga directamente con el Gobierno Nacional y a su vez las Asociaciones seccionales con el Gobierno Departamental y Municipal para interpretar las funciones y crear plazas para los Trabajadores Sociales a esos niveles, tramitaciones que en igual forma debe hacerse en relación a instituciones privadas.
2. Que la Federación Nacional de Trabajadores Sociales de Colombia intervenga directamente con aquellas instituciones que están

[378]

interviniendo y duplicando sin coordinación alguna las funciones de estricta competencia del Servicio Social.

3. Que la Facultad de Servicio Social conceda al método de Organización y Desarrollo de la Comunidad la misma trascendencia que le han dado a los métodos de caso y grupo, dándole particular importancia al entrenamiento de los Trabajadores Sociales para el área rural.

4. Que las Facultades de Servicio Social y escuelas se preocupen por impartir a sus alumnos un eficaz entrenamiento administrativo que les permita desempeñar a cabalidad sus funciones en el orden administrativo.

5. Que la Facultad y Escuelas de Servicio Social promuevan una mayor afluencia de personal de las zonas rurales mediante la concesión de becas.

6. Que el Comité permanente de Facultades de Servicio Social promuevan reuniones periódicas de los profesores de la cátedra de Organización de la Comunidad. De las Facultades y Escuelas del país a fin de unificar sus programas de trabajo.

7. Que las Asociaciones de Trabajadores Sociales se preocupen por organizar cursos sobre el método de Organización de la Comunidad para los egresados, dando oportunidad a los asociados de participar en ellos.

12. CONSIDERANDO:

Que existen campos y zonas de trabajo en que se impone la presencia del personal masculino,

R E C O M I E N D A :

Que se despierte la inquietud por el Trabajo Social entre el personal masculino y que todas las Facultades y Escuelas de Servicio Social lo admitan en sus aulas.

13. CONSIDERANDO:

Que se hace indispensable la pronta ejecución de todas las conclusiones y recomendaciones del Segundo Congreso Nacional de Trabajo Social,

R E C O M I E N D A :

Que la Federación de Trabajadores Sociales de Colombia nombre a la mayor brevedad posible un Comité integrado por un coordinador, con sede en Medellín y representantes de las diversas regiones del país, donde se ejerza la profesión de trabajo social. Este Comité se encargará de informar sobre las recomendaciones y conclusiones del Congreso, así como propenderá a que se hagan efectivas.

2. Que la Federación de Trabajadores Sociales de Colombia informe a todas las entidades que están adelantando programas de Desarrollo Comunal y Organización de la Comunidad, sobre las recomendaciones de esta seccional.



EVENTOS

[379]

Eventos 2022-2023

Eventos internacionales

El día 22 de mayo de 2023, se celebraron las Segundas Jornadas Latinoamericanas. Los aportes de lxs trabajadores sociales para abordar los ODS 2030. El evento incluía el siguiente volante:

[381]

Este evento se realizó virtual y presencialmente en la Universidad Nacional de Villa María (Argentina). Los convocantes fueron la Corporación Universitaria del Caribe (Cecar) (Colombia) y la Universidad Nacional Villa María. Participaron profesionales, docentes y estudiantes de Trabajo Social de América Latina, equipos interdisciplinarios de intervención social y miembros de organizaciones sociales y estatales. Así mismo, participó Maira Judith Contreras Santos como conferencista con la ponencia “Los ODS en el Trabajo Social: ¿bitácora de un perpetuo retorno en Colombia?”.

El objetivo general del evento fue promover un espacio de intercambio y reflexión en torno a los procesos de formación profesional de trabajadores sociales en el abordaje de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030. Sus objetivos específicos fueron los siguientes: posibilitar un espacio de aprendizaje colectivo sobre la formación profesional de trabajadores sociales en el abordaje de los ODS 2030; facilitar la reflexión profesional sobre los ODS 2030 y los desafíos que nos plantean en el marco de las políticas públicas; y estimular la construcción de redes profesionales y académicas interesadas en los ODS 2030 y el trabajo social.

El evento inició con la conferencia de apertura “Los aportes de lxs trabajadores sociales para abordar los ODS 2030”. Luego siguió con el conversatorio latinoamericano “Educando en ODS desde el Trabajo Social y las Ciencias sociales”. El evento cerró con las conferencias de cierre “Los ODS 2030. Una mirada crítica desde el trabajo social” y “Los desafíos en la formación profesional de lxs trabajadores sociales para abordar los ODS 2030”.



Del 20 al 23 de septiembre de 2023, se celebró en la Universidad Nacional de Colombia la XVI Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales. Representaciones sociales, prácticas y desafíos en escenarios de incertidumbre. El evento incluyó la siguiente pieza gráfica:

[382]



Fuente: <https://imaginariosyrepresentaciones.com/2022/04/28/xvi-conferencia-internacional-sobre-representaciones-sociales/>

Los convocantes del evento fueron: Remosco, Indonesia: Pusat Kajian Representasi Sosial, profesoras y profesores; Argentina: Universidad de Buenos Aires, Universidad de Belgrano, Universidad Nacional de Quilmes; Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés; Brasil: Universidad de Sao Paulo - Fundação Carlos Chaga, Universidad Federal de Santa Catarina, Universidad Federal de Río de Janeiro, Pontificia Universidad Católica de São Paulo, Fundação Carlos Chaga; Canadá: Universidad de Ottawa; Colombia: Universidad del Valle, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Católica de Colombia, Universidad Francisco de Paula Santander, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad EAN, Universidad Santo Tomás, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; España: Universidad de Valencia, Universidad del País Vasco; Estonia: Universidad de Tartu; Francia: Université de Bretagne Occidentale, Universidad Paul-Valéry Montpellier 3, Université de Bretagne Occidentale, Universidad de Nimes, Universidad Lumière Lyon 2; Italia: Sapienza Universidad de Roma, Universidad de Nápoles Federico II; México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla México, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Universidad Autónoma de México, Universidad Autónoma de Nuevo León, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco; Nueva Zelanda: Universidad Victoria en Wellington; Portugal: ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa; Rusia: Universidad Estatal de Moscú; Túnez: Universidad de Túnez; Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

Participaron investigadoras(es) y profesionales. De la Unidad Académica Básica de Trabajo Social de Universidad Nacional de Colombia, participó Maira Judith Contreras Santos, integrante del Comité Científico de la XVI Conferencia. El objetivo central del evento fue abordar los avances relevantes e innovadores en aspectos teóricos, metodológicos, aplicados y disciplinares de la teoría propuesta por Serge Moscovici. Por otro lado, se realizaron mesas temáticas, simposios y pósteres en torno a los siguientes ejes temáticos: perspectivas teóricas y metodológicas; género, identidades y subjetividades; educación y sociedad; comunicación, desinformación y redes sociales; salud, bienestar y cuidado; cien-

[384]

cia, tecnología y sociedad; medio ambiente, ecología y espacios; interculturalidad y multiculturalidad; paz, conflicto, guerra y migraciones; política, economía y desarrollo; democracia, gobernanza y movimientos sociales; arte, espiritualidad y religiones. Según sus organizadores, la Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales (CIRS) “se ha establecido como un importante evento académico bianual, con alternancia principalmente entre Europa y Latinoamérica. Como plantea de Rosa (2019), la CIRS se constituye como el principal escenario científico mundial para difundir e impulsar el desarrollo de la Teoría de las Representaciones Sociales y su relación con campos de investigación afines”. Respecto de la XVI versión, ella contó con el respaldo de la Red Mundial Serge Moscovici (Remosco) y la Universidad Nacional de Colombia, y se realizó en Colombia, “cuarto país latinoamericano en organizar este evento, después de Brasil, México y Argentina”. La edición siguió a la de Atenas 2021, “la cual fue reprogramada debido al confinamiento mundial a causa de la pandemia del covid-19 y se realizó bajo modalidad virtual”. En cuanto al tema central de la XVI CIRS, abordó “la relación entre las representaciones sociales y las prácticas, dos aspectos de la vida social que mantienen un estrecho vínculo, las cuales evidencian la alteridad, el carácter simbólico y la interacción dialéctica de las acciones humanas. Además, implica importantes desafíos teóricos y prácticos, especialmente asociados a la comprensión de las acciones en contextos particulares de incertidumbre, como la educación, la salud, el medio ambiente, la política, la comunicación, entre otros”.



Bajo modalidad virtual, se realizó los días 27 y 28 de abril de 2022 el “I Encuentro Nacional de Semilleros de Investigación de Trabajo Social. Investigación formativa y Trabajo Social. Conocimientos construidos en contexto de cambio”. La entidad convocante de este evento fue el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets). Participaron estudiantes, docentes y egresados de Trabajo Social en Colombia, además de estudiantes de la UAB de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia y la profesora de la Práctica Académica de Trabajo Social “Universidad al Barrio-Universidad al Páramo”.

El objetivo general del evento fue conocer y compartir las experiencias de los semilleros de investigación en las escuelas de Trabajo Social en Colombia. Los objetivos específicos fueron: compartir crítica y reflexivamente las experiencias de los semilleros de investigación; visibilizar el papel de los semilleros frente a la producción del conocimiento y su inscripción en la realidad actual y en el Trabajo Social; conocer y debatir las políticas nacionales e institucionales y su impacto en la labor de los semilleros; presentar avances o resultados de investigación. La agenda siguió estos ejes de trabajo: desarrollo disciplinar del Trabajo Social; conflictos, violencia y paces; movimientos sociales, acción colectiva y participación; feminismos, estudios de género y diversidades; y desarrollo, territorio y justicia ambiental.

El grupo de estudiantes de la Práctica Académica de Trabajo Social diseñó, ejecutó, siguió y evaluó el taller “Trabajo Social al Páramo. Repensar el ciclo de gestión del conocimiento en el Trabajo Social Rural”, atendiendo a los criterios trazados por los organizadores del evento. El objetivo general de este taller fue generar intercambios de saberes y prácticas en torno al ciclo de gestión del conocimiento: producción, circulación y aplicación de conocimientos, en el trabajo social rural de Colombia. Los objetivos específicos fueron: identificar la trayectoria del trabajo social rural en Colombia; analizar las innovaciones, los vacíos, las falencias, las contradicciones y los desafíos del ciclo de gestión de conocimientos en el trabajo social rural de Colombia; y recoger aportes epistemológicos, ontológicos, éticos, teóricos, contextuales y metodológicos para la potenciación del ciclo de gestión de conocimientos en el trabajo social rural de Colombia.



[386]

El “Conversatorio para la Formación Permanente en Trabajo Social: Paz y Re-existencias: ¿un campo disciplinar?” se realizó en la Universidad Antonio José Camacho, convocante del evento, el 27 de octubre de 2022 en modalidad híbrida. Participaron César Vargas, trabajador social y defensor de los derechos humanos, y Clara Castro, profesora del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, como ponente. El evento incluyó este volante:



Fuente: https://www.uniajc.edu.co/calendario_eventos/paz-y-r-existencias-semana-de-las-ciencias-sociales-y-humanas/

El evento pretendió analizar el contexto de construcción de paz y la construcción de conocimiento en el campo de la paz y las reexistencias, a la luz de la experiencia de profesionales en esta área. Luego de una breve presentación, siguieron las ponencias y las preguntas e intercambios con los asistentes.



El 9 de junio de 2023, la Corporación Universitaria Minuto de Dios y el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (Conets) realizaron el lanzamiento del libro *Trabajo Social con grupos: su historia y sus fundamentos*, en modalidad híbrida. Como participantes, se contó con la presencia de la magíster Nora Eugenia Muñoz, moderadora (Colombia); la doctora Adriana Ornelas Bernal (México); la magíster Bibiana Alicia Travi (Argentina); el magíster Miguel Rodríguez Suárez (Colombia), y de estudiantes y docentes de la UAB de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia en calidad de asistentes. Tras una presentación, siguió un comentario de los presentadores y del público. Este fue el volante de la celebración:

[387]

Durante el evento, se presentó el libro como una producción conjunta, producto de años de trabajo social con grupos y de investigación, reflexiones, juntanzas, encuentros personales y virtuales, como parte de un grupo de colegas de Colombia, Argentina y México, sostenido desde hace ya varios años. El trabajo colectivo está conectado en el Nodo Nacional de Trabajo Social con Grupos - RedMitrás.

Eventos en la Universidad Nacional de Colombia

En el auditorio Margarita González y el espejo de agua del edificio Rogelio Salmona, edificio de Posgrados de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, se celebró el 10 de junio de 2022 el evento “Memorias colectivas de las mujeres campesinas de Sumapaz”, abierto a todo público, con esta imagen promocional:

[388]

MEMORIAS COLECTIVAS DE LAS MUJERES CAMPESINAS DEL SUMAPAZ

JUNIO 10
8 a.m. - 5 p.m.

Posgrados de Ciencias Humanas
Auditorio Margarita González

INVITAN:
Proyecto de Extensión Solidaria:
"Reconstrucción de las memorias colectivas de las mujeres campesinas de Sumapaz con innovaciones socio-territoriales co-creadas e implementadas".
Desarrollo Rural - Trabajo Social
Instituto de Estudios Urbanos
Peama Sumapaz
U. al Páramo - U. al Barrio



Entrada libre
Inscríbete en:
<https://bit.ly/3ai1Gme>

Tierra, paz y arte

Facultades de Artes, Ciencias Humanas,
Enfermería, Medicina Veterinaria y Zootecnia



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Fuente: <https://ant.culturarecreacionydeporte.gov.co/en/node/87352>

Los convocantes fueron los integrantes del Proyecto de Extensión Solidaria “Reconstrucción de las memorias colectivas de las mujeres campesinas de Sumapaz con innovaciones socio-territoriales co-creadas e implementadas”, las asignaturas Desarrollo Rural y Práctica Académica del Pregrado de Trabajo Social, el Instituto de Estudios Urbanos, el Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (Peama) Sumapaz, así como las facultades de Artes, Ciencias Humanas, Enfermería, Medicina Veterinaria y Zootecnia de la Universidad Nacional de Colombia. En el evento participaron estudiantes y la docente de la Práctica Académica de Trabajo Social “Universidad al Barrio-Universidad al Páramo”.

[389]

El evento tuvo como objetivos: impulsar reconocimientos alusivos a las memorias colectivas de las mujeres campesinas de Sumapaz; promover reencuentros de la comunidad universitaria con la comunidad de Sumapaz; desplegar reflexiones acerca del papel que (in)cumple la Universidad Nacional de Colombia en la conservación de los ecosistemas de páramos. Y siguió esta agenda: panel sobre los contextos de las memorias colectivas de las mujeres del Sumapaz: características sociales, ambientales, económicas, políticas y culturales; muestra audiovisual referida a las memorias colectivas de las mujeres de Sumapaz: devenires, tierra y paz; muestra artística concerniente a las memorias colectivas de las mujeres de Sumapaz: pensares, saberes, decires, sentires, querereres y sabores; festival de pósteres acerca del Sumapaz con énfasis en la condición, la posición y el lugar de las mujeres campesinas; exposición artesanal Aba Fihizca.



[390]

El conversatorio Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino tuvo lugar en el Auditorio Alexis Omaña de la Facultad de Medicina Veterinaria y de Zootecnia de la Universidad Nacional de Colombia el 11 de noviembre de 2022. Los convocantes del evento fueron los estudiantes de las asignaturas Desarrollo Rural y Práctica Académica: “Universidad al Barrio-Universidad al Páramo” de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia. Participaron estudiantes, docentes, y egresadxs de Trabajo Social. Por otro lado, participaron estudiantes y el docente de la Práctica Académica de Trabajo Social “Universidad al Barrio-Universidad al Páramo”. La siguiente imagen fue compartida para promocionar el evento:



Conversatorio
Trabajo Social Rural, Étnico y Campesino

Noviembre 11 - 8 a.m. a 2 p.m.

Auditorio Alexis Omaña
Facultad de Medicina Veterinaria y de Zootecnia

Entrada libre

Inscríbete en: <https://bit.ly/3Da2XGN>



Invitan:
Universidad al Barrio - Universidad al Páramo
Desarrollo Rural - Trabajo Social

Facultad de Ciencias Humanas



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Fuente: página de Facebook de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=490495013114909&set=pb.100064632431599.-2207520000&type=3>

Los expositores del evento fueron: Eufrasia Herrera de Giagrekudo, María Camila Ramírez Bermúdez, Andrés Eduardo Herrera Aranda, Lucas Esteban Montaña Ramírez, Natalia Andrea Amaya Fuentes, Juan David Peralta Sánchez, María Camila Barrera, Pongele Matewa Diabanza, Diego Alexander Acosta Vargas, y el grupo Sabana, Soga y Compás. Estos expositores siguieron los siguientes objetivos: potenciar los diálogos sobre la investigación y la intervención del trabajo social rural, étnico y campesino; visibilizar experiencias (in)disciplinarias y profesionales alusivas al trabajo social rural, étnico y campesino en Colombia; contribuir a la identificación de referentes, paradojas, aportes y retos éticos, políticos, ontológicos, epistemológicos, teóricos y metodológicos del trabajo social rural, étnico y campesino en América Latina.

[391]

Finalmente, se siguió esta agenda: apertura o espacio de armonización con la abuela. Exposición de los resultados del estado del arte sobre el trabajo social rural, étnico y campesino en Colombia; panel alusivo a los referentes del trabajo social rural, étnico y campesino con énfasis en sus postulados, paradojas, retos y aportes; panel sobre experiencias del trabajo social rural, étnico y campesino, con acento en sus saberes y prácticas situadas, al igual que en sus trayectorias, logros, limitaciones, desafíos y aprendizajes; cierre artístico y cultural.



El lanzamiento del libro *Rutas de formación para la protección Integral de defensores/as y líderes/as sociales, con enfoque psicosocial y jurídico* contó con este volante promocional:

[392]

INVITACIÓN

Lanzamiento de la cartilla:

RUTAS DE FORMACIÓN PARA LA PROTECCIÓN INTEGRAL DE DEFENSORES/AS Y LÍDERES/AS SOCIALES CON ENFOQUE PSICOSOCIAL Y JURÍDICO

Fecha: MIÉRCOLES 18 DE OCTUBRE DE 2023

Hora: 4:00 P.M.

Lugar: AUDITORIO MARGARITA GONZÁLEZ
EDIFICIO 225 - ROGELIO SALMONA
POSGRADOS DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA - BOGOTÁ.

Financiado por la Unión Europea

CRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Fuente: página de Facebook Programa Somos Defensores: https://www.facebook.com/SomosDef/?locale=lt_LT

El lanzamiento tuvo lugar el miércoles 18 de octubre de 2023 en el Auditorio Margarita González, edificio de Posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas. Tuvo como convocantes y ponentes a la Unión Europea, el Centro Regional de Servicios, Diakonía, el Programa Somos Defensores, el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia y representantes de cada una de las organizaciones,

del proceso de formación de Colombia, Honduras y Perú. Respecto a las participantes de la UAB del Departamento de Trabajo Social de Universidad Nacional de Colombia (DTS-UN), la Profesora Nubia Bolívar, directora DTS-UN compartió unas palabras de apertura, Patricia Sierra y Clara Castro, Profesoras DTS-UN y Alisson Vargas, estudiante de Trabajo Social de la Práctica Memoria, DD. HH. y Construcción de Paz, fueron ponentes como parte del equipo coordinador del proceso de formación. Jenniffer Vargas Reina, profesora DTS-UN, moderó el evento. Como asistentes participaron: Liliana Cañas, profesora DTS-UN, docente del Diplomado, Wilson Mellizo, profesor DTS-UN, estudiantes del DTS-UN, profesores del Diplomado, organizaciones defensoras de los Derechos Humanos y entidades nacionales e internacionales.

[393]

Los objetivos del lanzamiento se centraron en la presentación de la experiencia de formación del Diplomado sobre Protección Integral con enfoque jurídico y psicosocial y de los principales aprendizajes en las voces del equipo coordinador, el equipo docente, las agencias financiadoras y los participantes, con el fin de profundizar en la comprensión de la protección en el contexto colombiano y los desafíos para la garantía de este derecho. La agenda contempló los siguientes momentos: palabras de apertura, panel sobre aportes a la protección integral de defensoras/defensores de DD. HH., líderes y lideresas sociales y experiencias de formación en este ámbito; preguntas del público.



[394]

El evento “Reconocer para no repetir: Aprendizajes y retos del quehacer psicosocial en escenarios de esclarecimiento. Conversatorio sobre procesos de reconocimiento”, se realizó el viernes 20 de octubre de 2023 en el Salón Oval del edificio de Posgrados, Facultad de Ciencias Humanas. Sus convocantes fueron: la Comisión de la Verdad, el Departamento de Trabajo Social y la Práctica en Memoria, Derechos Humanos y Construcción de Paz. Los participantes fueron Dora Lucía Lancheros, excoordinadora del Enfoque Psicosocial CEV; Juliana María Rodríguez, exconsultora, pasante y practicante CEV. De parte de la UAB de Trabajo Social, participaron Patricia Sierra y Clara Castro, profesoras DTS-UN, como moderadoras.



Celebración del Trabajo Social

RECONOCER PARA NO REPETIR
Aprendizajes y retos del quehacer psicosocial en escenarios de esclarecimiento
Conversatorio sobre los procesos de reconocimiento.



Dora Lucia Lancheros
Psicóloga Especialista en DDHH
Ex-Coordinadora del Enfoque Psicosocial CEV.



Juliana María Rodríguez Rodríguez
Trabajadora social
Ex-consultora, pasante y practicante del equipo psicosocial CEV.

Moderan: Profesoras Clara Castro y Patricia Sierra

Viernes 20 de octubre de 8:00 - 10:00 a.m.
Salón Oval Edificio de Posgrados Ciencias Humanas.

INVITA
Línea DDHH y Construcción de Paz
Práctica Memoria, Derechos Humanos y Construcción de Paz

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Humanas
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

CELEBRACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL 2023

LEGADO VERDAD

Fuente: Piezas comunicativas construidas por estudiantes y docentes del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, en el marco de la Celebración del Trabajo Social 2023.

El objetivo fue analizar la experiencia de prácticas y pasantías en la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo comprender el lugar de lo psicosocial de cara a los propósitos de esclarecimiento y reconocimiento de la CEV en el contexto Colombiano?, ¿cuáles son los principales aprendizajes de su quehacer psicosocial en estos escenarios?, ¿cuáles son los desafíos y retos presentes en el quehacer profesional en el marco de esclarecimiento y el reconocimiento? El evento siguió esta agenda: palabras de apertura, presentación del contexto del convenio de prácticas y pasantías con la CEV y su relación con el Departamento de Trabajo Social; intervenciones de las invitadas, preguntas e intercambio con el público.

[395]



La celebración del Trabajo Social “Silencios y memorias incómodas: Reflexiones a 50 años del Golpe Militar en Chile y a 40 años de Democracia en Argentina” incluyó este volante:

[396]



SILENCIOS Y MEMORIAS INCÓMODAS

Reflexiones a 50 años del Golpe Militar en Chile
y a 40 años de Democracia en Argentina.

Cine foro

Lissette Orozco
Cineasta, activista en DD.HH y docente universitaria

María José Ferré y Ferré
Psicóloga especialista en daño transgeneracional

Moderan: Profesoras Leonor Perilla y Patricia Sierra

Viernes 20 de octubre de 1:30 - 4:00 p.m.
Salón Oval Edificio de Posgrados Ciencias Humanas.

INVITA
Línea DDHH y Construcción de Paz
Semillero Tejiendo Memorias y Prácticas de Paz - Memprapaz

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá

CELEBRACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL 2023

MEMPRAPAZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Fuente: Piezas comunicativas construidas por estudiantes y docentes del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, en el marco de la Celebración del Trabajo Social 2023.

Tuvo lugar el viernes 20 de octubre de 2023 en el Salón Oval del Edificio de Posgrados, de la Facultad de Ciencias Humanas. Los convocantes fueron el Semillero Tejiendo Memorias y Prácticas de Paz - Memprapaz, el Departamento de Trabajo Social y la Línea de Derechos Humanos y Construcción de Paz. Las ponentes fueron María José Ferré y Ferré, psicóloga especialista en daño transgeneracional, y Lissette Orozco, cineasta, activista en DD. HH. y docente universitaria. De parte de la UAB de Trabajo Social, asistieron las siguientes profesoras del DTS-UN como moderadoras: Patricia Sierra, Leonor Perilla y Clara Castro.

[397]

El objetivo de este cine foro se centró en el análisis de experiencias argentinas y chilenas sobre las memorias familiares marcadas por el silenciamiento y la negación en contextos de represión política. Para ello, se adelantó la siguiente agenda: palabras de apertura, presentación de la película *el Pacto de Adriana*, preguntas, intercambio con el público, reflexiones de las invitadas y cierre.



[398]

Finalmente, del 18 al 20 de octubre de 2023 se celebró la II Conmemoración del Día de Trabajo Social en Colombia en la UNAL. Tuvo como convocantes a docentes, estudiantes y egresados de Trabajo Social y como participantes a la comunidad de trabajo social y de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas del país, y a docentes y estudiantes de la UAB, quienes diseñaron y pusieron en marcha el evento.

CELEBRACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL
Siente el ritmo, vive la transformación: Trabajo Social en Acción

2023

MIÉRCOLES 18 DE OCTUBRE

10:00 AM-11AM	ESPACIO DE BIENVENIDA Aguapanela y pan SOFÁ DE AULAS DE CIENCIAS HUMANAS
11:00 AM-12PM	TALLER DE TELAS JARDÍN DE FREUD
1:00 PM-3PM	TALLER DE LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA JARDÍN DE FREUD
3:00 PM- 5PM	TALLER DE AUTOCONOCIMIENTO A TRAVÉS DEL CUERPO SALÓN 202 HALL AULAS DE CIENCIAS HUMANAS
4PM-7PM	RUTAS DE FORMACIÓN PARA LA PROTECCIÓN INTEGRAL Lanzamiento de libro y conversatorio AUDITORIO MARGARITA GONZALES POSGRADOS FCH

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Fuente: redes sociales de los organizadores del evento.



CELEBRACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

Siente el ritmo, vive la transformación: Trabajo Social en Acción

2023



JUEVES 19 DE OCTUBRE

9AM-11AM	PANEL - DILEMAS Y OPORTUNIDADES DEL TRABAJO SOCIAL EN LA POLÍTICA PÚBLICA SALÓN OVAL- POSGRADOS FCH
11AM-1PM	FORO DE CÓDIGO DE ÉTICA Y LEY 53 DEL 77 SALÓN OVAL- POSGRADOS FCH
12PM-6PM	FERIA Y GALERÍA HISTÓRICA DE TRABAJO SOCIAL PARQUEADERO DE SOCIOLOGÍA
1:30 PM-4PM	SOS: TRABAJO SOCIAL EN EL CAMPO DE LA SALUD Panel de invitados nacionales, de España y México SALÓN OVAL- POSGRADOS FCH
2:00PM-4PM	TALLER DE BAILE - RECORRIENDO EL PAÍS PARQUEADERO DE SOCIOLOGÍA
4:00PM-6PM	LAS ESTUDIANTES SE GANARON EL LUGAR EN LA ENTIDAD Y EN LA RESTITUCIÓN ¡SE GANARON EL LUGAR! SALÓN OVAL- POSGRADOS FCH

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

[399]

Fuente: redes sociales de los organizadores del evento.

[400]



CELEBRACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL

Siente el ritmo, vive la transformación: Trabajo Social en Acción

2023

VIERNES 20 DE OCTUBRE



8AM-10AM	CONVERSATORIO RECONOCER PARA NO REPETIR: aprendizajes y retos del quehacer psicosocial en escenarios de esclarecimiento. SALÓN OVAL- POSGRADOS FCH
10AM-12PM	MEJORES TRABAJOS DE GRADO Conversatorio sobre la experiencia de investigación en pregrado con egresadas SALÓN OVAL- POSGRADOS FCH
12M-2PM	PINTA DE TRAPO Y POSTURA ENETS PARQUEADERO SOCIOLOGÍA
1:30 PM-4PM	SILENCIOS Y MEMORIAS INCOMODAS: REFLEXIONES 50 AÑOS DEL GOLPE MILITAR A CHILE Y 40 AÑOS DE DEMOCRACIA EN ARGENTINA CINE FORO: EL PACTO DE ADRIANA LIZETH OROZCO- CHILE LIBRO: LOS AGUJEROS NEGROS. MARIA JOSÉ FERRE- ARGENTINA SALÓN OVAL- POSGRADOS FCH
2PM-5PM	STANDS DE EXPOSICIÓN DE TRABAJOS ACADÉMICOS Y TALENTOS MUSICALES - TRABAJO SOCIAL Y AMBIENTE SOFÁ AULAS DE CIENCIAS HUMANAS
4:30PM-6PM	TRANSGRESIÓN Y VIOLENCIA POLÍTICA: EL TRÁNSITO DE LAS ARMAS A LA VIDA COMÚN Lanzamiento Revista Trabajo Social Vol. 25 N.2 2023
4PM-7PM	EL GIRO SENSORIAL Y SUS REGISTROS DESDE EL TRABAJO SOCIAL CLASE ABIERTA MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL
6PM-7PM	GRAN CIERRE FOGATA FRENTE A AULAS DE CIENCIAS HUMANAS

Departamento de Trabajo Social
Facultad de Ciencias Humanas
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Fuente: redes sociales de los organizadores del evento.

COLABORARON EN ESTE NÚMERO

[401]

Maira Judith Contreras Santos

Trabajadora Social de la Universidad Industrial de Santander, Especialista en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra, Especialista en Memorias Colectivas, Derechos humanos y Resistencias de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Magíster en Planificación y Administración del Desarrollo Regional con énfasis en medio ambiente y desarrollo de la Universidad de Los Andes y Doctora en Urbanismo de la Universidad Central de Venezuela en convenio con la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es profesora de la Universidad Nacional de Colombia y editora jefe de la revista Trabajo Social.

[403]

Clara Patricia Castro Sánchez

Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia, Especialista en Actuaciones psicosociales en contextos de violencia política y catástrofes de la Universidad Complutense de Madrid, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es profesora de la Universidad Nacional de Colombia.

Víctor Yáñez Pereira

Licenciado en Servicio Social, Magíster en Trabajo Social y Políticas Sociales de la Universidad de Concepción y Doctor en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es profesor de la Universidad Autónoma de Chile.

Álex Retamal Muñoz

Trabajador Social de la Universidad Autónoma de Chile, Magíster en Trabajo Social y Doctor en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es profesor de la Universidad Autónoma de Chile.

María Pilar Fuentes

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires., Magíster en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente es profesora y directora de la Maestría en Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Plata.

Clara Weber Suardiaz

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, Magíster en Trabajo Social. Actualmente es profesora y directora de la Especialización en Intervenciones Sociales en Perspectivas Feminista y de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata.

Laura Zucherino

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Maestranda en Trabajo Social FTS-UNLP. Actualmente es profesora de la Universidad Nacional de la Plata.

Myriam Fernanda Torres Gómez

Trabajadora Social, Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle y Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente es profesora de la Universidad de La Salle.

Gerardo Vélez Villafañe

Trabajador Social de la Universidad del Valle, Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Actualmente, es profesor de la Universidad de La Salle.

Clara Inés Carreño Manosalva

Antropóloga, Magíster en Desarrollo Social y Educativo y Doctora en Antropología. Actualmente es profesora de la Universidad de La Salle.

Rocío Margarita González Navarro

Trabajadora Social de la Universidad de Cartagena, Especialista en Administración de Programas de Desarrollo Social, Magíster en Desarrollo Social y Magíster en Ciencias Humanas y Sociales. Actualmente es profesora y Coordinadora de Investigación del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez.

[405]

Rafael Alberto Zambrano Vanegas

Trabajador Social de la Universidad de La Salle, Magíster en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad Externado de Colombia y Columbia University. Actualmente es profesor y Coordinador de Investigación del programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Rafael Núñez.

Sergio Andrés Infante Pava

Artista, Técnico Circense del Centro Juan Bosco Obrero, Trabajador Social de la Universidad Nacional de Colombia. Ha sido Artista Inspirador en el marco del proyecto Circo y Paz del Ministerio de Cultura.

Andrea del Pilar Rodríguez Sánchez

Trabajadora Social. Magíster y Doctora en Paz y Conflictos de la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universidad Jaume I de Castellón. Actualmente es profesora de la Corporación Universitaria del Caribe.

Rubén Darío Guzmán Rosero

Profesional en Trabajo Social y Magíster en Musicoterapia. Actualmente trabaja en la Secretaría de Educación Distrital.

Marcela Rodríguez Urrego

Filósofa, Especialista en Desarrollo Humano, Magíster en Psicología y Doctoranda en Educación con énfasis en Mediación Pedagógica. Actualmente es profesora y coordinadora de prácticas pedagógicas e investigativas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Óscar Eduardo Camelo Romero

Trabajador Social, Especialista en Pedagogía y Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es profesor del Centro de Educación para el Desarrollo (CED) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

[406]

Alisson Astrid Vargas Puerto, Geraldine Gómez Garzón, Jhon Fredy Sanabria Aguirre, Jhon Sebastian Montaña Ladino, Valentina Sandino Saavedra, Mona Lorenz y Daniel Felipe Rodríguez Hernández

Estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia.

Yennifer Verano

Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es estudiante de la Maestría en Políticas Públicas de la Universidad de los Andes.

Katherine Pulido

Trabajadora social de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente es integrante del semillero Tejiendo Memorias y Prácticas de Paz - Memprapaz.

Patricia Sierra

Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Educación con énfasis en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y Doctora en Educación. Actualmente es profesora de la Universidad Nacional de Colombia.

Claudia Bermúdez

Trabajadora Social de la Universidad del Valle, Magíster en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario. Actualmente es profesora de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle.

Trabajo Social

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

[407]

Propósito y alcance

La revista *Trabajo Social* es una publicación semestral, temática y arbitrada. Desde 1998, el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia creó este proyecto editorial con el objetivo de fortalecer la comunidad académica de la disciplina, tanto en el país como internacionalmente.

La revista divulga artículos derivados de proyectos de investigación e innovación, originales e inéditos, así como otros productos de reflexión desde una perspectiva analítica o de revisión; además, publica reseñas bibliográficas que den cuenta de los avances teóricos y metodológicos relacionados con el Trabajo Social. Los análisis relacionados con los problemas sociales, la política social y las estrategias de intervención son materia de interés de la revista. En este sentido, se invita a académicos, investigadores, estudiantes de pregrado y posgrado, y profesionales tanto de Trabajo Social como de ciencias humanas, sociales y de la salud, a enviar sus escritos.

Normas para la presentación de artículos y procedimiento para su publicación

Proceso de arbitraje

La convocatoria, que se abre un año antes para cada uno de los números de la revista, se publica en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/%20otso-social/information/authors>. Los artículos que correspondan al *dossier* o al tema libre deben ser originales e inéditos, y deben permanecer así hasta su aparición en la publicación; adicionalmente, no pueden ser postulados o evaluados de forma simultánea por otras revistas u órganos editoriales.

Todos los trabajos enviados por la plataforma Open Journal Systems (OJS) a la editora de la revista *Trabajo Social* pasarán por varios filtros. En primer lugar será revisado por el Comité de Redacción de la Revista para

verificar su originalidad y pertinencia según los criterios editoriales de la revista. Todo el material se somete al filtro de un *software* antiplagio.

Para los artículos que cumplen estas exigencias, el Comité editorial postula y selecciona dos evaluadores académicos en la modalidad “doble ciego”. Esto toma aproximadamente de tres a siete semanas.

Los pares invitados deben contestar la solicitud de evaluación en cinco días hábiles. Quien acepta la elaboración del arbitraje recibirá el artículo con el formato de evaluación, y con ello, emitirá un concepto de “aprobado”, “aprobado con cambios”, “reescritura” o “no aprobado”, en tres semanas.

En caso de presentarse controversia entre las dos evaluaciones, el Comité editorial podrá según el caso ponderar las evaluaciones entregadas teniendo en cuenta los comentarios de los árbitros, su propio criterio académico y editorial, o, según el caso, delegar la decisión a los editores invitados del número. Dicha fase tiene una duración aproximada de uno a tres meses.

La editora informará oportunamente a las autoras o los autores sobre los conceptos emitidos. Si el artículo es aprobado con correcciones, se les devolverá el texto con los respectivos comentarios. Los ajustes solicitados deberán ser enviados de nuevo a la editora para ser cotejados, en un plazo máximo de diez días hábiles y ser acompañados de un memo de cambios en el cual den cuenta de las modificaciones hechas. Después el artículo será presentado al Comité editorial para su aprobación; en caso de requerir ajustes adicionales, se otorgan diez días más. El no envío de los ajustes por parte de las autoras o los autores será motivo de la descalificación del texto.

El Comité editorial se reserva el derecho de aprobación o rechazo del material sometido, tanto en instancias de revisión iniciales como finales. Todas las decisiones tendrán una base argumentativa académica y según las políticas editoriales de la revista.

Una vez aprobado el artículo, se notificará a las autoras o los autores y se solicitarán los ajustes, el identificador ORCID, el diligenciamiento de la declaración de originalidad, el cumplimiento de los principios éticos y el formato de licencia, en los que se garantiza la publicación de un artículo inédito con las políticas éticas de la revista.

Posteriormente, los artículos y demás contenidos seleccionados serán ajustados a la hoja de estilo de *Trabajo Social*, para enviarlos al Centro

Editorial, con el fin de iniciar la corrección de estilo, la diagramación e impresión; esta fase toma de dos a tres meses.

La revista es publicada con las licencias de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>) y sus artículos están disponibles en <http://www.revtrabajosocial.unal.edu.co>, los cuales podrán ser reproducidos o copiados de acuerdo con las condiciones de dicha licencia.

[409]

Requisitos para la presentación y el envío de textos

No se aceptan artículos escritos por más de dos autoras o autores. Los artículos no deben exceder las 30 páginas en tamaño carta, en letra Times New Roman (12 puntos a espacio 1,5) y deberán incluir, en español, inglés y portugués, el título, un resumen científico de máximo 100 palabras, 6 palabras clave y la respectiva lista de referencias de las fuentes bibliográficas citadas.

Si el artículo es el resultado de alguna investigación o proyecto, o si corresponde a un trabajo de investigación de estudios de maestría o doctorado es indispensable informar en nota a pie de página el nombre de la entidad que lo financió y el código del proyecto.

Todo texto deberá incluir en una hoja aparte el perfil académico de las autoras o los autores: nombre de “pluma” (nombre completo con el que suele firmar la producción académica), formación académica, filiación institucional en la que se señale el país de adscripción y cargo actual, proyectos de investigación en curso, correo electrónico, dirección postal y números de teléfono).

Los textos se deben enviar a la revista por medio de la plataforma Open Journal Systems en formato (.doc) junto con una carpeta digital que contenga los archivos originales o editables del componente gráfico para publicar (archivos en Excel para tablas o gráficas; en Corel Draw, Adobe Illustrator o PDF para archivos vectoriales; y en Photoshop, JPG, TIFF o PDF, con una resolución mínima de 300 dpi, para imágenes planas).

Se recomienda tener en cuenta las siguientes normas básicas para la escritura:

- Emplear la letra cursiva para mencionar títulos de libros o publicaciones seriadas, extranjerismos o palabras que requieran destacarse.

- Usar comillas dobles (“ ”) para diferenciar los títulos de artículos y capítulos, las citas textuales o para enfatizar alguna palabra o expresión. La revista *Trabajo Social* no hace uso de las comillas simples (‘ ’) ni de los comillones (« »).
- Citar debidamente y enumerar de forma consecutiva el material gráfico (mapas, gráficas, tablas, fotografías, etc.) en el cuerpo del texto.
- Emplear y diferenciar hasta cuatro niveles de títulos para subordinar apartados.
- En sentido estricto se ha de conservar el contenido original de una cita textual. No obstante, el uso de los puntos suspensivos entre corchetes [...] se reserva para indicar la supresión de una palabra o un fragmento en una cita textual, así: “La distribución simbólica de los cuerpos [...] los divide en dos categorías: aquellos a quienes se ve y aquellos a quienes no se ve” (Rancière 2007, 37-43), o para omitir el comienzo del enunciado original: La política “[...] rompe la configuración sensible donde se definen las partes” (Rancière 2007, 45).
- La primera mención de una sigla o un acrónimo recurrente en el texto ha de ir acompañada del nombre propio extendido; para las siguientes menciones se mantendrá solo la sigla, así: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante, ICBF).
- Las notas al pie del artículo deben restringirse a ofrecer comentarios o información sustancial, aclaratoria o conceptual.
- La indicación “véase” se emplea solo para ampliar la referencia a una obra de un autor en específico, y no para aclarar un concepto, así: (véase Carballada, Alfredo 2006 y 2007).

Sistema de referenciación bibliográfica

La citación y referenciación de las fuentes bibliográficas deberá corresponder a la del *Chicago Manual of Style*, 17.^a ed., disponible en <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>

Toda fuente bibliográfica citada en el cuerpo del texto será referenciada en una lista al final del artículo, clasificada en libros, publicaciones periódicas o seriadas, documentos en línea, documentos públicos o jurídicos y en estricto orden alfabético.

Se recomienda referenciar y organizar debidamente los campos de información, los cuales deben estar completos. Los siguientes ejemplos de citación y referenciación se diferencian con las letras: (T) Citación en el cuerpo del texto entre paréntesis; y (R) lista de referencias bibliográficas.

[411]

Libro

T: (Miranda 2010, 48)

R: Miranda Aranda, Miguel. 2010. *De la caridad a la ciencia I. Trabajo Social: la construcción de una disciplina científica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Capítulo de libro

T: (Bello 2013, 102)

R: Bello Albarracín, Martha Nubia. 2013. “Acompañamiento psicosocial a las víctimas en contextos de impunidad”. En *La investigación y la práctica en Trabajo Social*, compilado por María Himelda Ramírez, 85-108. Bogotá: Colección General, Biblioteca Abierta, serie Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Artículo de publicaciones seriadas o periódicas

T: (Abad 2002, 230)

R: Abad, Luis Vicente. 2002. “Contradicciones de la globalización: migraciones y convivencia interétnica tras el 11 de septiembre”. *Revista Migraciones* 11, no. 3: 225-268. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migración, Universidad de Comillas.

Nota: es indispensable relacionar cualquier información adicional que facilite la ubicación del documento se puede incluir según el *Chicago Manual of Style*, 15.^a ed.

Dos o más autores

T: (Cárdenas y Rodríguez 2004)

R: Cárdenas, Martha y Manuel Rodríguez. 2004. *Guerra, sociedad y medio ambiente*. Bogotá: Foro Nacional Ambiental.

T: (Mosquera, León y Rodríguez 2009)

R: Mosquera Rosero-Labbé, Claudia, Ruby Esther León Díaz y Margarita María Rodríguez Morales. 2009. *Escenarios post-Durban para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Editorial CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Nota: para el caso de tres autores en el cuerpo del texto se mencionan los tres primeros seguidos de la abreviatura *et al.* (en cursiva y sin tilde). En el listado de referencias se deben agregar en su totalidad las y los autores.

Varias obras de un autor publicadas el mismo año

Las obras de un autor publicadas el mismo año se deben diferenciar con una letra como nomenclador, así:

T: (Habermas 1998a, 1998b)

R: Habermas, Jürgen. 1998a. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Edición en Historia, Ciencia y Sociedad, Península S. A.

R: Habermas, Jürgen. 1998b. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de la teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta.

Documentos académicos no publicados (tesis)

T: (Ramírez 1996)

R: Ramírez, María Himelda. 1996. “Las mujeres y la sociedad de Santa Fe de Bogotá a finales de la Colonia, 1750-1810”. Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia.

Nota: es indispensable indicar el año de aprobación y el tipo de texto elaborado en el nivel de estudios y la institución. Si está disponible, se puede agregar el enlace virtual.

Material en línea (libros o publicaciones periódicas)

R: De Miguel Álvarez, Ana. 2005. “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”. *Cuadernos de Trabajo Social* 18. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110231A/7594> (15 de septiembre del 2009).

Nota: además de los datos básicos, debe relacionarse el año de elaboración del documento o de publicación en línea del contenido, el título tanto del documento como de la publicación en donde se encuentra, la URL y la fecha de consulta entre paréntesis.

[413]

Ley, decreto o proyecto

R: Congreso de la República de Colombia. 2000. “Ley 599 de 2000. Por la cual se expide el Código Penal”. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1663230>

Nota: se ha de incluir información sobre la instancia u organismo gubernamental que emite la legislación —señalar incluso la subdivisión, el año en que fue expedida, el título de la ley o el decreto, las disposiciones generales de la legislación (en rectas y entre comillas dobles) y la información adicional sobre la ubicación del documento público (tipo de soporte, lugar de publicación: editorial u organismo que la expidió y fecha de consulta, si se trata de un documento en línea)—.

Contacto

Para preguntas, comentarios y sugerencias, diríjase al Comité editorial mediante los siguientes datos:

Revista Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas,
Departamento de Trabajo Social,
Unidad Camilo Torres, bloque A1, oficina 502,
teléfono: 3165000 ext. 10256.

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

Correo electrónico: revtrasoc_bog@unal.edu.co

Trabajo Social

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

[414]

Guidelines for the submission of manuscripts and publishing procedures

Peer-review Process

Original, unpublished articles should correspond to the specific topic defined in the call for papers, which is published in the latest issue of the journal and on the website <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/information/authors>, and should not be concurrently assessed by other journals.

Every submitted text shall be reviewed by the Editorial Committee to verify its pertinence and compliance with the requirements for presentation. Once compliance with those requirements has been verified, the article shall be evaluated anonymously by two academic reviewers, preferably external to the academic institution editing the journal, who shall provide their opinion on the relevance of the topic, the structuring of the contents, the argumentation, and the adequate citation of bibliographic sources. In case of divergence between the two evaluations, the article shall be submitted to a third reviewer.

On the basis of the reviewers' opinions, the Editor shall, in a timely manner, notify the author whether the article has been accepted, accepted subject to the modifications requested by the reviewers, or rejected, in which case the article shall be returned to the author. Once an article has been approved, the author shall be notified and asked to sign a license authorizing the Universidad Nacional de Colombia to reproduce, publish, communicate, and disseminate the text in printed or digital media that allow for public access to its contents.

Trabajo Social is published under a Creative Commons license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>). Journal articles are

available on line at: www.revtrabajosocial.unal.edu.co, and they may be reproduced or copied according to the conditions of said license.

Formal Characteristics and Formatting of Manuscripts

Articles written by more than two authors will not be admitted. Articles should not exceed 30 letter-size pages and they should use Times New Roman 12 point font and 1.5 spacing. They must include the following, in both Spanish and English: title; an abstract (not to exceed 100 words); 6 keywords; and a list of references that includes the bibliographic sources cited.

If the article is the result of a research project or of a Master's or PhD project, the name of the financing institution and the project code must be included in a footnote.

Authors must submit their academic profile on a separate page: *nom de plume* (full name normally used to sign academic production), academic background, institutional affiliation including country, current position, and ongoing research projects e-mail, street address, and telephone numbers.

Texts should be submitted to *Trabajo Social* at the following e-mail addresses revtrasoc_bog@unal.edu.co, in (.doc) format, together with a digital folder containing the original files of the graphic component to be published (Excel files for tables or graphs; Corel Draw, Adobe Illustrator or PDF files for vector images; and Photoshop, JPG, TIFF or PDF files, with a minimum resolution of 300 dpi, for flat images).

The following basic guidelines should be taken into account:

- Use italics for titles of books or serial publications, foreign words, or words that need to be highlighted.
- Use quotation marks for titles of articles or chapters, textual citations, or to emphasize a word or expression. *Trabajo Social* does not employ single quotation marks or angular quotation marks.
- Duly cite and number graphic material consecutively (maps, graphs, tables, photographs, etc.) throughout the body of the text.
- Use a maximum of three heading levels to subordinate sections.
- Original quotations should not be changed. However, use an ellipsis enclosed in square brackets [...] when omitting a word or fragment from the original quotation, as follows: "This distribution and this redistribution [...] form what I call the distribution of the perceptible"

(Rancière 2011, 4), or when omitting the beginning of the original sentence: Political activity “[...] introduces new objects and subjects onto the common stage” (Rancière 2011, 4).

- When an acronym that recurs in the text appears for the first time, it should be accompanied by the full name, as follows: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —hereinafter, ICBF—.
- Footnotes should be used exclusively for comments or to provide substantial clarifying or conceptual information.
- The indication “see” is used only to refer the reader to a specific work by an author and not to clarify a concept: See Carballeda, Alfredo 2006 and 2007.

Bibliographic Referencing System

Citation and referencing of bibliographic sources should follow the guidelines of the *Chicago Manual of Style*, 15th ed. available at <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>

Every bibliographic source cited in the body of the text must be listed alphabetically at the end of the article. The list of references should include the following divisions: books, periodicals or serial publications, online documents, and public or legal documents.

We recommend that the fields of information be complete and duly organized. Some examples of citation and referencing are provided below. (T) refers to citations in the body of the text and (R) to the list of bibliographic references.

Book

T: (Netto 1992, 48)

R: Netto, José Paulo. 1992. *Capitalismo monopolista y servicio social*. São Paulo: Editora Cortez.

Chapter in a Book

T: (Arias 2006, 326)

R: Arias Trujillo, Ricardo. 2006. "Del Frente Nacional a nuestros días". *Historia de Colombia. Todo lo que hay que saber*, 311-362. Bogotá: Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.

Article in Periodicals or Serial Publications

T: (Abad 2002, 230)

R: Abad, Luis Vicente. 2002. "Contradicciones de la globalización: migraciones y convivencia interétnica tras el 11 de septiembre". *Revista Migraciones* 11 (3): 225-268. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migración, Universidad de Comillas.

Note: It is essential to include volume and issue numbers (in parentheses) in the case of journals, as well as the page numbers of the article or chapter in a book. Any additional information that facilitates the location of the document may be included according to the *Chicago Manual of Style*, 15th ed. Guidelines.

[417]

Two or more authors:

T: (Cárdenas y Rodríguez 2004)

R: Cárdenas, Martha y Manuel Rodríguez. 2004. *Guerra, sociedad y medio ambiente*. Bogotá: Foro Nacional Ambiental.

T: (Mosquera, León y Rodríguez 2009)

R: Mosquera Rosero-Labbé, Claudia, Ruby Esther León Díaz y Margarita María Rodríguez Morales. 2009. *Escenarios post-Durban para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Note: In the case of three or more authors, the first one is mentioned, followed by *et al.*, both in the body of the text and in the list of bibliographic references.

In the case of books with a translator, editor, or the like, include the information in the list of references (ed., coord., comp., org., trans.), after the title of the book, without inverting the person's name.

Multiple Works Published in the Same Year by an Author: In the case of multiple works published by an author in the same year, differentiate them as follows:

T: (Habermas 1998a, 1998b)

R: Habermas, Jürgen. 1998a. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Edición en Historia, Ciencia y Sociedad, Península S.A.
R: Habermas, Jürgen. 1998b. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de la teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta.

**Unpublished Academic Documents
(theses or dissertations)**

T: (Ramírez 1996)

R: Ramírez, María Himelda. 1996. “Las mujeres y la sociedad de Santa Fe de Bogotá a finales de la Colonia, 1750-1810” (Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia).

Note: It is essential to include the date of approval, as well as the type of text, the level of studies, and the institution at which it was submitted).

Online Material (books or periodicals)

R: De Miguel Álvarez, Ana. 2005. “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”. *Cuadernos de Trabajo Social*, (18). www.ucm.es/BUCM/revistas/trs/02140314/articulos/CUTS0505110231A.PDF (15 de septiembre del 2009).

Note: In addition to the basic information, the following must be included: date document was written or date when it was published on line, title of both the document and the publication in which it is found, URL, and date of access in parentheses.

Law, Decree, or Draft Bill

R: Congreso de la República de Colombia. Senado de la República. 31 de agosto de 1993. *Ley 70 de 1993*. “Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”. Diario Oficial 41.013.

Note: It is essential to include the information regarding the government agency and subdivision issuing the law, as well as the

year it was issued, the name of the law, its general provisions (in regular type and double quotes), and any additional information regarding the location of the public document (place of publication, publishing house or agency issuing the law, and date of access in case of an online document).

[419]

Objective and Scope

Trabajo Social is an biannual, thematic, and peer-reviewed publication. The journal welcomes both original, unpublished research and innovation articles that are the result of research, reflection, or review processes, and translations and bibliographic reviews dealing with theoretical and methodological advances in the discipline of Social Work, as well as analyses related to social problems, social policy, and intervention strategies. *Trabajo Social* is specifically targeted at scholars, students, and professionals in the field of Social Work and the Human, Social, and Health Sciences.

In 1998, the Social Work Department of the Universidad Nacional de Colombia created the journal in order to strengthen the discipline's academic community by gathering the developments, reflections, debates, and national and international critical perspectives provided by the research and social intervention experiences of scholars and researchers.

Contact

Please address any questions, comments, and suggestions to the Editorial Committee of *Trabajo Social* at:

Revista Trabajo Social

Departamento de Trabajo Social
Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Ciencias Humanas
Unidad Camilo Torres, bloque A1, office 502,
telephone: (601) 3165000 ext. 10256.

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

E-mails: revtrasoc_bog@unal.edu.co

Trabajo Social

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

[420]

Normas para a apresentação de artigos e procedimentos para sua publicação

Processo de arbitragem

Os artigos que correspondam à temática definida no edital para cada um dos números da revista¹, o qual se publica na editorial do número mais recente e na URL <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tso-cial/informacion/authors>, devem ser originais e inéditos, permanecer assim até sua publicação na revista e não podem estar postulados ou ser avaliados simultaneamente por outras revistas ou órgãos editoriais.

Todo texto será revisado pelo Comitê Editorial para verificar sua pertinência e os requerimentos para a apresentação. Se os cumprir, será enviado a dois avaliadores acadêmicos anônimos —preferencialmente externos à instituição acadêmica que edita a revista, os quais, além disso, desconhecem o nome do autor—, que emitirão um parecer sobre a relevância do tema, a estrutura e a argumentação do conteúdo, bem como a devida citação e referência das fontes bibliográficas. No caso de apresentar divergência entre as duas avaliações, o artigo será enviado a um terceiro avaliador.

Com base nos pareceres dos avaliadores, a Editora informará oportunamente ao autor ou autora sobre os resultados emitidos ou ajustes necessários; indicará se recomenda a publicação do artigo com ou sem correções ou se o rejeitam; neste último caso, será devolvido o texto ao autor. Uma vez aprovado o artigo, o autor ou autora será notificado(a) e será solicitada a assinatura de uma licença para a difusão de publicações, na qual autoriza a reprodução, edição, comunicação e transmissão do texto pela Universidad Nacional de Colombia em qualquer meio impresso ou digital que permita o acesso público.

¹ As resenhas devem corresponder a livros de recente publicação e de interesse para o Serviço Social, para as Ciências Sociais e Humanas.

A revista *Trabajo Social* é publicada sob as licenças de Creative Commons (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en>). Os artigos dessa revista estão disponíveis on-line no endereço eletrônico www.revtrabajosocial.unal.edu.co e poderão ser reproduzidos ou copiados de acordo com as condições dessa licença.

[421]

Requisitos para a apresentação e envio de textos

Artigos escritos por mais de dois autores não serão aceitados. Os artigos não devem exceder 30 páginas —em tamanho carta, em letra Times New Roman (fonte 12 e espaço de 1,5)— e deverão incluir, em espanhol e inglês: título, um resumo científico de no máximo 100 palavras, seis palavras-chave e a respectiva lista de referências das fontes bibliográficas citadas.

Se o artigo for o resultado de alguma pesquisa, projeto, ou se corresponder a um trabalho de pesquisa de estudos de mestrado ou doutorado é indispensável informar em nota de rodapé o nome da instituição que financiou e o código do projeto.

Todo texto deverá incluir em folha à parte o perfil acadêmico do autor ou autora: nome completo (com o qual costuma assinar a produção acadêmica), formação acadêmica, afiliação institucional na qual deve estar evidente o país correspondente e cargo atual, projetos de pesquisa em desenvolvimento, e-mail, endereço postal, e números de telefone para contato.

Os textos devem ser enviados à Revista *Trabajo Social* pelos e-mails revtrasoc_bog@unal.edu.co, em formato (doc.), junto com uma pasta digital que contenha os arquivos originais ou editáveis do componente gráfico a publicar (arquivos do Excel para tabelas ou gráficos; no Corel Draw, Adobe Illustrator ou PDF para vetores; e Photoshop, JPG, TIFF ou PDF, com uma resolução mínima de 300 dpi, para imagens planas).

Recomenda-se considerar as seguintes normas básicas ao escrever:

- Empregar *itálico* para mencionar títulos de livros ou publicações seriadas, estrangeirismos ou palavras que precisem ser destacadas.
- Usar aspas duplas curvas para diferenciar os títulos de artigos e capítulos, as citações textuais ou para enfatizar alguma palavra ou expressão. A revista *Trabajo Social* não usa as aspas simples nem as aspas angulares (« »).

- Citar devidamente e enumerar consecutivamente o material gráfico (mapas, gráficos, tabelas, fotografias etc.) no corpo do texto.
- Usar e diferenciar até três níveis de títulos para subordinar os parágrafos.
- A rigor, deve-se conservar o conteúdo original de uma citação textual. No entanto, o uso das reticências entre colchetes [...] é reservado para indicar a supressão de uma palavra ou fragmento em uma citação textual. Dessa forma: “A distribuição simbólica dos corpos [...] os divide em duas categorias: aqueles que se vê e aqueles que não se vê” (Rancière 2007, 37-43), ou omitir o começo do enunciado original: A política “[...] rompe a configuração sensível em que se definem as partes” (Rancière 2007, 45).
- A primeira menção de uma sigla ou acrônimo recorrente no texto deverá ser acompanhada do nome próprio completo; para as seguintes menções será mantida somente a sigla, assim: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —doravante, ICBF—.
- As notas de rodapé do artigo devem restringir-se a oferecer comentários ou informação substancial, esclarecedora ou conceitual.
- A indicação “ver também” emprega-se somente para ampliar a referência a uma obra de um autor específico, e não para esclarecer um conceito: (Ver também Carballada, Alfredo 2006 e 2007).

Sistema de referência bibliográfica

A citação e referência das fontes bibliográficas deverão corresponder às normas do *Chicago Manual of Style*, 15^a ed. disponível em <http://www.chicagomanualofstyle.org/>.

Toda fonte bibliográfica citada no corpo do texto será referenciada em uma lista ao final do artigo, classificada em livros, publicações periódicas ou seriadas, documentos on-line, documentos públicos ou jurídicos e rigorosamente em ordem alfabética.

É recomendado referenciar e organizar devidamente os campos de informação, os quais devem estar completos. Os seguintes exemplos de citação e referência diferenciam-se com as letras: (T) Citação em corpo de texto entre parênteses; (R) lista de referências bibliográficas.

Livro

T: (Netto 1992, 48)

R: Netto, José Paulo. 1992. *Capitalismo monopolista y servicio social*. São Paulo: Editora Cortez.

Capítulo de livro

T: (Arias 2006, 326)

R: Arias Trujillo, Ricardo. 2006. “Del Frente Nacional a nuestros días”. *Historia de Colombia. Todo lo que hay que saber*, 311-362. Bogotá: Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara S.A.

[423]

Artigos de publicações seriadas ou periódicas

T: (Abad 2002, 230)

R: Abad, Luis Vicente. 2002. “Contradicciones de la globalización: migraciones y convivencia interétnica tras el 11 de septiembre”. *Revista Migraciones* 11 (3): 225-268. Madrid: Instituto Universitario de Estudios sobre Migración, Universidad de Comillas.

Nota: é indispensável relacionar o volume e o número (entre parênteses) da edição das revistas, bem como o intervalo de páginas do artigo ou de um capítulo de livro. Qualquer informação adicional que facilite a localização do documento pode ser incluída segundo o *Chicago Manual of Style*, 15ª ed.

Dois ou mais autores

T: (Cárdenas e Rodríguez 2004)

R: Cárdenas, Martha e Manuel Rodríguez. 2004. Guerra, sociedad y medio ambiente. Bogotá: Foro Nacional Ambiental.

T: (Mosquera, León e Rodríguez 2009)

R: Mosquera Rosero-Labbé, Claudia, Ruby Esther León Díaz e Margarita María Rodríguez Morales. 2009. Escenarios post-Durban para pueblos y personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Nota: Para o caso de três autores, menciona-se os três primeiros seguidos da abreviatura *et al*, tanto no corpo do texto quanto na lista de referências bibliográficas.

Na lista de referências, seguido do nome do autor, dê conta das figuras (ed., coord., comp., org., trad.) caso necessário. Qualquer

figura adicional ao autor, coloque-a depois do título do livro, sem inverter os nomes e sobrenomes.

[424]

Várias obras de um autor publicadas no mesmo ano

As obras de um autor publicadas no mesmo ano devem diferenciar-se com uma letra como nomenclador, assim:

T: (Habermas 1998a, 1998b)

R: Habermas, Jürgen. 1998a. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Edición en Historia, Ciencia y Sociedad, Península s.A.

R: Habermas, Jürgen. 1998b. *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de la teoría del discurso*. Madri: Editorial Trotta.

Documentos acadêmicos não publicados

T: (Ramírez 1996)

R: Ramírez, María Himelda. 1996. “Las mujeres y la sociedad de Santa Fe de Bogotá a finales de la Colonia, 1750-1810” (Dissertação de Mestrado em História, Universidad Nacional de Colombia).

Nota: é indispensável indicar o ano de aprovação e, entre parênteses, o tipo de texto elaborado no nível de estudos e a instituição.

Material em circulação na internet (livros ou publicações periódicas)

R: De Miguel Álvarez, Ana. 2005. “La construcción de un marco feminista de interpretación: la violencia de género”. *Cuadernos de Trabajo Social*, (18). www.ucm.es/BUCM/revistas/trs/02140314/articulos/CUTS0505110231A.PDF (15 de setembro de 2009).

Nota: Além dos dados básicos, deve estar relacionado o ano de elaboração do documento ou de publicação do conteúdo na internet, tanto o título do documento quanto o da publicação na qual se encontra a URL e a data de consulta entre parênteses.

Lei, decreto ou projeto

R: Congreso de la República de Colombia. Senado de la República. 31 de agosto de 1993. *Ley 70 de 1993*. “Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política”. Diario Oficial 41.013.

Nota: deve ser informada a instância ou órgão governamental que emite a legislação —destacar inclusive a subdivisão; em seguida, o ano em que foi expedida, título da lei ou decreto, disposições gerais da legislação (entre aspas duplas e normais) e informação adicional sobre a localização do documento público (tipo de suporte, lugar de publicação: editora ou órgão que o expediu e data de consulta, se se trata de documento na internet).

Propósito e abrangência

A revista *Trabajo Social* é uma publicação semestral, temática e arbitrada. São publicados tanto artigos de pesquisa e inovação, originais e inéditos, produto de processos de pesquisa, reflexão ou revisão quanto traduções e resenhas bibliográficas que deem conta dos avanços teóricos e metodológicos da disciplina de Serviço Social e também das análises relacionadas com os problemas sociais, a política social e as estratégias de intervenção. A revista *Trabajo Social* está dirigida especificamente a acadêmicos, pesquisadores, estudantes e profissionais do Serviço Social, das Ciências Humanas, Sociais e da Saúde.

Desde 1998, o Departamento de Serviço Social da Universidad Nacional de Colombia criou este projeto editorial com o objetivo de fortalecer a comunidade acadêmica da disciplina, ao coletar os avanços, as reflexões, os debates e o olhar crítico no âmbito nacional e internacional sobre experiências de pesquisas e de envolvimento social de acadêmicos e pesquisadores.

Contato

Para perguntas, comentários e sugestões, dirija-se ao Comitê Editorial da Revista *Trabajo Social* mediante os seguintes dados de contato:

Revista Trabajo Social

Departamento de Trabajo Social

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Unidad Camilo Torres, bloque A1, oficina 502,

telefone: (+57) (601) 3165000 ramais: 10256.

www.revtrabajosocial.unal.edu.co

E-mails: revtrasoc_bog@unal.edu.co

Consideraciones éticas

El Comité Editorial tiene la responsabilidad de velar por la integridad ética de la literatura investigativa y asegurar que la información publicada mantenga las siguientes directrices:

[426]

En relación con los autores:

Autoría.

Se asume que los autores participaron en el proceso de investigación, en la realización del texto presentado y en la revisión de la evaluación y edición posteriores. Por ello, se responsabilizan de atender los comunicados editoriales relacionados con el documento, considerando los plazos establecidos, así como las solicitudes desprendidas del arbitraje, de la corrección de estilo y de la diagramación. Por su parte, los colaboradores o financiadores de la investigación pueden incluirse en una nota a pie de página derivada del título del artículo.

Forma.

Los artículos remitidos deben cumplir con las normas para la presentación de escritos de la revista, además de mantener la rigurosidad académica en la presentación de los argumentos. Para tal fin, se utilizan las normas de citación Chicago Style, que se pueden consultar en el siguiente enlace: <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>.

Originalidad.

Los manuscritos presentados deben ser elaboraciones originales de las personas que firman como autores; se permiten máximo dos autores por artículo. No se tendrán en cuenta aquellos que hayan sido publicados en otras revistas, así sea en otro idioma, o en los que no se cite adecuadamente. Para ello, se debe cumplimentar el formato de declaración de originalidad y principios éticos.

Con el fin de prevenir el plagio o autoplagio, la revista hará uso del *software* Turnitin, que indica los fragmentos de similitud con otros documentos, lo que permite verificar aquellos que no han sido citados.

Además, al someter el artículo al proceso de arbitraje, el autor o los autores se abstienen a remitirlo a otra revista. En el caso de que se pretenda retirar el artículo del proceso editorial, se debe comunicar al Comité Editorial a más tardar en la fase de aprobación y edición.

Contenido.

[427]

Los contenidos de los artículos han de describir los momentos investigativos y las prácticas realizadas bajo los códigos éticos de investigación. Además, la presentación de resultados debe realizarse de forma honesta y sin fabricación, falsificación o manipulación de los datos. También se deben indicar los alcances o limitaciones de la información; si se involucran personas en la investigación, debe declararse su consentimiento para la publicación o uso de sus testimonios.

En relación con los evaluadores

Aceptación.

Para determinar los pares académicos que evaluarán un artículo sometido a revisión, el Comité de Publicaciones invita a personas cuyo perfil profesional se relaciona con la temática del artículo y que soportan con título académico su conocimiento especializado sobre el tema.

Contenido.

El evaluador ha de procurar claridad y rigurosidad en las observaciones que sustenten la decisión que se toma sobre el documento —aprobar, aprobar con modificaciones, reescritura o rechazar—. El formato de evaluación debe diligenciarse en su totalidad, preferiblemente con lenguaje apreciativo que contribuya al mejoramiento en la producción y divulgación del conocimiento.

Tiempos.

Al asumir la evaluación se acepta el tiempo establecido para ello — quince días hábiles—.

Confidencialidad.

Los artículos remitidos a los pares académicos se limitan a fines evaluativos, manteniendo su carácter confidencial.

[428]

Conflicto de intereses.

Cada evaluador debe asegurarse de no presentar conflicto de interés con el documento objeto de revisión, ya sea de índole institucional, financiero o personal. Asimismo, se procederá a mantener el anonimato de la evaluación para las dos partes. Para los dos últimos aspectos, los evaluadores deben firmar la declaración de confidencialidad y conflicto de intereses.

En relación con la revista:

El equipo editorial de la revista *Trabajo Social* se compromete a dar cumplimiento a los aspectos que se mencionan a continuación:

Acceso abierto.

Publicar cada edición con acceso abierto, sin tener remuneración o ganancia comercial por el procesamiento y la circulación de los contenidos.

Condiciones de publicación.

Publicar los artículos solo por su calidad y relevancia disciplinar, mas no por contraprestaciones de ningún tipo.

Correcciones o retractaciones.

Realizar las correcciones necesarias a los contenidos publicados con datos erróneos y tratar de enmendar de manera pública en la siguiente edición las fallas cometidas; a su vez, hacer las debidas modificaciones en los contenidos publicados digitalmente.

Conservación de modalidad “doble ciega”.

Resguardar nombres de los evaluadores a los autores de los manuscritos y viceversa, criterio exigido en la evaluación por modalidad “doble ciego”.

Cumplimiento de periodicidad.

Publicar cada edición en el periodo estipulado para ello, con el fin de cumplir criterios de los sistemas de indexación y generar confianza en autores, lectores y demás participantes de la revista.

Cumplimiento de políticas éticas.

Velar por el cumplimiento de cada una de las responsabilidades por parte de los participantes (autores, evaluadores), así como garantizar el cumplimiento de las políticas éticas establecidas por la revista y el código de conducta y buenas prácticas del cope.

[429]

Ethical Policy

The Publications Committee is responsible for ensuring the ethical integrity of research literature and guaranteeing that the information published adheres to the following guidelines:

[430]

Regarding Authors:

Authorship.

The journal assumes that the authors participated in the research process, the drafting of the submitted text, and in the subsequent review of the evaluation during the editorial process. Therefore, they are responsible for responding to the publisher's communications regarding the document, within the established timeframes, as well as to the requests deriving from the peer review process and the copyediting and proof and layout stages. Entities sponsoring or financing the research may be included in a footnote to the title of the article.

Form.

In addition to presenting arguments with academic rigor, submitted articles must comply with the journal's guidelines for the presentation of articles. To that effect, the journal uses the Chicago Style citation and referencing system, which may be consulted at: <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>.

Originality.

Submitted manuscripts must be the original productions of those signing as authors. A maximum of three authors per article is allowed. Articles previously published in other journals, even if they were published in another language, will not be accepted. Neither will those that do not cite correctly. In this regard, authors must complete the declaration of originality and ethical principles.

In order to prevent plagiarism or self-plagiarism, the journal uses the *Turnitin* software, which identifies fragments showing similarity to

other documents, which, in turn, makes it possible to examine whether they have been cited.

Once the article has been submitted to the peer reviewers, the author or authors may not send it to other journals. In case they wish to withdraw the article from the editorial process, they must notify the editorial committee during the approval and editing stage, at the latest.

[431]

Contents

Contents of articles must describe the moments of the research process and the practices carried out according to the ethical codes of research. The presentation of results must be truthful, without fabricating, falsifying, or manipulating data. It is also necessary to include the scope and the limitations of the information. If persons are involved in the research, they must have consented to the publication or use of their testimonies.

Regarding Evaluators:

Acceptance.

In order to select the peer reviewers to evaluate an article, the Publications Committee invites professionals whose profiles are related to the topic of the article and who have academic credentials attesting to their specialized knowledge of the subject.

Contents.

Evaluators' observations supporting their decision to accept the article as is, accept it with modifications, or reject it must be clear and rigorous. Evaluators should fill out the evaluation form completely, preferably using appreciative language that contributes to improving the production and dissemination of knowledge.

Times.

By accepting to review an article, evaluators accept the timeframe of fifteen working days to submit their opinion.

Confidentiality.

Articles are submitted to peer reviewers solely for evaluation purposes and in strict confidentiality.

[432]

Conflict of Interest.

Evaluators must ensure there is no institutional financial or personal conflict of interest with respect to the text they are evaluating. The anonymity of both parties shall be maintained throughout. For these reasons, evaluators must sign the declaration of confidentiality and conflict of interest.

Regarding the journal:

The editorial team of *Trabajo Social* undertakes to comply with the following:

Open Access.

Publishing the journal with open access, without obtaining financial compensation or profit for processing and circulating the contents.

Publication Contents.

Publishing the articles exclusively due to their quality and disciplinary relevance and not for considerations of any type.

Corrections or Retractions.

Making the necessary corrections to contents published with errors and publicly amending them in the following issue, and making the necessary modifications to contents published digitally.

Maintaining the Double-Blind Format.

Protecting the identity of both evaluators and authors, as required by the double-blind modality.

Publication Frequency.

Publishing each issue on the established date, in order to comply with the criteria of indexation systems and generate confidence on the part of authors, renders, and other participants in the journal.

Ethical Policies.

Ensuring that authors and evaluators fulfill their responsibilities, and guaranteeing compliance with the ethical policies established by the journal and the COPE Code of Conduct and Good Practices.

[433]

Política ética

O Comitê de Publicações tem a responsabilidade de zelar pela integridade ética da literatura investigativa e garantir que a informação publicada mantenha as diretrizes a seguir.

[434]

Quanto aos autores

Autoria.

Assume-se que o autor ou os autores participou do processo de pesquisa, da realização do texto apresentado e da conferência da avaliação e edição posteriores. Por isso, é responsável por atender aos comunicados editoriais relacionados com o documento, considerar os prazos estabelecidos bem como as solicitações advindas do processo de avaliação, da revisão de texto e da diagramação. Por sua vez, os colaboradores ou financiadores da pesquisa podem ser incluídos em nota de rodapé derivada do título do artigo.

Formato.

Os artigos submetidos devem cumprir com as normas da revista para a submissão de artigos, além de manter a rigorosidade acadêmica na exposição dos argumentos. Para isso, são utilizadas as normas de citação do *Chicago Style*, que podem ser consultadas no link: <https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>.

Originalidade.

Os artigos submetidos devem ser elaborações originais das pessoas que assinam como autores; são permitidos três autores por artigo, no máximo. Não serão considerados trabalhos já publicados em outras revistas, ainda que em outro idioma ou não apresentem as citações de forma adequada. O autor ou os autores deve enviar a declaração de originalidade e de princípios éticos.

Para prevenir o plágio ou autoplágio, a revista usará o *software* Turnitin, que indica os fragmentos de semelhança com outros documentos, o que permite verificar os que não tenham sido citados.

Além disso, ao submeter o artigo ao processo de avaliação, o autor ou os autores não deve enviá-lo a outra revista. Caso se pretenda retirar o artigo do processo editorial, o autor ou os autores deve comunicar a Equipe Editorial ainda na fase de aprovação e, no máximo, de edição do texto.

Conteúdo.

[435]

O conteúdo dos artigos tem que descrever os momentos da pesquisa e das práticas realizadas sob os códigos éticos de pesquisa. Além disso, a apresentação de resultados deve ser realizada de forma honesta e sem fabricação, falsificação ou manipulação dos dados. Também devem ser indicados os avanços ou limitações da informação; se forem envolvidas pessoas na pesquisa, deve ser declarado seu consentimento para a publicação ou o uso de seus depoimentos.

Quanto aos pareceristas

Aceitação.

Para determinar os pares acadêmicos que avaliarão o artigo submetido, o Comitê de Publicações convida pessoas cujo perfil profissional esteja relacionado com a temática do trabalho e que comprovem com o título acadêmico seu conhecimento especializado sobre o tema.

Conteúdo.

O parecerista tem de procurar clareza e rigorosidade nas observações que justificam a decisão tomada sobre o documento (aprovar, aprovar com modificações, reescrever ou rejeitar). O formulário de avaliação deve ser preenchido em sua totalidade, de preferência com linguagem apreciativa que contribua para melhorar a produção e a divulgação do conhecimento.

Prazos.

Ao assumir a avaliação, aceita o prazo estabelecido para emitir o parecer (15 dias úteis).

Confidencialidade.

Os artigos submetidos aos pares acadêmicos estão limitados a objetivos avaliativos e, portanto, mantêm seu caráter confidencial.

[436]

Conflito de interesses.

Cada parecerista deve garantir não apresentar conflito de interesses (de índole institucional, financeira ou pessoal) com o documento objeto de avaliação. Além disso, o anonimato será mantido durante todo o processo de avaliação por ambas as partes. Nesse sentido, os pareceristas devem assinar a declaração de confidencialidade e de ausência de conflito de interesses.

Quanto à revista

A Equipe Editorial da revista *Trabajo Social* se compromete a cumprir com os aspectos mencionados a seguir.

Acesso aberto.

Publicar cada edição com acesso aberto, sem contar com remuneração ou lucro comercial pelo processo editorial e pela circulação dos conteúdos.

Condições de publicação.

Publicar os artigos somente por sua qualidade e relevância disciplinar, e não por nenhum tipo de compensações.

Correções ou retratações.

Realizar as correções necessárias nos conteúdos publicados com dados incorretos e retratar as falhas cometidas, de maneira pública, na seguinte edição; por sua vez, fazer as devidas modificações nos conteúdos publicados digitalmente.

Conservação da modalidade “duplo-cega”.

Resguardar o nome dos pareceristas ao autor ou aos autores dos artigos e vice-versa, critério exigido na avaliação “duplo-cega”.

Cumprimento de periodicidade.

Publicar cada edição no período estipulado para isso, a fim de cumprir com os critérios dos sistemas de indexação e gerar confiança em autores, leitores e demais participantes da revista.

[437]

Cumprimento de políticas éticas.

Zelar pelo cumprimento de cada uma das responsabilidades por parte dos participantes (autores, pareceristas), bem como garantir o cumprimento das políticas éticas estabelecidas pela revista pelo código de conduta e de boas práticas do Cope.

Pares evaluadores revista Trabajo Social, vol. 26, n.º 1 (enero-julio, 2024)

Martha Inés Valderrama Barrera

(Universidad de Antioquia, Colombia)

Perla Shiomara del Carpio Ovando

(Universidad de Guanajuato, Campus Celaya-Salvatierra, México)

Luisa Fernanda Sánchez Sánchez

(Fundación Universitaria Compensar, Colombia)

Óscar David Montero de la Rosa

(Organización Indígena Kankuamo)

Amadeo Clavijo

(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)

Annie del Carmen Gordillo Castillo

(Universidad Mariana, Colombia)

Claudia Bermúdez

(Universidad del Valle, Colombia)

Alba Lucía Aguirre Feijoo

(Subsecretaría de cobertura educativa de Cali)

Andrea Belalcázar

(Corporación Universitaria del Caribe, Colombia)

Wilson Mellizo

(Universidad Nacional de Colombia, Colombia)

Pablo Vargas Rodríguez

(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)

Mónica Márquez

(Secretaría de la Mujer, Colombia)

Mercedes Serrano Miguel

(Universidad de Barcelona, España)

Isabel de Brigard

(Escuela D, Dejusticia - Centro de estudios de derecho, justicia y sociedad)

Edgar Pineda

(Universidad Santo Tomás, Colombia)

Johanna Maritza Huepa Salcedo

(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)

Miguel Galván Cabello

(Universidad de la Frontera, Chile)

José Israel González Blanco

(Colegio Distrital Nuevo Horizonte, Bogotá, Colombia)

Marisol Martínez Suárez

(Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia)

Maritza Charry Higuera

(Universidad del Valle, Colombia)

María Otilia Pulecio Bazarro

(Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia)

Piedad Ortega Valencia

(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)

Diana Granados

(Universidad del Cauca, Colombia)

Carlos Mario Ramírez Rave

Investigador independiente

Camilo Andrés Barrera Alvarado

(Unimonserate, Colombia)

David Erazo

(Universidad del Valle, Colombia)

Carlos Andrade Guzmán

(Universidad de Chile, Chile)

Jeritza Merchán Díaz

(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)

[439]

- Fredy Tocora
(Escuela Bogotana de Interpretación Musical)
- Rubby Esperanza Gómez-Hernández
(Universidad de Antioquia, Colombia)
- Darwin Quintana Gallego
(Universidad Pedagógica Nacional)
- Nidia Graciela Battilana-Amarilla
(Universidad Nacional de Asunción, Paraguay)
- Ricardo Chaparro
(Franciscan University of Steubenville, Estados Unidos)
- Alejandro Hernández-Melián
(Universidad Complutense de Madrid, España)
- Juana Patricia Hidalgo Euribe
(Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)
- Pablo Bentura
(Universidad de la República, Uruguay)
- Arizaldo Carvajal Burbano
(Universidad del Valle, Colombia)
- Johan Torres Cotrino
(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)
- Alejandra Gutiérrez Cárdenas
(Universidad del Valle, Colombia)
- Nidia Ivett Avella Mariño
(Universidad Central, Colombia)
- Claudia Bermúdez Peña
(Universidad del Valle, Colombia)
- Juan Manuel Latorre Carvajal
(Universidad Industrial de Santander, Colombia)
- Amanda Patricia Amorocho Pérez
(Universidad Industrial de Santander, Colombia)
- Ruby Esther León Díaz
(Universidad Nacional de Colombia, Colombia)
- Ricardo Walter Soto Sulca
(Universidad Nacional del Centro de Perú, Perú)
- Claudia Patricia Sierra Pardo
(Universidad Nacional de Colombia, Colombia)
- Nohora Angélica Sierra Gaona
(Unidad de búsqueda de personas dadas por desaparecidas)
- Camilo Enrique Jiménez Camargo
(Universidad Pedagógica Nacional, Colombia)
- Carlos Alberto Sarria Trejos
(Universidad Antonio José Camacho, Colombia)
- Sandra García Herrera
(Universidad Central, Colombia)
- Jhon Sebastián Aguirre Cano
(Universidad de Caldas, Colombia)

Trabajo Social Vol. 26 n.º 1

El texto se compuso en caracteres Mr Eavers
y Garamond.