

**TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN: REFLEXIONES EN TORNO AL  
DEBATE FORMATIVO Y PROFESIONAL CONTEMPORÁNEO**

**JOHN ERIK BELTRÁN ESCOBAR**

**868005**

**Tesis de grado presentado para optar al título de Magíster en  
Educación**

**Director**

**Ph.D. FABIO JURADO VALENCIA**

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ, D.C.**

**2010**

## **Tabla de Contenido**

<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Objetivos y desarrollo metodológico utilizado en la investigación.....</b>	<b>7</b>
<b>Metodología implementada en el ejercicio de investigación.....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1</b>	
Una mirada sobre los procesos de formación en el departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas sede Bogotá.....	11
1.1 Surgimiento de las escuelas de Trabajo Social en Bogotá	
Génesis del Trabajo Social.....	13
Trabajo Social en Bogotá.....	15
1.2 El Departamento de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.....	22
1.3 Propuesta curricular para un proceso de acreditación.....	27
Evolución del proceso de acreditación en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional.....	33
1.4 La producción teórica en Trabajo Social y áreas de la Educación en Colombia: aproximación a sus actuales alcances.....	35
<b>Capítulo 2</b>	
Procesos interactivos de formación: Una mirada desde la ecología del aula	
2.1 Los discursos circulantes: análisis del componente disciplinar, contenidos y estrategias comunicativas.....	44
2.2 Percepciones y expectativas de los/las estudiantes de Trabajo Social: la incidencia de los discursos y los procesos pedagógicos sobre la formación.....	53
Elementos a fortalecer en el proceso de formación, (desde la perspectiva de las y los estudiantes).....	59
2.3 Formación en Trabajo Social: ¿Saber ser o Saber hacer?.....	62

2.4	Percepciones docentes frente al proceso formativo y disciplinar del Departamento de Trabajo Social.....	69
2.5	Las interacciones en el proceso de formación: de la caja negra a los microsistemas de los actos comunicativos.....	72
2.6	Trabajo Social, perspectivas de formación y teoría crítica de la enseñanza para la formación y la intervención social.....	85
2.7	Trabajo Social e Investigación Cooperativa.....	87
2.8	El análisis del discurso en el salón de clase: la comunicación maestro-alumno....	89
2.9	El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos.....	92

### **Capítulo 3**

Trabajo Social y Educación: relaciones de aula, instancias de formación teórica y análisis crítico de la realidad

3.1	La importancia de los procesos de aula y discursos docentes sobre el proceso de formación de estudiantes del Departamento de Trabajo Social, en la Universidad Nacional...100
3.2	Elementos de análisis del proceso de aula.....101
	a. Manejo del tema.....102
	b. La visión de totalidad e integralidad de la sesión y el programa.....104
	c. Tratamiento del contenido de las sesiones.....106
	d. Las estrategias de entrada, desarrollo y cierre (incluyendo el manejo y uso de recursos, apoyos audiovisuales y/o estrategias pedagógicas).....109

**Conclusiones**.....118

**Bibliografía**.....124

**Anexos**.....128

**Para ti mi hermoso ángel  
Que me regalaste las alas y me enseñó a vivir**

**Agradecimientos**

**A todas aquellas personas que no obstante, me han demostrado su  
confianza y afecto; que me han brindado su amor y amistad  
incondicionales y han permanecido y estarán –a pesar de todo- en mi  
corazón.**

**Al maestro Fabio, por todas sus enseñanzas**

**Con especial cariño, a mis padres**

## **Introducción**

La Modernidad en Colombia en la mayoría de los procesos sociales y educativos ha sido postergada. Las diferentes reformas educativas y las estrategias pedagógicas implementadas no han contribuido al desarrollo integral de los objetivos deseados. La educación moderna y las Ciencias Sociales y Humanas, entre ellas, el Trabajo Social, deben desarrollar nuevos *actos comunicativos*, estableciendo relaciones ontológicas entre los diferentes discursos que las determinan.

El propósito de este trabajo es plantear algunos aportes metodológicos y pedagógicos de formación en Trabajo Social, a partir del análisis de los discursos circulantes entre los docentes, las interacciones en el aula y las percepciones de los estudiantes, buscando desde una mirada dialógica y crítica, la articulación de diversas formas y estrategias comunicativas, con la investigación y la intervención social, tanto en la formación inicial como en la *praxis*, buscando potenciar el desarrollo de competencias profesionales que contribuyan con el fortalecimiento teórico del Trabajo Social. Se toma como referencia el estudio de caso específico para el Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

La estructura del documento desarrolla una linealidad en cuanto a la lectura del mismo, por lo que se desarrolla en el capítulo inicial un acercamiento a los procesos de configuración histórica tanto del Trabajo Social como disciplina, como de la Escuela de Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia, promediando la década del 60 del siglo pasado.

Continúa con una descripción de algunas de las dinámicas propias del Departamento de Trabajo Social, los procesos académicos que han marcado su desarrollo profesional, los debates y enfoques desde los que se ha abordado la formación profesional, las reformas de pensum y la propuesta más reciente que

está relacionada con la necesidad de articularla a los procesos de acreditación educativa e institucional. Finaliza el capítulo con un estado del arte de los procesos de reflexión y producción teórica que desde el Trabajo Social se han desarrollado en el área de la educación.

En el segundo capítulo se desarrollan las reflexiones construidas a partir de la implementación de las herramientas de investigación utilizadas durante el proceso de investigación en aula, en la que se trabajó tanto con estudiantes como con docentes, alternando dichos resultados, con reflexiones teóricas, investigativas y pedagógicas que buscan generar instancias de análisis y abordaje frente a las dinámicas y estrategias de formación profesional, implementadas desde el Departamento de Trabajo Social.

En el capítulo tres, se hace una descripción de otras herramientas de observación y análisis implementadas en el proceso de investigación en aula, definiendo de mejor manera elementos relacionados con La pedagogía, didáctica, dispositivos pedagógicos, contenidos teóricos, desarrollo de las sesiones de clase, manejo y disposición espacial de los cursos, entre otros, buscando con ello aportar otras miradas que no son consideradas usualmente dentro de las dinámicas y procesos de formación en el aula de clases; de igual manera, se articulan algunas reflexiones teóricas relacionadas con la Educación y el Trabajo Social, intentando de ésta manera construir una visión integral que dé cuenta de la complejidad implícita en el acto social de educar, en las relaciones que se establecen y además, en los resultados que se pueden llegar a alcanzar al final de dichos procesos.

Por último se plantean algunas conclusiones relacionadas con los hallazgos más significativos –desde la perspectiva del investigador- que pueden fortalecer los escenarios de abordaje, discusión y comprensión integral del tema inicial propuesto; es decir, los elementos, actores y dinámicas que definen e intervienen en la formación de trabajadores y trabajadoras sociales, sus perspectivas de formación, la teoría construida y las alternativas pedagógicas de formación profesional.

## **Objetivos y desarrollo metodológico utilizado en la investigación**

Realizar un proceso de indagación que aproxime a nuevos referentes para la comprensión de instancias de formación profesional, que promueva el fortalecimiento de los dispositivos pedagógicos, las formas relacionales y la formación misma de trabajadores/as sociales<sup>1</sup>, implica por lo general, la utilización e implementación de herramientas de investigación sólidamente estructuradas, manejadas por equipos de trabajo con suficiencia de tiempos y recursos físicos; no obstante, el interés del investigador, en este caso, es el avanzar en el análisis y aproximación de una propuesta, susceptible de ser ampliada posteriormente, cuando se cuente con la disponibilidad de recursos físicos y financieros, para con ello, profundizar en un tema que aporta a la academia y al Trabajo Social mismo en el ámbito local e internacional; por lo tanto, en el presente ejercicio se busca alcanzar los siguientes objetivos de investigación:

- Avanzar en el análisis y comprensión de las instancias que las y los trabajadores sociales consideran más relevantes en el momento mismo de su formación profesional y de abordar los procesos de intervención social, analizando al mismo tiempo la variable saber/hacer para el ejercicio del trabajador/a social.
- Analizar cómo los discursos y producción teórica docente (a partir de un análisis de diversos elementos implícitos en el proceso de aprendizaje), pueden llegar a incidir en la concepción misma de lo que es y hace el Trabajo Social en el contexto colombiano -en el caso específico del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de Colombia-.

---

<sup>1</sup> Hablamos aquí de las y los trabajadores sociales, no obstante, debe entenderse como la posibilidad de desarrollar instancias de análisis en diferentes disciplinas, por ello, no se pretende ser reduccionista en el enfoque de abordaje y comprensión, sino que corresponde a los intereses y capacidades del investigador.

No obstante los objetivos anteriormente mencionados, no se descarta que otros elementos vayan siendo desarrollados, al calor de los diferentes aspectos encontrados durante la recolección y análisis de la información *construida*<sup>2</sup> en el ejercicio investigativo.

### **Metodología implementada en el ejercicio de investigación**

Para el desarrollo del ejercicio investigativo, se acudió a la investigación mixta (cualitativa y cuantitativa), privilegiando la cualitativa<sup>3</sup> para las fuentes primarias. Se recurre a un rastreo de fuentes secundarias (bibliografías, páginas de internet, registros de bibliotecas, análisis de contenidos de programas de trabajo, entre otros), al mismo tiempo que se desarrollan procesos de observación no participante en aula de clases, toma de registros en diario de campo, mapas, guías de observación, complementado todo con entrevistas semi-estructuradas con estudiantes de primeros y últimos semestres, docentes y algunos egresados.

El análisis de fuentes bibliográficas tiene un tiempo establecido de cinco años (2002-2007); la revisión de contenidos programáticos, un periodo de cinco semestres; la observación no participante, dos asignaturas específicas del área disciplinar del Trabajo Social, durante un período de dos meses<sup>4</sup>. Todo lo anterior implicaba analizar:

- Los contenidos programáticos de algunas asignaturas (5) específicas del componente disciplinar de Trabajo Social, con una periodicidad de cinco semestres, buscando ubicar en ellos la transformación y adaptación existente en

---

<sup>2</sup> Porque el investigador entiende dicho ejercicio como un proceso de construcción, sustentado en las interacciones que se dan a lo largo de los diferentes momentos desarrollados en el ejercicio del conocer.

<sup>3</sup> La investigación de corte cualitativa es abordada para “...captar el conocimiento, el significado y las interpretaciones que comparten los individuos sobre la realidad social que se estudia y es definida como un producto histórico, es decir, validada y transformada por los mismos sujetos” (Bonilla & Rodríguez: 1997)

<sup>4</sup> Por esa misma situación, es muy factible que hayan quedado por fuera del registro de la investigación, algunos textos que están siendo desarrollados o trabajados en otras esferas de la academia, pero ante lo cual no se pretende desconocer su importancia y de hecho su existencia misma; lo que no se puede desconocer es que una investigación implica una delimitación a partir de la cual avanzar sin especular, ante otros elementos que van surgiendo, especialmente en instancias atinentes a la investigación social.



relación a las dinámicas sociales y la aparición de nuevas reflexiones teóricas relacionadas con el tema de la asignatura.

- La percepción de los y las estudiantes, con relación a los procesos de formación desarrollados en el departamento, así como también las propuestas que, a partir de los mismos procesos de formación desarrollados, pueden contribuir con la implementación de instancias de formación que enriquezcan los actos de aula y la reflexión profesional de las y los trabajadores sociales.
- La estructura del proceso pedagógico (recursos, didáctica, manejo de las sesiones de clase, manejo de los temas, entre otros), algunas marcas en el discurso docente y de estudiantes, los códigos y las estrategias comunicativas recurrentes en el proceso de formación (recursos).
- Análisis de la producción teórica de los y las docentes del Departamento de Trabajo Social en la Universidad Nacional, durante un período de cinco años (anteriores a la fecha de inicio de la investigación), ubicando el carácter, medio de difusión y edición de dichas producciones.

Posteriormente se analizan los resultados y se construye el informe final de investigación –a partir del capítulo dos mismo-, combinando en él, elementos teóricos, con resultados de la investigación, en un intento por construir un documento con otro estilo de escritura y lectura, desapegada en lo posible de las estructuras convencionales establecidas para los informes de investigación para optar a la opción de grado.

De otro lado, es necesario hacer una aclaración en cuanto al apartado de las conclusiones. Si bien es cierto, ellas representan una interpretación construida por el investigador, luego del ejercicio de investigación desarrollado, no se pretende que éstas se conviertan en verdades incontrovertibles ni únicas; por el contrario, constituyen apenas unas aproximaciones a un escenario que está permanentemente en la reflexión de su quehacer y sus procesos de formación misma (lo cual es propio de las disciplinas de las áreas sociales) ya que un resultado aquí, constituye un nuevo punto de partida para realizar nuevos estudios,

aproximaciones e interpretaciones que garanticen la movilidad y actualización de sus fundamentos, enfoques y campos de acción.

En ello, también cabe mencionar que el Trabajo Social en Colombia, ha empezado desde hace cuatro años especialmente un proceso de reflexión e incorporación de nuevos escenarios de reflexión y cualificación, a partir de movimientos de docentes y estudiantes, preocupados por la generación de instancias desde las cuales pensarse el quehacer del trabajador/a social, en el escenario colombiano y desde allí, podemos encontrar la valiosa participación en el CES, el IEPRI, los diferentes Observatorios ciudadanos, los grupos de análisis de Derechos Humanos y DDHH, el Grupo de Mujer y Género de la Universidad Nacional, la incorporación de prácticas profesionales en campos cuya dinámica social es compleja, así como la creación y fomento de grupos y organizaciones de estudiantes y egresados como TS Crítico, AETSUN, entre otros.

## Capítulo 1

### **Una mirada sobre los procesos de formación en el departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas sede Bogotá**

Durante las tres últimas décadas, el Trabajo Social como disciplina/profesión de las Ciencias Sociales, ha venido cualificando progresivamente sus niveles de intervención y de acompañamiento en los procesos sociales a partir de los cuales se retroalimenta; no obstante, algunos de los conocimientos aprehendidos<sup>5</sup>, aun se encuentran en procesos *preliminares* de elaboración teórica, a partir de los que puedan ser implementados como insumos teóricos *propios*, contruidos desde las vastas experiencias alcanzadas en el ejercicio profesional de los y las trabajadoras sociales; de esta manera, si bien pueden ser considerados como elementos que enriquecen la formación en Trabajo Social, aun no se han desarrollado las estrategias comunicativas que posibiliten su difusión, retroalimentación y debate teórico y conceptual desde el cual, posibilitar su máximo desarrollo y difusión.

Lo anterior no quiere decir que no exista un nivel de conocimiento y de acercamiento a la realidad y sus múltiples contextos, desde una perspectiva crítica y transformadora; lo que quiere decir es que su accionar se ha enfocado más a la implementación de actividades puntuales<sup>6</sup>, que desde la oralidad generan estrategias de intervención y respuestas efectivas; pero la forma comunicacional requiere que se trascienda dicha oralidad a un plano escritural que fortalezca la institucionalización de una *gramática* propia para el Trabajo Social que, de una parte, permita que las experiencias cotidianas puedan ser significadas y validadas como ejercicios de intervención y su socialización permita enriquecer la experiencia

---

<sup>5</sup> Para este caso específico, es necesario hacer mención en que se habla de lo que tiene que ver con el Trabajo Social y el área educativa, la formación docente y el campo de la pedagogía y los procesos de formación en Trabajo Social en Colombia, con énfasis en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad nacional de Colombia, sede Bogotá.

<sup>6</sup> La atención en situación de emergencia, la participación en mesas de concertación, instancias de desarrollo colectivo y/o comunitario y últimamente, una participación parcial en los procesos de intervención limitada por las formas de contratación (ODS) que van por tres, cuatro, seis o máximo once meses al año.

y las prácticas del trabajador social en formación; por otro lado, que dicha gramática permita que el Trabajo Social, como campo de estudio teórico-práctico, avance hacia la configuración de nuevos discursos, desde los cuales se alcance su *autonomía* respecto a otras disciplinas de las Ciencias Sociales<sup>7</sup>, especialmente de la Sociología, la Psicología y la Antropología.

No quiere decir que se busque generar distancias entre las disciplinas, ya que es innegable el proceso de retroalimentación y fortalecimiento que las Ciencias Sociales le han brindado al Trabajo Social durante su surgimiento y desarrollo; lo que es deseable es que cuando se hable o aborde teóricamente acerca de temas relacionados con el Trabajo Social, se esté en permanente búsqueda de la superación de unos imaginarios que pueden encasillarlo como una disciplina/profesión en *minoría de edad*, debido a las formas por medio de las cuales socializa sus experiencias y competencias. Por ello, las discusiones frente a los aportes teóricos y conceptuales que construye el Trabajo Social durante su intervención profesional, son necesarios para sustentar una *paridad disciplinar*, a partir de la cual pueda ser tenida en cuenta como referente, a la hora de desarrollar el trabajo interdisciplinario y el diálogo entre pares al nivel de las Ciencias Sociales y Humanas.

Por todo lo anteriormente mencionado, se parte de considerar la importancia y trascendencia de la investigación social en el campo del Trabajo Social, y su orientación hacia la construcción de puentes que unan el saber oral que brinda la interacción cotidiana, con el saber escritural y con otras herramientas de comunicación y producción teórica<sup>8</sup>, propias de las disciplinas del conocimiento y la academia; los enfoques, los sujetos y los procesos de investigación, deben abordarse desde la perspectiva de proyectar al Trabajo Social, como un espacio

---

<sup>7</sup> Teniendo en cuenta las implicaciones éticopolíticas de su ejercicio profesional, directamente relacionado con el contacto permanente con esferas de población en condiciones económicas y sociales generalmente adversas, y su contraste con los planteamientos de la teorías sociales y los debates académicos, lo que implica ejercicios de reflexión constantes frente al verdadero papel de trabajador social en el marco de un sistema social de corte capitalista y acumulativo.

<sup>8</sup> Existen algunas aproximaciones de docentes colombianas como Bertha Niño, Gloria Leal y Olga Lucía Vélez.

desde el cual analizar, interpretar y acompañar instancias de transformación de las condiciones de inequidad existentes; la producción de un acervo teórico y conceptual bien fundamentado, puede ser uno de los caminos.

Desde esta perspectiva, es necesario considerar que la formación social y política, vista a la luz de una nueva reconfiguración de los actores y redes con los cuales se construye ésta, expresada también en marcas orales y articulada con la investigación en Trabajo Social, pueden y deben ser considerados como vehículos que movilicen la cualificación de la formación y la práctica profesional, el posicionamiento de un discurso y un saber propios y en nuevas posibilidades de comunicación e intervención profesional.

A continuación y como marco de referencia, se hace una introducción aproximativa y contexto de la investigación, al proceso de configuración del campo de Trabajo Social como instancia de formación, en la ciudad de Bogotá, y posteriormente, en la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Con ello, lo que se pretende es ubicar al lector, en el espacio geofísico de la investigación.

## **1.1 Surgimiento de las escuelas de Trabajo Social en Bogotá**

### **Génesis del Trabajo Social en Colombia<sup>9</sup>**

El asistencialismo en cuanto relación social inherente a las estructuras clasistas, se presenta como una de las fuentes del Trabajo Social en el mundo y Colombia no es la excepción<sup>10</sup>, destacándose aquí la influencia colonial sobre las instituciones tradicionales de beneficencia como los hospitales de pobres, los hospicios, los asilos y demás establecimientos de índole similar; estas instituciones se ocupaban ante todo de la atención primaria a las necesidades de la población,

---

<sup>9</sup> Se realiza a partir de la lectura de diferentes fuentes, pero especialmente, de la historia del Trabajo Social en Colombia y otros textos cortos de la docente Gloria Leal y el docente Edgar Malagón, entre otros.

<sup>10</sup> La anterior afirmación se puede ubicar a la luz de dos perspectivas que dialogan acerca de la génesis del Trabajo Social y que lo ubican, de un lado, en una perspectiva endogenista –acercándolo a la relación entre filantropía y la caridad- o desde una perspectiva histórico-crítica –que relaciona dicha génesis desde una perspectiva relacionada con el surgimiento de la denominada cuestión social (cf. Montaña C. 1998).

pero sin los soportes que las redes familiares o comunitarias proveían para su subsistencia<sup>11</sup>.

En América Latina la niñez abandonada, las mujeres pauperizadas, las personas ancianas, las personas con limitaciones físicas, constituyeron los grupos que se acogieron a esas formas de asistencia social, sumado a la intervención estatal en estos campos y en la cooperación internacional, surgida posterior a la segunda guerra mundial que estimularon los programas de servicio social, que a su vez entraron a requerir recursos humanos calificados para su planeación y ejecución<sup>12</sup>.

La primera escuela de Trabajo Social en Colombia se funda en la Universidad del Rosario en 1936, en el ámbito de una complejidad de procesos que, en ese entonces, empiezan a deshilvanarse y que terminan transfigurando medularmente la sociedad colombiana. La gran depresión de 1929 y el fin de casi medio siglo de gobiernos conservadores, tras la asunción al poder de Enrique Olaya Herrera (1930-1934), plantean el reto de conjurar los efectos de la crisis, mediante medidas económicas del estado y de adoptar disposiciones en el campo de lo social; sin embargo, fue en el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) cuando el país realizó visibles reformas en varios frentes: constitucional, agrario, tributario, educativo, laboral, judicial y de relaciones exteriores.

En el marco de estas reformas, en el país se adoptó la libertad de conciencia  
138

y de culto, se reconoció la función social de la propiedad privada y el derecho de huelga, se elevaron los recaudos del Estado por cuenta de una nueva política de tributación, se acordaron mecanismos de protección a la maternidad, se proyectó la modernización y la democratización de la educación, entre otras muchas medidas

---

<sup>11</sup> El presente resumen, está basado en varios textos y artículos de revistas de Trabajo Social, pero fundamentalmente en el texto Historia del Trabajo Social en Colombia 1900-1975 de Las trabajadoras sociales Martínez María Eugenia, et al.

<sup>12</sup> Confrontar con los textos ya ampliamente citados en el presente capítulo.

que se insertaron en naciotes procesos económicos de tipo capitalista y en relaciones sociales correspondientes.

Este periodo, desde el punto de vista social, es descrito por María Carulla de la siguiente manera: *“La situación en Colombia era bastante confusa, se vivía un proceso de transición entre la servidumbre y el trabajo asalariado, en el cual los trabajadores desconocían sus derechos y faltaba mucha solidaridad en las relaciones humanas”* (s.f.).

El anterior es el panorama en medio del cual se da el surgimiento de los procesos de formación en Trabajo Social en Colombia; a continuación se menciona como es que se da su inicio en la ciudad de Bogotá.

### **Trabajo Social en Bogotá**

El Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, cuya misión era armonizar la caridad y la justicia social, crea la primera escuela de servicio social colombiana en octubre 22 de 1936, e inició labores el 3 de abril de 1937. La escuela nace sin la autorización del ministerio de educación ya que: *“...no era fácil elevar a nivel universitario a una mujer para quién no existía el bachillerato. Además se trataba de una profesión poco conocida en el país”* (cf. Martínez et al). Al cabo de año y medio fue reconocida y los primeros diplomas fueron firmados por Jorge Eliécer Gaitán, ministro de educación, recibiendo el título de Visitadoras Sociales.

Surge la primera escuela, con una subvención de particulares por un monto de \$700 (La primera escuela fue financiada por un grupo de grandes comerciantes, quienes donaban \$500 para su funcionamiento); su proceso de formación tenía una duración de tres años, con cupos para 25 mujeres que pagaban una suma de \$25 de matrícula y \$15 mensuales. Los requisitos para acceder al estudio eran los siguientes: Tener de 18 a 35 años, poseer una base de cultura general probada mediante un estricto examen, someterse a una prueba vocacional y, finalmente, presentar un certificado médico (cf. Martínez et al: 1981).

El derrotero académico de la formación de las primeras visitadoras sociales colombianas estuvo delineado por una visión holista de la sociedad y del ser humano:

*La enseñanza va encaminada a formar a la alumna en el conocimiento integral y profundo del individuo y de la sociedad. Es decir, en sus fases: ética, sociológica, psicológica, económica, cívica, higiénica, entre otras..., para que en el ejercicio de su profesión no se limite a considerar el ser que tiene a su cargo en forma parcial y como elemento aislado de la sociedad, sino que pueda observarlo y estudiarlo en toda su complejidad y relaciones, lo cual permitirá descubrir las causas remotas que son origen de sus anomalías y al mismo tiempo, prevenir otras a que está expuesto y la existencia de las cuales no solo trastorna la vida del individuo y de la familia, sino que crea serios problemas en la vida social (Carulla M., El Tiempo, febrero 2 de 1937).*

El primer plan de estudios de servicio social en Colombia estaba constituido por las siguientes asignaturas<sup>13</sup>:

### **Primer nivel**

- Religión, ética y filosofía
- Psicología, sociología, economía política
- Biología, anatomía
- Derecho civil, administrativo, laboral
- Bacteriología, parasitología y epidemiología
- Higiene general de la mujer, enfermería y primeros auxilios
- Contabilidad y técnicas de oficina
- Beneficencia y asistencia pública

---

<sup>13</sup> De acuerdo a como se menciona en la Historia del Trabajo Social en Colombia, citado ampliamente en el presente texto.



- Organización de obras sociales
- Servicio técnico social

### **Segundo nivel**

- Religión, liturgia, doctrina social y ética
- Psicología infantil, pedagogía
- Economía doméstica, puericultura, dietética, higiene de la mujer
- Estadística
- Técnica en encuesta de las visitas sociales
- Demografía

### **Último semestre (Campos de práctica)**

- Centros hospitalarios
- Secretariados sociales
- Gotas de leche
- Hogares infantiles

Las características más sobresalientes de esta primera escuela responden a las condiciones de la época, teniendo en cuenta además que surge bajo el impulso del sector privado y de la iglesia católica - con su apoyo financiero-, ya que en ese momento el Estado no tenía las condiciones necesarias para desarrollar tales programas, razón por la cual los programas sociales fueron, desde su nacimiento, acordes con los intereses de las clases dominantes (y traducidos en aspectos importantes de lo que se conoce como la política social), a saber:

1. *“Educar a las mujeres de hogar para que los oficios domésticos cumplieran eficazmente la función social de crear las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo presente y futura.*

2. *Reconocer socialmente los derechos y reivindicaciones adquiridos por los trabajadores, a través de sus luchas.*
3. *Educar y evangelizar en los principios de la doctrina social de la iglesia para mantener el orden social e impedir el avance de las ideas comunistas” (Martínez et al, 1981:41).*

Hasta 1948, la asistencia social y el servicio social se mantienen casi exclusivamente en manos de la iglesia católica y el sector privado, pero en el periodo 48-58, con base en el modelo desarrollista inspirado en el estructural funcionalismo, como corriente del pensamiento y el positivismo como ideología dominante, se empiezan a generar políticas sociales de manera permanente en la búsqueda de desarrollo<sup>14</sup>, que hace que los niveles de asistencialismo social cambien y empiecen a adquirir un cariz más político y de reconocimiento de las dinámicas sociales -aunque adscritas al sistema estatal- pero que a la vez van a servir de base y sustento a los posteriores procesos de la denominada reconceptualización<sup>15</sup> así como también de la intervención profesional que hace el Trabajo Social.

Es necesario de igual manera mencionar la irrupción de la reconceptualización en Trabajo Social, desde la cual se plantean nuevos abordajes para entender, o mejor, transformar las prácticas sociales desarrolladas por el Trabajo Social hasta el momento. El proceso inicia en el cono sur (especialmente Chile y Argentina) a mediados de la década de los sesentas, a partir de unas reflexiones fundamentadas en perspectivas marxistas de análisis de la realidad

---

<sup>14</sup> Entendido, desde una perspectiva positivista, como la capacidad de asimilación de capital y tecnología a nivel productivo y social, relacionado a la vez con la capacidad de poder adquisitivo.

<sup>15</sup> En cuanto a este concepto, Ramírez y Malagón, desarrollan diversas reflexiones frente a momentos específicos para el Trabajo Social, y allí ubican dos momentos: uno de pre reconceptualización, que va de 1936 a 1970 y que tiene tres ciclos; filosófico (1936-1952), de transición (1952-1960) y científico (1960-1970) y un segundo momento el de reconceptualización (1970-1990); ambos momentos son desarrollados con mayor profundidad en el documento Historia del Trabajo Social en Colombia: *De la doctrina social de la iglesia al pensamiento complejo*, que se encuentra en la página oficial del departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

social, entendiendo que en los procesos de distribución del capital, Trabajo Social pasa a ocupar un papel de institución reguladora y funcionalista, fuertemente signada por la corriente positivista y el método científico, pero además, con unas prácticas sociales asépticas, ineficientes, asistencialistas y aislacionistas<sup>16</sup> (cf. Ramírez y Malagón).

Es notoria allí, la filiación directa que establece el Trabajo Social y las relaciones de poder, centrandó además el análisis de la realidad en una perspectiva de asistencia, en lugar de una de reflexión política y económica desde la cual develar las injusticias del sistema hegemónico; por ello, el momento de la reconceptualización viene a constituir una especie de “sisma” en el que se empiezan a instaurar las bases de nuevos procesos de análisis y reflexión desde y para el Trabajo Social.

La propuesta de un Trabajo Social reconceptualizado, presupone nuevas visiones de la realidad, analizando con mayor rigurosidad los elementos presentes en el discurso desarrollista que ubica a América y a África especialmente en el contexto del subdesarrollo al no poder adaptarse a los modelos hegemónicos – fundamentalmente económicos-, y en los que Trabajo Social no puede ni debe ocupar una posición neutral, sino que por medio del estudio y conocimiento de la realidad social, ayudar a transformar las condiciones de inequidad imperantes.

La propuesta viene a coincidir, a la vez, con la irrupción de nuevas prácticas religiosas y pedagógicas –influenciadas también por perspectivas marxistas- orientadas hacia la reivindicación de nuevas formas relacionales construidas desde una perspectiva diferente a la del método científico y, desde allí, otros escenarios para la formación profesional<sup>17</sup>; en tal sentido:

---

<sup>16</sup> Que no es exclusiva del Trabajo Social, sino, de las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales.

<sup>17</sup> Corrientes y movimientos como la Teología de la Liberación y la Educación Popular –para el caso colombiano, la consolidación de la IAP en el escenario social y académico-, dan lugar a los debates y reflexiones que vienen a converger en el escenario latinoamericano signado por fuertes procesos de dictadura militar y política, desde los que el exilio y la búsqueda de interlocución, posibilitaron el intercambio

*La reconceptualización fomentó y profundizó la reflexión sobre el carácter y sentido del Trabajo Social. Se redefinió como una forma de acción política emancipatoria, centrada en la concientización, organización y movilización de los sectores populares, lo que permitiría la construcción de una nueva sociedad y la solución real de los problemas sociales. Tal concepción replanteó el sentido del cambio que propiciaría la intervención de la profesión. De la funcionalización adaptativa de los desviados se pasaba a la transformación revolucionaria de las estructuras sociales. También el papel del trabajador social, que de agente del sistema se transformó en intelectual orgánico o pedagogo del marxismo. (Ramírez y Malagón, s.f.)<sup>18</sup>*

La configuración del Trabajo Social pasa a plantear procesos de incorporación de debates y prácticas sociales ligadas a la identificación de un *objeto* de conocimiento, unos estatutos disciplinares y éticos y el compromiso real del Trabajo Social, con los sectores populares.

Pero nuevamente en los ochentas y noventas, empiezan a emerger nuevas corrientes de pensamiento, desde las cuales se busca proyectar el ejercicio del Trabajo Social, en una especie de *afán* epistemológico y buscando de alguna manera configurar una *identidad* profesional; perspectivas teóricas como la sistémica, de la complejidad y el pensamiento crítico, entre otros, atraviesan los debates profesionales y toman lugar en las diferentes escuelas de Trabajo Social colombiano y latinoamericano.

De otro lado, la nueva configuración social y política colombiana, producto de los procesos de participación social –y del cual emerge la Asamblea Nacional Constituyente- y la Constitución de 1991, plantean al trabajador/a social, nuevos

---

académico y cultural que configura de alguna manera, una preocupación por el ideario latinoamericano mismo y el papel de la educación en el proceso de *transformación social de la realidad*.

<sup>18</sup> Información obtenida en la página web del Departamento.

escenarios y espacios de intervención profesional; por ello, la búsqueda permanente de horizontes teóricos y conceptuales, puede considerarse como uno de los rasgos distintivos del ejercicio profesional. En el panorama latinoamericano, existen reflexiones de diversos autores, a partir de las cuales, se sustentan los movimientos y reflexiones que son tenidas en cuenta durante todo el discurrir del Trabajo Social colombiano, lo que da cuenta de un análisis pertinente que busca articular dicho panorama con el latinoamericano; entre ellas se menciona a continuación una de la profesora brasileña Marilda Yamamoto:

*...a partir de los años ´60, en el centro del movimiento de Reconceputalización, se verifica la gestación de una ruptura con las marcas de origen conservadoras de la profesión. O sea, se busca reorientar el potencial de la práctica profesional en el horizonte de los intereses de aquellos que participan en la sociedad a través de su trabajo. ¿Qué verificamos hoy? ¿Cuáles son nuestras aspiraciones, nuestros dilemas, nuestras búsquedas, al repensar la dimensión política de la práctica profesional? Me parece que hay algo que nos moviliza a todos, o por lo menos a la gran mayoría del colectivo profesional: la búsqueda de atribuirle a la práctica profesional una nueva cualidad, apuntando nuevos rumbos tanto en el ámbito del análisis teórico de la sociedad y de la profesión, en consonancia con el movimiento histórico concreto de la sociedad nacional...*  
(Yamamoto M, 2001: 204-205).

Lo que se plantea desde la idea anteriormente mencionada, es que la reflexión corresponde a procesos propios del desarrollo y crecimiento profesional del Trabajo Social, en su búsqueda de hacerse a un lugar en el panorama de los escenarios de comprensión e interpretación de la realidad y en el que la investigación, acompañada del debate permanente, viene a posibilitar dicho objetivo<sup>19</sup>. No obstante, aun hay un camino largo por recorrer; pero en este sentido

---

<sup>19</sup> A la cual se adscribe la presente investigación , sus planteamientos y objetivos.

se están haciendo avances permanentes e incorporando en los diferentes escenarios académicos y profesionales, el debate relacionado con la importancia del fortalecimiento teórico e investigativo como posibilidad de desarrollo para el Trabajo Social.

En el marco anteriormente mencionado es que se da el surgimiento del Trabajo Social como campo de formación profesional, sus debates y prácticas profesionales; a continuación se menciona el contexto en el cual se incorpora Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia.

## **1.2 El departamento de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá**

El Departamento de Trabajo Social, en la Universidad Nacional, surge inicialmente en 1966<sup>20</sup>, proveniente del Colegio Mayor de Cultura Femenina de Cundinamarca, con un contrato firmado por el Ministerio de Educación Nacional y en el cual (según consta en el objeto mismo del contrato en mención), se tienen en cuenta las *exigencias modernas y las necesidades del país*, por lo que se implementa el programa de formación en servicios sociales dentro de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Colombia<sup>21</sup>;

*En el contexto de esta reforma, el programa de Trabajo Social empezó en situación de excepción, adscrito al Departamento de Sociología y con una actividad enfocada de manera exclusiva hacia la docencia. Por otra parte, los contenidos curriculares enfatizaban en la intervención. Se privilegiaba la atención individualizada con enfoque clínico normativo, lo cual acentuaba el carácter instrumental de la profesión, lo mismo que la funcionalidad del conocimiento para*

---

<sup>20</sup> Como un programa dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales, para posteriormente (1985) dar paso al Departamento de Trabajo Social, como actualmente se conoce.

<sup>21</sup> La cual posteriormente, dio paso a las diferentes facultades de Sociología y Ciencias Humanas aun existentes en la Universidad Nacional.

*buscar la adaptación de los individuos a sus condiciones sociales*  
(Departamento de Trabajo Social, 2006: 12).

Las posteriores revisiones y análisis, tanto al enfoque, como a los contenidos programáticos de las asignaturas, fueron signados por el contexto mismo de la Universidad Nacional, en el que la confluencia interdisciplinar, los movimientos estudiantiles, políticos y culturales, han venido dejando una marca indeleble<sup>22</sup> tanto en el discurso, como en el ejercicio mismo y las formas de acercamiento a la realidad social colombiana y latinoamericana.

Por ello se puede afirmar que Trabajo Social en la Universidad Nacional no fue ajeno a los debates latinoamericanos que intentaban deconstruir el quehacer profesional y los fundamentos epistemológicos de su intervención; prueba de ello es que en 1974, se configura una reforma académica al plan de estudios que buscaba responder a dichos debates y expectativas profesionales y que se mantuvo vigente –con leves modificaciones- hasta entrado 1992, luego de lo cual, se desarrolla una nueva reforma curricular, que se extiende hasta el año 2008.

La reforma de 1974 consistió en un proceso de ordenamiento y configuración de cuatro áreas básicas desde las que se desarrollaron los procesos de formación profesional y que recogían, a la vez, los diferentes discursos derivados de los debates propios del escenario de la reconceptualización; el programa se configuró teniendo en cuenta áreas y campos específicos de formación, que tuvieran en cuenta, tanto lo disciplinar, como las áreas básicas y complementarias a partir de las cuales brindar una formación más completa y que permitiera fortalecer niveles básicos de comprensión social; estas áreas fueron:

- Básica
- Profesional

---

<sup>22</sup> Se reconoce, a lo largo del proceso, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional –sede Bogotá– por la calidad de su nivel de formación, su compromiso social y político y su papel protagónico en diversos escenarios de debate y análisis contemporáneo, razón por la cual, es necesario que toda esa trayectoria académica y política se haga más evidente.

- Matemáticas, técnicas de escritura, estadística, demografía y seminario de monografía
- Complementaria de las metodologías profesionales<sup>23</sup>

Posteriormente (1992), luego de 18 años de vigencia, se estructura un Plan de Estudios que permitía cumplir varias de las demandas y de las observaciones desarrolladas a lo largo del contexto, así como el fortalecimiento en la implementación de los procesos de formación profesional. Dichas necesidades consistían fundamentalmente en:

- *Un análisis de la función académica de algunos cursos con el objetivo de reducir el número total de asignaturas para brindar espacios a otros conocimientos que se ofrecían en la Universidad, con un criterio amplio y de interdisciplinariedad. Esta apertura permitió acceder a contenidos a veces encasillados en el Pensum de cada disciplina.*
- *Los cambios en la ubicación de las asignaturas orientados a concentrar las prácticas en los últimos semestres, con el objetivo de proporcionar una mayor fundamentación teórica al estudiante para la comprensión e interpretación de la problemática social en los diferentes centros de práctica: laboral, salud, familia, educación, desarrollo humano, con proyectos a nivel comunitario de investigación social e institucional (Departamento de Trabajo Social, 2006: 12).*

Las necesidades atendidas corresponden fundamentalmente a la irrupción de dinámicas sociales emergentes de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, producto de décadas de confrontación, inequidad y transfiguración de los escenarios sociales colombianos.

---

<sup>23</sup> Análisis encontrado en el documento de acreditación de 2005, anteriormente reseñado.



No obstante los aportes disciplinares manifiestos en el panorama de la academia, Trabajo Social se encontraba en una posición desventajosa para su desarrollo profesional, debido a su enorme dependencia como sección del departamento de Sociología, y no únicamente se habla de desventaja en términos materiales, sino que mantenían al Trabajo Social, en una posición subalterna o tutelada. Por todo lo anterior y gracias a diferentes avances y esfuerzos mancomunados, se logra en el año de 1985 consolidar el proyecto del Departamento de Trabajo Social, justificado, entre otros porque:

*... el campo del saber asumido por Trabajo Social: el conocimiento de las Políticas de Desarrollo y Bienestar Social, en correspondencia con las necesidades individuales y colectivas de la población, desarrollando procesos y modalidades de intervención social, no es asumido por ninguna otra unidad académica de la Universidad Nacional...”, (...)* “...Que existe la necesidad inaplazable de contribuir al estudio y tratamiento de los problemas sociales del país a través de proyectos específicos de desarrollo e intervención social y que la Universidad debe contar con una entidad que permita el cumplimiento de esta tarea (Departamento de Trabajo Social, 2006: 15).

Lo anterior implicó grandes procesos de transformación -gracias a la autonomía relativa alcanzada-, que permitieron fomentar la investigación y la apertura de escenarios como los cursos de educación continuada, nuevos campos de prácticas profesionales, entre otros, que posteriormente dan paso a escuelas y grupos de estudio (Mujer y Género), grupos de investigación y programas de posgrado, entre otros.

La presente configuración del pensum en el departamento, se encuentra en un proceso de confrontación y retroalimentación, luego del cual se analizarán sus

alcances y limitaciones, para pasar a un posterior ajuste si así se considera necesario, de manera conjunta entre los miembros de la comunidad académica.

Además, la configuración de los procesos de acreditación de la Universidad, de cara a cumplir con las demandas de las políticas de educación nacionales e internacionales, requieren de instancias de articulación entre docencia-investigación- extensión, con miras a la consolidación de tipo descentralizado, abierto y dinámico.

Ello ha generado debates no sólo al interior del cuerpo docente, sino de estudiantes y directivas de la institución, debido a la concepción de la educación, la calidad de la misma, la cobertura y los presupuestos destinados a la educación pública nacional. Es evidente que se exigen altas cargas de responsabilidad social a las instituciones públicas educativas del orden nacional, en tanto que el presupuesto destinado a su sostenimiento, no se corresponde con las demandas académicas y profesionales.

Pero no únicamente el debate ha girado en torno al concepto de educación, sino que se ha abordado, permanentemente el análisis de la presencia o no de un objeto de investigación y conocimiento propio para el Trabajo Social y con ello, se vislumbra otro escenario de reflexión: la articulación de la formación en Trabajo Social a las necesidades impuestas por el mercado laboral que cualifiquen cuantitativa y académicamente las Escuelas de Trabajo Social en Colombia<sup>24</sup>, o la reflexión frente a la teleología misma implícita en la formación de las y los trabajadores sociales, en cuanto a la búsqueda permanente de transformación de las condiciones de inequidad propias de un sistema sustentado en la acumulación y detención de bienes materiales, en detrimento de la dignidad humana; en otras palabras, el debate frente a lo éticopolítico en la formación e intervención del Trabajo Social.

---

<sup>24</sup> Aunque para el presente estudio, se pone el énfasis en la escuela de Trabajo Social del Departamento de Trabajo Social de la Universidad nacional.

En razón de dichos debates, la necesidad de responder a políticas educativas de corte internacional<sup>25</sup> y que *califican*<sup>26</sup> (en detrimento de los procesos reales de *evaluación* de las y los estudiantes) la *eficacia y eficiencia* de los procesos de formación en Trabajo Social, plantean diferentes perspectivas y posiciones profesionales de parte de las y los docentes del Departamento, cuando se habla de los procesos de articulación, globalización y acreditación del programa de formación implementados; desde allí, son varias las posiciones y puntos de vista<sup>27</sup>. No obstante, existe la necesidad de cumplir con dichos requisitos (acreditación) si se quiere sustentar su existencia académica y profesional del mismo. A continuación se presentan algunos de los elementos considerados en el debate en torno a dicho proceso de acreditación.

### **1.3 Propuesta curricular para un proceso de acreditación**

De cara a desarrollar un proceso de reacreditación que posibilite dar cuenta a nivel nacional e internacional de los procesos de formación adelantados por el Departamento de Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Colombia, se plantea la necesidad de revisar de manera detenida, concertada y planificada, diferentes ámbitos relacionados con la vida académica, los procesos investigativos y de extensión desarrollados y además, la pertinencia de la propuesta académica y las necesidades del contexto social y cultural, teniendo en cuenta además las nuevas configuraciones sociales a partir de la crisis económica mundial, el surgimiento de nuevas perspectivas y teorías académicas en el panorama latinoamericano y, dentro de ello, los nuevos debates en el Trabajo Social, producto de las reflexiones académicas teórico-prácticas adelantadas en el contexto inmediato (Colombia) y el cercano (América latina).

---

<sup>25</sup> Formación por ciclos, por competencias, entre otras, obedeciendo a estándares internacionales de evaluación.

<sup>26</sup> Ya que en concepto de algunas docentes del Departamento, las nuevas prácticas educativas y sus políticas de implementación, no evalúan realmente los logros alcanzados, sino que califican determinados desempeños en momentos específicos de los procesos de formación de las y los estudiantes.

<sup>27</sup> Dichos puntos de vista no son mencionados en el presente documento, ya que no es éste el objetivo central de la investigación, por lo que no se profundiza sobre los mismos.

Se entiende que la acreditación permanente obedece a unas exigencias y lineamientos en las políticas educativas nacionales e internacionales, que están mediados por factores como la flexibilidad de los currículos, la pertinencia de los mismos, la incursión y adaptación en el manejo de las TIC<sup>28</sup>, todo ello considerando criterios de eficiencia y eficacia; esto pone sobre el tapete –desde la perspectiva del investigador- un primer debate, en el cual, entre otros, puede ser necesario considerar los siguientes interrogantes:

- ¿Qué se considera trascendental para la formación en Trabajo Social?
- ¿Qué se entiende cuando se habla de eficiencia y la eficacia?
- ¿Cuáles son los procesos de formación alcanzados por las y los estudiantes, así como también la aplicación de saberes específicos para el Trabajo Social en contextos reales, a los que más acuden ellas y ellos?
- ¿Cuál es el papel que debe desempeñar el/la docente de Trabajo Social en los procesos de formación?
- ¿Cuál es el papel de la investigación en el fortalecimiento de unas competencias profesionales para los y las estudiantes de Trabajo Social?

Estas -entre otras-, son solo algunas de las preguntas que pueden ser analizadas a la luz del debate académico, por lo que es conveniente<sup>29</sup> posibilitar dichas discusiones, con el concurso de todos los estamentos de la comunidad estudiantil, con un carácter abierto, participativo y consultivo que permita recoger el mayor número posible de puntos de vista de los miembros de la misma. De igual forma, podría considerarse la inclusión dentro de dichas discusiones, todo lo relacionado con la reglamentación del ejercicio del Trabajo Social en Colombia a partir especialmente de los documentos Ley 53 de 1977, decreto No. 2833 de 1981 (Por el cual se reglamenta la profesión del Trabajo Social) y el Código de Ética

---

<sup>28</sup> Tecnologías de la Información y Comunicación.

<sup>29</sup> De cara a las presentes y futuras instancias de reacreditación.

Profesional de los Trabajadores Sociales en Colombia, aprobada en sesión ordinaria del CONETS<sup>30</sup> el 25 de enero de 2002.

Los debates frente al tema de la acreditación, responden fundamentalmente a la necesidad de dar respuesta al concepto de *calidad* y, más allá, al de *calidad de la educación superior*. Se desarrollan estos dos conceptos desde la perspectiva de los lineamientos para la acreditación de programas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) del año 2001, en el cual se aborda el concepto de calidad desde varias acepciones, pero se resalta entre ellas:

*La calidad, en un primer término, se entiende como aquello que determina la naturaleza de lo que ese algo es. La calidad expresa, en este primer sentido, la identidad de algo como síntesis de las propiedades que lo constituyen. Lo que algo es, la calidad que lo distingue, es el resultado de un proceso histórico. Así, se habla, por ejemplo, de la calidad de hombre libre que una sociedad reconoce a sus miembros o de la calidad de rector de alguien que ostenta en un momento de su vida (MEN, 2001: 25).*

Se entiende entonces que el concepto de calidad se relaciona con todos los procesos de formación y obedece precisamente a los desarrollos históricos alcanzados por un programa de formación; ellos son los que lo han llevado a consolidar una autonomía e identidad profesional desde la cual configura y consolida su quehacer profesional, así como también su devenir en el marco de los procesos de desarrollo social.

Pero en páginas posteriores, el mismo documento aborda el concepto de calidad en lo específico de la educación superior en Colombia; desde éste se entiende:

*El concepto de calidad aplicado al servicio público de la educación superior hace referencia a la síntesis de características que*

---

<sup>30</sup> Consejo Nacional de Escuelas de Trabajo Social.

*permiten reconocer un programa académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza (Ídem: 26).*

Las características constitutivas de una disciplina, son las relacionadas con un saber específico y un campo de aplicación propio de dicho saber. Las características constitutivas del quehacer del Trabajo Social, pueden estar relacionadas con su saber – hacer, con sus procesos de intervención y, a la vez, con la incidencia que el ejercicio profesional y sus instancias de consolidación de conocimiento logran en los procesos de transformación de las condiciones adversas para las comunidades más vulnerables y vulneradas. En esa medida, un proceso de evaluación del concepto de calidad, remite por obligación a desarrollar instancias de reflexión autoevaluativas, que contemplen diversos elementos<sup>31</sup> que marcan el devenir profesional y disciplinar para el Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia.

Es importante poner énfasis en que el desarrollo del Trabajo Social, está ligado a procesos y coyunturas históricas, sociales, económicas y culturales que, a la vez, determinan su quehacer; no obstante, en cuanto a su génesis, existen fundamentalmente dos vertientes que de igual manera, generan discusión en su análisis, en cuanto a la orientación éticopolítica de las y los trabajadores sociales y que se mencionan permanentemente en las discusiones de corte académico. Una primera que lo ubica ligada a procesos de prácticas asistenciales y benéficas vinculadas al concepto de la filantropía y que tiene su origen en el siglo XIX; desde la perspectiva de autores como Ander-egg:

---

<sup>31</sup> Su quehacer, su compromiso social y político en los procesos de intervención, el papel mismo del/la trabajadora social en el acompañamiento a dichos procesos, los elementos teóricos y conceptuales que debe conocer, los fundamentos epistemológicos y ontológicos, entre otros.

*...la atención a los pobres y desvalidos, durante la época de la expansión capitalista, surge principalmente en los ambientes cristianos (protestantes y católicos), implicando que la asistencia social que se organiza en aquel entonces, se asemeja a aquella desarrollada en la Edad Media (1975:25, en Montaña, 2000:12).*

Desde esta perspectiva, la génesis del Trabajo Social se fundamenta entonces en prácticas con una mirada del bien y del mal y con énfasis evidentes en lo moral como fundamento del quehacer, a la vez que como instancia por medio de la cual la caridad se institucionaliza y hace posible la búsqueda de compensaciones e intermediaciones entre el capital y la fuerza del trabajo.

La otra mirada ubica el surgimiento del Trabajo Social en instancias más relacionadas con condiciones histórico-políticas, vinculadas con la denominada cuestión social: *...entendida como expresión del proceso de formación y desarrollo de la clase obrera y de su ingreso en el escenario político de la sociedad, exigiendo su reconocimiento como clase por parte del empresariado y del Estado (Iamamoto, 1997:91, Netto: 5 en Montaña, 2000:22).*

Debido a esas dos posturas, permanecen latentes debates fuertemente arraigados que intentan despejar o generar espacios académicos conducentes a la construcción de una génesis específica y una *identidad profesional* desde la cual configurar ese saber – hacer para establecer el *objeto de conocimiento y el método de intervención profesional*, constitutivo del quehacer profesional.

Por lo anteriormente mencionado, el debate en cuanto al quehacer y las instancias de formación son, hasta el presente, abordajes que aún no han podido ser sellados con resultados concretos. Y pensando en esa circunstancia, resulta también complejo establecer cuál es el concepto de calidad en la formación de los profesionales del Trabajo Social, cuáles son los paradigmas de conocimiento, de investigación, el método de intervención y de investigación (o si realmente existe uno o varios) y la orientación éticopolítica que debe ser sustentada, pensando

además que la reflexión frente a este tema -lo éticopolítico- en Trabajo Social, implica también debates que aborden lo que se entiende por lo ético y lo político en la formación y en la intervención profesional.

Frente a lo político<sup>32</sup>, Trabajo Social se debate –desde las dos perspectivas anteriormente mencionadas- en dos reflexiones procedimentales: legitimar el orden social vigente, que pone el énfasis en el desarrollo material y económico en detrimento de la dignidad humana, o por el contrario cuestionar dicha organización social y velar por la transformación de esas condiciones de inequidad y el acceso a las garantías y derechos fundamentales de todas las personas.

Educación con calidad implica, a la vez, desarrollar objetivos locales y globales en el marco de procesos de mundialización, o mejor, de reconocimiento del carácter universal del conocimiento, dotando a dicho conocimiento de unos *valores de uso* para todos los/as sujetos sociales. En el año de 1998 en París, la UNESCO señaló que la educación superior debe propiciar:

*...oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo...para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación de un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz (UNESCO: 1998).*

Todo ello, afirma también la UNESCO, debe darse en el marco de instituciones de educación superior que permitan disfrutar plenamente de la libertad académica y la autonomía en cuanto a derechos y obligaciones, pero de manera responsable para con la sociedad, pues a ella debe rendirle cuentas.

---

<sup>32</sup> Entendiendo por éste un campo muy amplio en el que se plantean discusiones relacionadas con el carácter político del Trabajo Social, de su papel en los procesos de transformación social y la incidencia que su existencia presupone sobre los procesos de organización y gestión social y comunitaria, de empoderamiento y de participación social y comunitaria.



## **Evolución del proceso de acreditación en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional**

La autonomía y la responsabilidad son elementos inherentes a los procesos de formación y desde la academia entonces, deben ser promovidos. Por lo tanto, pensar en procesos de formación con *calidad* requiere el abordaje de reflexiones frente a las condiciones reales que se brindan, a la posibilidad de avanzar de manera permanente en los nuevos discursos y teorías que una disciplina va construyendo; en posibilitar el acceso a las TIC como instrumento de desarrollo académico y profesional; en el fomento de los análisis y las reflexiones mediante estrategias pedagógicas que, con una perspectiva crítica, se conviertan en puntos de partida para la comprensión de los fenómenos sociales; la autoevaluación permite, de manera directa y crítica, buscar las instancias de mejoramiento posibles al interior de los programas de formación.

Los aspectos a evaluar dentro del proceso de acreditación planteado por el Departamento de Trabajo Social fueron, entre otros:

- Plan Curricular
- Procesos pedagógicos
- Impacto institucional
- Investigación
- Estudiantes
- Docentes
- Recursos
- Ambiente institucional
- Gestión académica

- Plan de acción<sup>33</sup>

El departamento de Trabajo Social presentó un proceso de autoevaluación que se desarrolló a partir *...de múltiples debates en la Universidad Nacional. En primer lugar en el Departamento de Trabajo Social, con sus organismos colegiados de estudiantes y docentes, en segundo término por la Comisión de Autoevaluación de la Facultad de Ciencias Humanas, en tercer lugar por tres lectores de otras facultades de la Universidad designados por la Dirección de Programas Curriculares, y finalmente por docentes, estudiantes y administrativos cercanos al programa curricular* (Autoevaluación, 2006:9) y que fue elaborado en un intervalo de tiempo de 1999-2005.

Pensando en las demandas sociales, institucionales y formativas, se hizo necesario entonces realizar un nuevo proceso de autoevaluación que posibilite la consolidación de procesos de re-acreditación institucional, pero no únicamente con este objetivo. Se evalúa para poder desarrollar procesos de formación cada día más acordes con las necesidades sociales; para promover y fortalecer la formación de profesionales capaces de analizar de manera crítica y ética los diferentes dilemas cotidianos a los que se ve abocado/a en la cotidianidad de su ejercicio profesional.

Se debe evaluar también para hacer del acto docente, del acto de aula, una instancia renovadora socialmente, destinada a ser el espacio en el que se transforman las relaciones sociales, jerárquicas, de poder, reconstituyendo lazos y tejidos sociales, estableciendo la alteridad como instancia y fundamento pedagógico central, promoviendo el respeto, la justicia, la participación, la autonomía y el compromiso social, como mínimos no negociables desde una perspectiva ético política del Trabajo Social.

Los procesos de evaluación deben ser entendidos como actos intersubjetivos, desde los cuales quién observa, no se conforma únicamente con un papel pasivo, sino que establece una interconexión con lo que quiere evaluar,

---

<sup>33</sup> Según consta en el documento de autoevaluación del departamento del año 2006.

haciéndole preguntas, analizando, abandonando una posición única y observando con detenimiento el movimiento general y completo, que causa el proceso de indagación. No se piensa únicamente en una evaluación que dé cuenta de los resultados de un proceso-producto -de corte fabril- sino que se está pensando en una evaluación que dé cuenta de todas las líneas y fibras que se mueven durante un proceso de formación profesional.

La educación es un proceso absolutamente dinámico que requiere, por tanto de diversas estrategias de abordaje y desarrollo; cada día implica un nuevo debate y unas nuevas reflexiones, asumiendo además los retos que imponen las TIC en la relación docente-estudiante y de hecho en la forma como se construyen las relaciones de aula; por ello, plantear una evaluación de corte procesal<sup>34</sup>, no da cuenta de las dimensiones reales que alcanzan procesos dinámicos y complejos y se postula la necesidad de evaluar para mejorar las condiciones en las que se desarrollan los procesos de aprendizaje, desde una perspectiva autónoma, crítica, responsable y consecuente con las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales existentes.

#### **1.4 La producción teórica en Trabajo Social y su relación con las áreas de la Educación en Colombia: aproximación a sus actuales alcances**

A pesar de los adelantos en cuanto a la cualificación de la intervención en el área del Trabajo Social en Colombia<sup>35</sup>, aun se vislumbran dificultades desde las cuales implementar estrategias de formación y divulgación de las experiencias y conocimientos construidos por medio de la interacción y las experiencias concretas de investigación e intervención implementadas en el ejercicio profesional. Adicionalmente, la búsqueda de referentes bibliográficos relacionados con el tema

---

<sup>34</sup> Desde la que se privilegia el aprendizaje memorístico y repetitivo.

<sup>35</sup> Para la presente investigación se trabaja especialmente lo relacionado con el tema colombiano y con mayor énfasis en la literatura de corte pedagógico o educativo y el Trabajo Social, existente hasta el año 2006, lo cual no descarta negar la trascendencia e importancia que han tenido los trabajos de autores como Vicente de Paula Faleiros, José Paulo Netto, Marilda Iamamoto, entre muchos otros, que son fuentes importantes y referentes obligatorias para el Trabajo Social latinoamericano.

específico de investigación, presentó una escasez de registros físicos, razón por la cual debió ceñirse en alto grado y para dar un contexto más amplio de la investigación, a fuentes ubicadas por medio de páginas de internet, especialmente de la Biblioteca Virtual de Trabajo Social, cuya plataforma está en Costa Rica.

De otro lado, es necesario mencionar que no se obtienen mayores fuentes desde la perspectiva del Trabajo Social en Colombia, especialmente debido a que se buscó hacer un barrido general de bibliografía que responde a un periodo no mayor a los cinco años precedentes a este estudio -en Colombia y en Bogotá especialmente- y en un tema específico relacionado con elementos o conceptos aportantes a la perspectiva del trabajo social crítico y/o el área de la educación, en consonancia con el enfoque conceptual adoptado para el análisis del presente proyecto de investigación.

Lo anterior no implica que desde la perspectiva investigativa se desconozcan los importantes aportes a nivel de sistematización de experiencias y de prácticas, así como también la participación en experiencias interdisciplinarias de investigación, de docentes como la Trabajadora Social María Carulla, Magdalena León, Juanita Barreto, María Eugenia Martínez, Yolanda Puyana, Martha Bello, Edgar Malagón y Claudia Mosquera, entre otros. De igual manera, se hace necesario mencionar la importancia que tiene para el Trabajo Social en Bogotá, la revista anual del departamento de Trabajo Social, de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, que ya sobrepasa su décima edición y a partir de la cual se plantean importantes temas de reflexión de carácter ético y profesional para la profesión, existen también revistas en la Universidad de la Salle y otras facultades del país como la revista Palobra de la Universidad de Cartagena o las de la Universidad del Valle y la de Antioquia.

Los restante registros escritos mencionados, se encuentran básicamente en artículos de revistas de Trabajo Social, ponencias de encuentros, seminarios y un texto llamado *El Trabajo Social en el área educativa* (2006), editado en la ciudad de Buenos Aires –Argentina-.

Tras una revisión inicial, se encuentra que la Educación y el Trabajo Social, son abordados desde épocas muy recientes (especialmente desde la década de los noventas), no sólo en el panorama colombiano sino en el latinoamericano; dentro de dicho panorama se ubican –desde la perspectiva del autor de la investigación-, de manera inicial tres diferentes campos de análisis de los procesos formativos y educativos en los que se ha avanzado en la producción de conocimiento desde el Trabajo Social, buscando superar de paso la mirada practicista<sup>36</sup> y orientándola hacia una mirada histórico–crítica, capaz de leer la realidad más allá de las carencias de algunas comunidades y grupos poblacionales; estos campos se agrupan a continuación, teniendo en cuenta un panorama latinoamericano con el que se busca –como ya se mencionó- construir unos escenarios desde los cuales abordar la reflexión relacionada con los objetivos de la investigación; estos son:

- **Expansión y fortalecimiento del saber profesional.** Se hace mención especialmente del trabajador social Germán Bianco Dubini, de la Argentina, quien en un artículo titulado “NUEVAS SITUACIONES... NUEVAS RESPUESTAS *Un espacio institucional para la expansión y creación del saber profesional*”, (1996) escribe acerca de las múltiples acciones y elementos que atraviesan de manera permanente la formación e intervención profesional.

En su ponencia el autor menciona especialmente la presencia de la dialéctica como elemento articulador del saber profesional y desde el cual analizar algunos elementos con relación al saber profesional:

*El saber profesional es un saber diferenciado, no porque sea mejor que otros (como el sentido común que se instala socialmente, o aquel saber ligado a las tradiciones orales y prácticas ancestrales), sino porque es diferente en la manera de constituirse. Es un saber que se nutre de disciplinas que históricamente han venido*

---

<sup>36</sup> Término acuñado por el trabajador social Carlos Montaña, entre otros, a partir de una reconstrucción conceptual desarrollada especialmente en la Escuela de Brasil, en la que se señala de manera crítica la posición de algunos trabajadores sociales que promulgan un estatuto teórico y metodológico propio para el Trabajo Social, escindido de las demás disciplinas sociales.

*sistematizando sus conocimientos de manera científica en teorías y métodos de investigación y actuación. Esto no quiere decir que dichas teorías y métodos, así como sus representantes, estén al margen de los condicionamientos socio-históricos y los sistemas de creencias de cada época. Hay sobrados ejemplos que muestran la relación dialéctica entre un contexto condicionante y el trabajo científico (religiones, academia, organismos financieros, intereses políticos y económicos) y una ciencia que influye en el contexto (teorías, nuevas tecnologías, descubrimientos, etc.) (Bianco, 1996: 1).*

Desde esta perspectiva el autor incorpora el elemento histórico como factor condicionante de las prácticas y saberes profesionales y menciona cómo estos están orientados por el contexto de cada país y la cotidianidad. El autor concluye su artículo con la propuesta de una necesidad de integrar la formación, la planificación y la investigación social, por medio de lo que se buscaría:

- 1. Reconocer y valorar el saber y la experiencia de los trabajadores profesionales y no profesionales.*
- 2. Promover la formación continua de los trabajadores a partir de diferentes instancias de actualización e intercambio.*
- 3. Favorecer la democratización de la información.*
- 4. Profundizar el conocimiento acerca de los/las ciudadanos/as con los que desarrollamos la actividad cotidiana con el fin de reflexionar acerca de los métodos de actuación implementados y evaluar la creación de otros nuevos (Bianco, 1996: 3).*

- **Investigación Social y Formación para el Trabajo Social.** Sobresalen algunos trabajos también del cono sur y de Costa Rica, como los de María Lorena Molina (2000), Marcos Chinchilla (1998-2005), Carlos Montaña (2000- actualmente) y Alfredo Ghiso (2007), entre otros. Nuevamente, como en

el área de fortalecimiento profesional, se busca superar dicha manera practicante y se empieza a preguntar de forma más concreta acerca de los requerimientos para la formación crítica de trabajadoras y trabajadores sociales implementando de manera específica la necesidad de incorporar la investigación social como un elemento relevante en los procesos formativos y de comprensión de la realidad.

Dicho abordaje debe hacerse desde una perspectiva histórico-crítica, incorporando lo social, lo político y lo cultural, inmanentes en todas las relaciones sociales, en cualquier contexto que se pretenda comprender; dentro de esto, cabe preguntarse cómo, a partir de la configuración de nuevos escenarios de intervención, la implementación de las políticas públicas, son escenarios propicios para la generación de instancias de investigación, examinando con detenimiento el papel que desempeña el Trabajo Social, con todos los actores sociales.

*El señalamiento aspira contribuir a revisar la formación de futuros profesionales, superándose la visión microscópica de las prácticas académicas de posicionamiento en una sola organización comunal, para encarar el asunto con un enfoque “telescópico”, mirando los “árboles” en un bosque de interacciones, con la responsabilidad social y crítica que nos atañe, en tanto pertenecemos a una universidad pública. Por supuesto, no desde una perspectiva “mesiánica”, pero tampoco atrapados en el inmovilismo de la imposibilidad de penetrar las causas estructurales (Molina M, 2005: 1).*

Se plantea entonces la necesidad de estructurar nuevos abordajes metodológicos para el desarrollo permanente del Trabajo Social, que permitan superar la inmediatez de las acciones y posibiliten la generación de instancias de comprensión que se derivan de la investigación social:

*La carencia de referentes apropiados y la discordancia entre los acercamientos que hacemos a la realidad, formas de lectura, las*

*exigencias de nuevas preguntas y la necesidad de respuestas alternativas, llevan a pensar que las estructuras de razonamiento, que fundamentan nuestras maneras de investigar, participar y actuar, son insuficientes (Ghiso A, 2007: 2).*

Lo anterior ejemplifica la necesidad sentida de fortalecer los procesos de comprensión y abordaje para la intervención, desde una perspectiva investigativa y renovadora, en la que el papel del/la docente formadora es fundamental; de allí que la propuesta de implementar estrategias de formación que motiven el espíritu investigador, pueda ser considerado como algo relevante y pertinente para el Trabajo Social en Colombia hoy; en palabras de Moljo:

*Producir conocimiento desde esta perspectiva, nos potencia tanto en lo que hace a la producción teórica dentro de las Ciencias Sociales como asimismo nos permite mejorar la calidad de la intervención, muchas veces sacrificada por la inmediatez y el pragmatismo... (Moljo, 1999: 15).*

Y también reconoce:

*...como ya hemos afirmado, algunas de las ventajas que tenemos como trabajadores sociales es que no debemos salir a buscar a los sujetos que formarán parte de la investigación. Ellos forman parte de nuestro cotidiano profesional (Moljo, Ídem: 15).*

De igual manera el trabajador social Alfredo Ghiso (2007) hace una incursión en la posibilidad (coincidente con este proyecto) de trabajar desde el enfoque ecológico del aula que permita romper la estática de las plataformas desde donde se aborda la formación y la investigación en Trabajo Social:

*Los procesos de construcción y socialización de conocimientos son entendidos desde la razón ecológica y la praxis social/red basada en un modo de participación comprometida y reflexiva, que obliga al reconocimiento de la existencia de un interjuego de poderes y*



*por lo tanto de las tensiones, desequilibrios que genera. Por ello, la búsqueda de una verdadera participación en todas estas tareas: desde la investigación hasta la acción, es un desafío que se plantea en el ámbito de lo ecológico/social (Ghiso, 2007: 6).*

Es decir, que los desafíos implícitos en los procesos de formación de trabajadores y trabajadoras sociales, están directamente relacionados con la capacidad y posibilidad de entender las diversas dinámicas presentes en la cotidianidad de las relaciones humanas, en las cuales, la prevalencia de las relaciones de poder, determinan la posibilidad de reconstrucción de instancias y tejidos sociales, a partir de los cuales incidir de manera adecuada en los procesos organizativos, con una perspectiva vinculante y democrática.

- **Trabajo Social, Política y Educación.** Es quizás el eje en el cual más se encontraron procesos de investigación y escritura y está liderado por diferentes autores de la Escuela de Brasil y de la Argentina entre los que destacan Vicente Faleiros, José Paulo Netto, Marilda Iamamoto, Carlos Montaña, Norberto Alayón, Nora Aquín, María Luisa Martinelli, el costarricense Marcos Chinchilla, por solo mencionar algunos. Para el caso colombiano, se pueden encontrar algunos escritos de los trabajadores sociales Edgar Malagón, Roberth Salamanca y más específicamente en el tema y el campo de la educación a José Israel González, en un artículo titulado Trabajo Social y Pedagogía (2003).

En el artículo mencionado, se habla específicamente de los campos de acción e intervención del trabajador social en la educación y sus compromisos éticos y políticos, ubicándolo en lo que él denomina el *concierto educativo* en el marco de un sistema contradictorio y dialéctico que legitima muchas prácticas de explotación y en el que el Trabajo Social puede incurrir en legitimaciones al sistema, desde una particularización de su formación e intervención. El artículo termina con una invitación a saldar una deuda pendiente frente a la posibilidad emancipadora de la educación tanto en el pregrado como en el postgrado:

*Finalmente déjenme decirles que el campo de la educación es una fortuna por descubrir en nuestro accionar, por repensar en los planes de estudio en los niveles de pregrado y postgrado, allí hay una deuda grande en la formación profesional que es hora de resarcirla, en eso quienes nos hemos forjado y ensamblado estamos dispuestos a contribuir con nuestras notas musicales (González, 2003: 7).*

Al mismo tiempo, articula su postulado con una idea de Eco -que, si bien no es trabajador social, si habla de un tema pertinente a la presente investigación-, frente a la educación y su papel real:

*La educación puede ser vista como esa fuerza inspiradora y dinámica desde la cual se puede aglutinar el espíritu y lograr, a través de ella, una vía de escape a la desesperación y un renacimiento para disminuir las desigualdades, fortalecer la vida, inventar nuevas formas de comunicación y poner el conocimiento al servicio de todos los hombres (Eco, 1993: 17).*

Otro referente similar, es el que se puede encontrar, para el caso argentino, en el libro *El Trabajo Social en el Área Educativa* (2006), de Corrosa Norma, et al, en el que se hace una reseña histórica de la relación entre el Trabajo Social y la educación pública, ubicando lo asistencial y lo pedagógico como elementos configuradores de la intervención profesional, para, a partir de ello, profundizar en los límites y posibilidades que le quedan en el panorama contemporáneo; todo ello, desde una perspectiva dialéctica.

Por último, es necesario mencionar que la mayoría de los 13 trabajos que se han realizado en Bogotá durante los últimos cinco años, con relación a la producción de conocimiento, son trabajos de pregrado (10) y artículos (3), desarrollados exclusivamente por la Universidad Nacional (8) y la Universidad de

la Salle (5)<sup>37</sup> en los cuales se hacen menciones especiales a la necesidad de articular procesos de producción de conocimiento con la investigación social, como una de las formas para fortalecer la formación de los estudiantes, al tiempo que se logra un desarrollo teórico del Trabajo Social en Bogotá.

Las anteriores son, entonces, las franjas o escenarios en los que se divide el análisis de los procesos de investigación y formación, haciendo énfasis en el hecho que posiblemente se han quedado por fuera de la reseña, trabajos escritos que han estado en proceso de producción o por la dificultad misma de ubicarlos; de igual manera, implica la necesidad de fortalecer las instancias de divulgación de todo los avances alcanzados desde el área del Trabajo Social, fortaleciendo de igual manera las redes de formación e información y los colectivos profesionales.

---

<sup>37</sup> Cuyos títulos no se mencionan aquí, debido a la dificultad de citarlos con precisión, así como también su medio de divulgación.

## Capítulo 2

### Procesos interactivos de formación: Una mirada desde la ecología del aula<sup>38</sup>

#### 2.1 Los discursos circulantes: análisis del componente disciplinar, contenidos y estrategias comunicativas

Realizar un ejercicio de acercamiento y reconocimiento de las principales características para la formación en educación superior –y específicamente en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional-, implica estar en capacidad de formular estrategias de análisis de procesos formativos e investigativos de carácter interdisciplinario, a través de los cuales se planteen y viabilicen nuevas alternativas para la formación e intervención profesional, desde y hacia las *ciencias del conocimiento*, buscando superar los discursos positivistas derivados de una cultura tradicional hegemónica, que no permiten ni validan la divergencia y/o la crítica y que *segmentan* el arte de conocer en *ciencias particulares*.

El Trabajo Social -para este caso- en el panorama colombiano, requiere fortalecer la articulación entre la construcción y análisis permanente que hace de los procesos sociales en el marco de su quehacer y las formas a partir de las cuales profundizar en los análisis que desde la praxis se realizan; esto puede reflejarse en la producción de insumos teóricos, construidos desde y para el Trabajo Social, así como también en la necesidad de articular de mejor manera, las estrategias pedagógicas, investigativas y comunicativas, que permitan abordar con mayores elementos de análisis y fundamentación, tanto la formación, como la intervención profesional.

---

<sup>38</sup> Retomando los planteamientos de Shullman y Lee, quienes entienden la educación y sus escenarios, como espacios vivos en los cuales las interacciones, actores y dinámicas son elementos vivos, con significados y significantes en permanente mutación, y que determinan a la vez, las estrategias a implementar por parte del docente en el acto pedagógico y comunicativo.

Se hace procedente entonces darle un significado más importante a las formas comunicativas, los *lenguajes y metalenguajes*, las estrategias pedagógicas y los dispositivos didácticos con los que a diario interactúan los y las trabajadores sociales, así como los y las docentes formadoras, buscando de esta forma construir unos lineamientos y propuestas que contribuyan en los escenarios de formación, investigación e intervención profesional, y a partir de los cuales se debatan o planteen estrategias alternativas, para la formación profesional y para la socialización de los avances que se producen frente a los nuevos conocimientos derivados de la experiencia profesional.

En otras palabras, es necesario hacer énfasis en el análisis de las formas pedagógicas y discursivas, su estructura, importancia y componentes, como uno de los insumos fundamentales a considerar en la formación en pregrado y en el ejercicio profesional del Trabajo Social ya que es a través de la comunicación y la oralidad que se busca discurrir, de manera equilibrada, del *saber hacer* al *saber ser*. Es decir; la posibilidad de desarrollar de mejor manera los procesos de formación e intervención, dependen, en gran medida de cómo sean desarrollados los escenarios de formación profesional, la capacidad potenciada en la academia de análisis, discusión e investigación y la autonomía que pueda alcanzar el/la trabajadora social, durante su desempeño profesional.

Las formas alternativas de articular procesos de generación de conocimiento, con la puesta en práctica de un saber para el Trabajo Social, pueden llegar a ser traducidas, a la vez, en la producción de insumos y referentes teóricos que, desde lo escritural y otras estrategias, contribuyan a fortalecer todo el proceso de acompañamiento e intervención profesional en Colombia, contribuyendo asimismo con los movimientos de reflexión y producción teórica que se vienen gestando y fortaleciendo en el panorama contemporáneo.

Es necesario señalar aquí que Trabajo Social, como profesión eminentemente ubicada en la intervención directa con individuos y comunidades, encaja en la diferenciación que señala Bernstein, según la cual y en relación con las

*prácticas lo...fundamental para el modo de producción y la modalidad de la educación son las categorías y prácticas reguladas por los principios de la división social del trabajo y sus relaciones internas. Las prácticas son la concreción de las teorías* (Bernstein, 1983: 35).

El anterior postulado nos acerca un poco más a la necesidad de considerar de manera permanente la praxis social fundante del Trabajo Social; es decir, de qué manera se está construyendo un acervo teórico y conceptual que fundamenten la intervención profesional; pero más allá, hasta dónde es posible desde el aula de clase fomentar una intervención profesional que articule de manera adecuada dichos fundamentos conceptuales, de forma tal que sea posible reconocer un discurso para Trabajo Social tanto en la academia, como en los diferentes campos en los que desarrolla sus procesos de acompañamiento e intervención profesional.

Analizar el discurso circulante, las estrategias pedagógicas y las marcas en los procesos de formación con los y las estudiantes de Trabajo Social, implica estructurar diferentes momentos investigativos, a partir de los cuales formular un discurso investigativo y analítico; entre otros se abordan aquí:

- Los contenidos programáticos de cinco asignaturas específicas del componente disciplinar de Trabajo Social, con una periodicidad de cinco semestres, buscando ubicar en ellos la transformación y adaptación existente con relación a las dinámicas sociales y la aparición de nuevas reflexiones teóricas relacionadas con el tema de dichas asignaturas.
- La percepción de los y las estudiantes, con relación a los procesos de formación desarrollados en el departamento, así como también las propuestas que, a partir de los mismos procesos de formación desarrollados, pueden contribuir con la implementación de instancias de formación que enriquezcan los actos de aula y la reflexión profesional de las y los trabajadores sociales.
- La estructura del proceso pedagógico (recursos, didáctica, manejo de las sesiones de clase, manejo de los temas, entre otros), algunas marcas en el

discurso docente y de estudiantes, los códigos y las estrategias comunicativas recurrentes en el proceso de formación (recursos).

- Análisis de la producción teórica de los y las docentes del Departamento de Trabajo Social en la Universidad Nacional, durante un período de cinco años (anteriores a la fecha de inicio de la investigación), ubicando el carácter, medio de difusión y edición de dichas producciones.

Todo lo anterior, busca consolidar un panorama desde el cual analizar de la manera más completa posible, el proceso de formación profesional y la importancia de las prácticas docentes permanentemente renovadas y dialogantes ya que debe existir un énfasis dirigido hacia los aspectos culturales y la complejidad de los entramados presentes en los actos comunicativos y de aula; con relación a lo anterior, Shulman cita a Geertz, -que a la vez retoma a Weber-, con un postulado significativo:

*El concepto de cultura que sostengo...es fundamentalmente un concepto semiótico. Como creo, con Max Weber, que el hombre es un animal preso en la trama de significados que él mismo ha tejido, considero que la cultura consiste en esas tramas, y que por lo tanto, el análisis de la misma no es una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significado. Es una explicación lo que busco, la construcción de expresiones sociales sobre su experiencia enigmática (Shulman, 1986: 47).*

Es decir, no se busca producir nuevas leyes, sino generar instancias desde las cuales construir nuevas significaciones del hecho social y a partir de las cuales el abordaje en la formación de trabajadores sociales, encuentre nuevas fuentes de comprensión e interpretación de la realidad, que a la vez sean reflejados en la producción teórica emergente de dichos nuevos procesos.

Un postulado básico del que se parte es que el Trabajo Social como profesión, se alimenta permanentemente de sus procesos –algunas veces empíricos- de intervención, pero en el cual la decodificación de los resultados alcanzados no se estructura –en muchas ocasiones- en insumos teóricos que ayuden a reflexionar, comprender y consolidar la importancia de la intervención profesional desarrollada por las y los trabajadores sociales; si bien es innegable que dicha intervención es fundamental para el *desarrollo profesional*, los procesos que la estructuran y determinan (formación, enfoques y paradigmas, entre otros) pueden ser ampliados y estructurados buscando la incorporación en y de los diferentes contextos sociales existentes, y desde los que se consolide una perspectiva problematizadora e incluyente y en la cual:

*...es fundamental la concepción de las aulas como medios comunicativos, en los cuales los hechos que constituyen la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes...desde esta perspectiva, los hechos se desenvuelven durante las interacciones, mientras los profesores y los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos educacionales. Por lo tanto, los hechos del aula... son actividades dinámicas construidas por docentes y estudiantes mientras procesan sus propios mensajes y comportamientos, trabajando con ellos y con los de otros... (Green, 1983; en Shulman, 1986: 48).*

De igual manera es importante retomar los cuatro criterios mencionados por Hamilton (1983) en la Investigación Ecológica y que tienen que ver con:

- a).** *La atención a la interacción entre las personas y sus medios,*
- b).** *Reciprocidad; es decir, considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos.*
- c).** *Considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos y, por último,*



**d).** *Considerar como fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como los pensamientos, actitudes, sentimientos y percepciones de los participantes.*

Desde dicha perspectiva y en consonancia con la propuesta investigativa, los entornos culturales tanto del/la docente como del/la estudiante, pueden ser considerados para enriquecer los procesos de interpretación más amplia de los hechos de aula -sin el ánimo de hacer observaciones puntuales sobre la calidad o eficacia de los mismos-, sino más bien con la intención de complejizar la visión que se tiene del proceso formativo y a partir de allí generar nuevas propuestas de abordaje formativo y de estructuración teórica o por lo menos escenarios de reflexión, para Trabajo Social.

No obstante, la presente investigación sí partió asida e identificada con algunos postulados fundamentados en la perspectiva crítica del Trabajo Social<sup>39</sup>; pero especialmente, vinculada a la necesidad y posibilidad de construir nuevos *puentes* comunicacionales entre el hecho o *cuestión social* y la intervención profesional, especialmente en el panorama colombiano actual. Lo anteriormente mencionado, no implica o no pretende el desconocimiento de otras posturas éticas o teóricas que, a la vez, deben ser consideradas como relevantes para la formación profesional en el Trabajo Social, ya que cada momento histórico tiene una fundamentación y unos condicionantes que estructuran los abordajes y reflexiones disciplinares y profesionales, así como sus formas de intervención social.

Para efectos de analizar los componentes disciplinares y las perspectivas de formación, se estudiaron fundamentalmente los contenidos programáticos de cinco asignaturas del componente disciplinar de Trabajo Social. En total se analizaron los

---

<sup>39</sup> Se fundamenta en los postulados de la dialéctica marxiana, entendiendo la génesis y desarrollo del Trabajo Social como un proceso histórico complejo desde el cual, el papel del mismo ha sido el del consenso y la cohesión social, a partir de la necesidad misma que tiene el capital de mantener un *status quo*, naturalizando los problemas sociales producto de las condiciones de inequidad existentes; por lo tanto, se plantea la necesidad de desarrollar un trabajo social que considere las condiciones sociales, económicas, políticas e históricas, en procura de alcanzar otras instancias de transformación social, poniendo énfasis en lo político de la intervención del trabajador social; se desarrolla con más criterio más adelante en el presente texto.

contenidos programáticos de cinco asignaturas<sup>40</sup> relacionadas tanto con la fundamentación teórica como la práctica y la investigación; para cada programa analizado, se tomó un intervalo de cinco semestres durante los cuales se observó la variación tanto en objetivos como en contenidos programáticos y bibliografía sugerida para la fundamentación y desarrollo de cada uno de los temas.

De los programas que se analizaron, se encontró que existe una constante en cuanto a las lecturas guía y a los autores propuestos para cada tema; es decir, comparado con el número de semestres académicos, es posible afirmar que no se evidencian significativas innovaciones en lo que tiene que ver con el manejo de autores guía, textos y referencias bibliográficas (desde las asignaturas observadas); dicho de otro modo, existe una presencia constante de fuentes de clara incidencia en el escenario de las ciencias sociales –como constitutivo del componente de fundamentación profesional-, pero no se da de igual manera, con el manejo de fuentes y referencias específicas para la formación en Trabajo Social, así como tampoco de referencias cuya fecha de publicación, date del siglo XXI, hacia adelante.

En el siguiente cuadro, se hace un análisis de lo encontrado en los contenidos programáticos analizados y relacionados, especialmente, con los recursos bibliográficos propuestos para las siete asignaturas:

Total de textos sugeridos e incorporados en los contenidos programáticos	<b>323</b>
Total de textos específicos de Trabajo Social, sugeridos en los contenidos	<b>97</b>
Cantidad de textos en formato de libro o capítulos de libro referenciados en los	<b>56</b>

<sup>40</sup> No se menciona de manera específica las asignaturas, siguiendo criterios de análisis más que de juicios de valor frente a las y los docentes, sus contenidos y sus propuestas pedagógicas, de manera tal que la reserva de los protagonistas, genere apuestas de construcción y no de controversia profesional.

contenidos	
Artículos de revistas, ponencias y otro tipo de textos referenciados en los contenidos	<b>267</b>
Total de textos y otros de Trabajo Social, cuya publicación data del año 2000 o posteriores	<b>19</b>
Total de textos de Trabajo Social que son citados en diferentes asignaturas y/o contenidos programáticos	<b>6</b>

Según lo visto en el anterior cuadro, es posible afirmar que menos del 20% de los contenidos referenciados, corresponden a postulados teóricos relacionados específicamente con el Trabajo Social y menos del 10% -de los específicos de Trabajo Social-, son textos que están escritos y/o publicados durante el presente siglo.

Por lo tanto, si se atienden algunas de las críticas más recurrentes hacia la formación en Trabajo Social, se encuentra que los hallazgos anteriormente relacionados pueden suscitar reflexiones e incluso debates en cuanto a la denominada fundamentación de trabajadores/as sociales, y que se relaciona a la vez con una demanda manifiesta de consolidar escenarios desde los cuales articular la teoría, la práctica y la investigación social -inherentes al ejercicio mismo del Trabajo Social- que, a la vez, permitan ser traducidos a lugares de socialización, como pueden ser las publicaciones de los mismos, en revistas<sup>41</sup>, ponencias o libros completos.

<sup>41</sup> Se hace necesario mencionar la aparición del boletín BoleTS, del Departamento, en el cual se incorporan, de manera ágil y muy bien estructurada los resultados alcanzados, así como también las reflexiones, producto de las prácticas profesionales en Trabajo Social.

Es decir, como resultado de los procesos de intervención profesional el Trabajo Social ha venido subordinando la posibilidad de plasmar la riqueza de los acumulados que el ejercicio profesional de más de setenta años en Colombia le confieren un lugar importante en los procesos de consolidación de escenarios de participación social, organización comunitaria y educación; por lo tanto, se requiere avanzar en la estructuración de escenarios (pensando además en la versatilidad que brinda actualmente las TIC) desde los cuales, estructurar redes comunicativas e informativas que se encarguen de fortalecer las instancias de divulgación y reflexión que consoliden de esta manera, nuevos pasos hacia el fortalecimiento de los escenarios de debate teórico y profesional.

En cuanto a los objetivos de los programas analizados, varios de ellos se plantean en función de explicar fundamentos y contenidos relativos a la formación profesional de Trabajo Social, algunos otros hacia la comprensión de dichos fundamentos y otros hacia el análisis de algunos de los enfoques de intervención del Trabajo Social y de las Ciencias Sociales.

Si bien es cierto, es necesario desarrollar procesos que permitan la fundamentación teórico-metodológica del Trabajo Social, no deja por ello de ser necesario que dentro de los objetivos de los programas, se empiecen a generar espacios de reflexión, desde las experiencias y prácticas profesionales que permitan generar en las y los estudiantes, la visión de un camino teórico y conceptual avanzado y retroalimentado en y desde la academia; es decir, se hace preciso que los escenarios de aula de clase, posibiliten la construcción conjunta de nuevas miradas disciplinarias y profesionales, debatidas y construidas desde una perspectiva amplia, en la cual, las experiencias fortalezcan la posibilidad de avanzar en la generación de nuevas miradas o, por lo menos, nuevos escenarios de análisis.

Los objetivos de un programa de clase, están enfocados a la contextualización de un conocimiento específico en un momento determinado y de acuerdo a los requerimientos científicos, técnicos y éticos constitutivos de los procesos de formación; por ello, requieren ajustes permanentes ya que su

inmovilidad le da a la formación una quietud que prolonga algunos de los estigmas profesionales existentes en torno al Trabajo Social como disciplina subalterna.

Además, necesitan estructurarse de acuerdo a la irrupción permanente de nuevas formas comunicativas, tecnologías de la información, redes sociales y profesionales, acceso a información desde la internet y, de manera contradictoria, al abandono real o manifiesto que un grueso de las y los estudiantes evidencian frente a la lectura física (libros, artículos, e incluso fotocopias) de fundamentos teóricos y profesionales. El uso de dichas TIC implica para el/la docente, retos desde los que estructurar su intervención en el área educativa; implica a la vez buscar el equilibrio entre el acceso a fuentes diversas de información y los autores fundamentales que no pueden ser abordados a profundidad en escenarios virtuales.

Por todo lo anterior, se plantea que dichos objetivos de clase se deben enfocar hacia la consolidación de escenarios de comprensión y construcción social de los debates y los nuevos conocimientos, reconociendo la alteridad, la participación y el uso de nuevas tecnologías, para la búsqueda de nuevos desarrollos profesionales para el Trabajo Social. De esta manera se busca la generación de escenarios en los que todas y todos los implicados participen en la definición de nuevas metas y objetivos comunes; con lo anterior no se plantea que la totalidad del programa deba ser concertado con estudiantes, pero sí, tener en cuenta las expectativas y conocimientos que ellas y ellos han acumulado.

## **2.2 Percepciones y expectativas de los/las estudiantes de Trabajo Social: la incidencia de los discursos y los procesos pedagógicos sobre la formación**

Las y los estudiantes del Departamento de Trabajo Social en la Universidad Nacional -con los cuales se indagó<sup>42</sup> acerca de elementos relacionados con los procesos formativos-, refieren algunos elementos que posiblemente por cotidianos, se han pasado por alto o no han tenido mayor resonancia, a la hora de establecer

---

<sup>42</sup> Recurriendo a una entrevista semiestructurada aplicada por grupos.

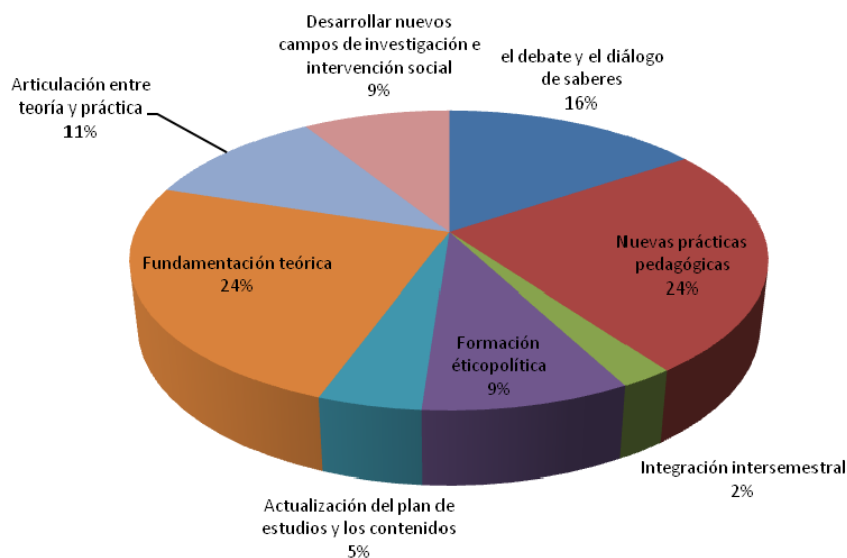
los acuerdos y relacionamientos, propios de la interacción académica y las instancias de formación profesional.

Se desarrolló un proceso de indagación inicial –entrevista semiestructurada con dos “ítems” abiertos- frente a los cuales 51 estudiantes de I, II y VIII semestre, hicieron observaciones, en general muy similares, que tienen que ver, fundamentalmente con la necesidad de establecer nuevos diálogos y *contratos* académicos que posibiliten la concertación y el pensamiento diverso, como instancias de reflexión y formación profesional; los dos ítems a indagar fueron, en su orden:

- ✚ ¿Cuáles son los elementos pedagógicos y conceptuales que se requieren para la formación de trabajadores/as sociales?
- ✚ ¿Qué elementos requiere fortalecer el Departamento para lograr ese proceso de formación?

Ante las preguntas formuladas, el grupo de estudiantes manifestó interés, por tratarse de un tema que tiene que ver directamente con sus procesos de formación profesional, y frente al cual son pocos los escenarios y lugares de reflexión que se estructuran o posibilitan –a decir de ellos- para hablar de la formación misma en Trabajo Social. Vemos a continuación un resumen de lo que arrojó el análisis de los dos “*ítems*” formulados, acompañados de unas reflexiones frente a los mismos.

**Gráfica 1 ¿Cuáles son los elementos pedagógicos y conceptuales que se requieren para la formación de trabajadores/as sociales?**



La gráfica anterior recoge algunos de los elementos conceptuales que, según el juicio de las y los estudiantes se requieren para la formación profesional; son elementos que aparecen allí y que están relacionados -independiente del enfoque de cada escuela de formación-, con la consolidación de un proyecto de formación de trabajadoras y trabajadores sociales.

Los y las estudiantes manifiestan fundamentalmente la necesidad de fortalecer los elementos teóricos (24%) de cara a tener elementos de análisis frente a los retos que impone la comprensión integral del contexto social, político, económico y cultural colombianos, teniendo en cuenta que existen múltiples dinámicas que lo atraviesan y determinan, pero además porque la complejidad del panorama impone abordajes amplios y con lecturas totales de dicha realidad y es a partir del análisis teórico y su contrastación en escenarios reales, que se puede avanzar en la estructuración de instancias de trabajo y fundamentación para la acción.

De otro lado, se puede inferir una necesidad de avanzar en la configuración de lo que los estudiantes denominan *nuevas prácticas pedagógicas*<sup>43</sup> (24%) que privilegien el intercambio de saberes, la lectura crítica de las dinámicas sociales y dispositivos didácticos que posibiliten la interacción más directa entre el docente y los estudiantes, de manera que las sesiones de clase incorporen el diálogo y la reflexión permanentes, como una manera de contrastar la teoría y la práctica social, fundamentales para el ejercicio profesional. Lo anterior quiere decir que se observa la necesidad de estructurar dinámicas y dispositivos pedagógicos que agilicen el desarrollo de las asignaturas y sus contenidos, fomentando la interacción y la participación de los y las asistentes a las sesiones de clase.

Dichas prácticas pedagógicas se relacionan con la posibilidad de trabajar con una fundamentación en la que -desde la perspectiva de la educación popular e incluso la pedagogía crítica-, se privilegien el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias y los espacios de debate, a partir de los cuales articular o por lo menos analizar, la posibilidad de desarrollar nuevos campos de práctica profesional que respondan y recojan las expectativas e inquietudes de los futuros profesionales del Trabajo Social.

Otro elemento que llama la atención en lo manifestado por las y los estudiantes, está relacionado con el abordaje de aspectos relacionados con la concepción de lo ético y lo político en la formación profesional<sup>44</sup>.

De un lado, entendiendo el componente ético -como constitutivo de los debates de formación profesional, procedimentales y como códigos y pautas de acción, propios y particulares para cada disciplina- presente en los escenarios, tanto de formación como de intervención profesional, traducido en el código de ética del Trabajo Social, vigente desde el año 2002, pero en proceso de ajuste debido a la complejidad del panorama colombiano y sus dinámicas sociales, políticas y culturales, frente a las que el CONETS tiene un papel preponderante.

---

<sup>43</sup> Traducidas en instancias de debate, intercambio, manejo de recursos técnicos y humanos, nuevas formas de evaluación, de relacionamiento, entre otras, manifestadas por escrito en las respuestas, pero que no se mencionan por ser diversas, múltiples y difíciles de caracterizar de manera sistemática.

<sup>44</sup> También mencionado por estudiantes, aunque teniendo en cuenta que sus conceptos son diversos y muchas veces carecen de unos fundamentos teóricos y conceptuales que permitan vislumbrar un dominio del mismo.



De otro lado, la incorporación del elemento político implica el reconocimiento de la influencia de la acción profesional sobre los aspectos relacionados con la política social y la participación de las comunidades y colectivos organizados en las mismas, las instancias de gestión de recursos, de empoderamiento, resistencia civil pacífica, espacios de fomento por la diversidad étnica, sexual, cultural, entre otros, los escenarios de defensa del medio ambiente y el desarrollo sostenible, que constituyen hoy por hoy, lugares fundamentales desde los que se configura el quehacer profesional.

Pero también se refleja una preocupación relacionada con los sujetos de la acción profesional –individuos, familias, grupos, comunidades, entre otros-; es decir, desde la perspectiva de las y los estudiantes, se vuelven a tomar reflexiones y postulados propios de momentos históricos del desarrollo profesional del Trabajo Social, que pueden ser contrastados con reflexiones ya expuestas por otros autores -se recoge uno de los postulados derivados de la lectura analítica de Paulo Freire (1974)-, en la cual le dedica un capítulo específico al rol del trabajador social en el proceso de cambio, y desde donde se afirma que:

*Es ingenuo concebir nuestro rol en abstracto como matriz de métodos neutros y técnicas de acción que no se desarrollan en una realidad neutra. Si un trabajador social escoge opciones reaccionarias, su metodología de trabajo estará orientada a obstaculizar el cambio. Más que percibir su tarea como aquella que por medio del esfuerzo crítico y conjunto permite la revelación de la realidad para todos los que trabajan en ella, se ocuparía de mistificar la realidad (Freire, 1974:60).*

Desde esta perspectiva, el trabajador social debe asumir las implicaciones derivadas de sus procesos de intervención profesional; es decir, asumir que cada forma de acompañar procesos de organización o intervención, implican una toma de lugar, según el escenario en el que se ubique. Pero además, pone énfasis en lo

delicado de la intervención profesional, ya que las subjetividades que enmarcan el ejercicio de las y los trabajadores sociales, los ponen en la posibilidad de no llegar a generar niveles de satisfacción en cada sujeto de su acción, debido a la imposibilidad de sintonizar las demandas emergentes con las necesidades sociales producto de las dinámicas propias del contexto colombiano; es decir, lo que en palabras de Paulo Freire, *...el trabajador social la mayoría de veces no hace lo que quiere, sino lo que puede.*

Si se considera que para el/la trabajadora social, en un lugar está la intencionalidad de la acción, ésta puede ser influenciada de manera permanente por las dinámicas existentes en cada uno de los contextos particulares en los que debe desarrollar su proceso de acompañamiento. La discusión de la ética, desde allí, estaría enfocada en lo que es *adecuado* para cada sujeto de intervención, sin detrimento de los intereses colectivos, además de la existencia de políticas sociales relacionadas con el tema y los logros que en el plano del bienestar social se puedan alcanzar. Porque además es necesario considerar que las acciones a desarrollar, deben ser pensadas más en función de cambios estructurales que en respuestas coyunturales y/o de corte paliativo, generando de esta manera nuevas miradas y abordajes para la intervención, estos sí, desde una perspectiva crítica.

Como se ha mencionado anteriormente, el discurso y la práctica de la ética y el Trabajo Social, marcan considerablemente los procesos de formación desde la academia. Si bien existe un Código de Ética profesional –como ya se mencionó anteriormente- que regula el ejercicio profesional del trabajador social en Colombia, existe también la necesidad de una recontextualización del mismo<sup>45</sup>, porque el panorama generado por el conflicto interno, su multiplicidad de causas, consecuencias y actores, obliga a desarrollar nuevas reflexiones de cara a la intervención e investigación social.

La reflexión entonces, frente a lo éticopolítico de la intervención profesional, debe plantearse, especialmente, teniendo en cuenta una lectura general de

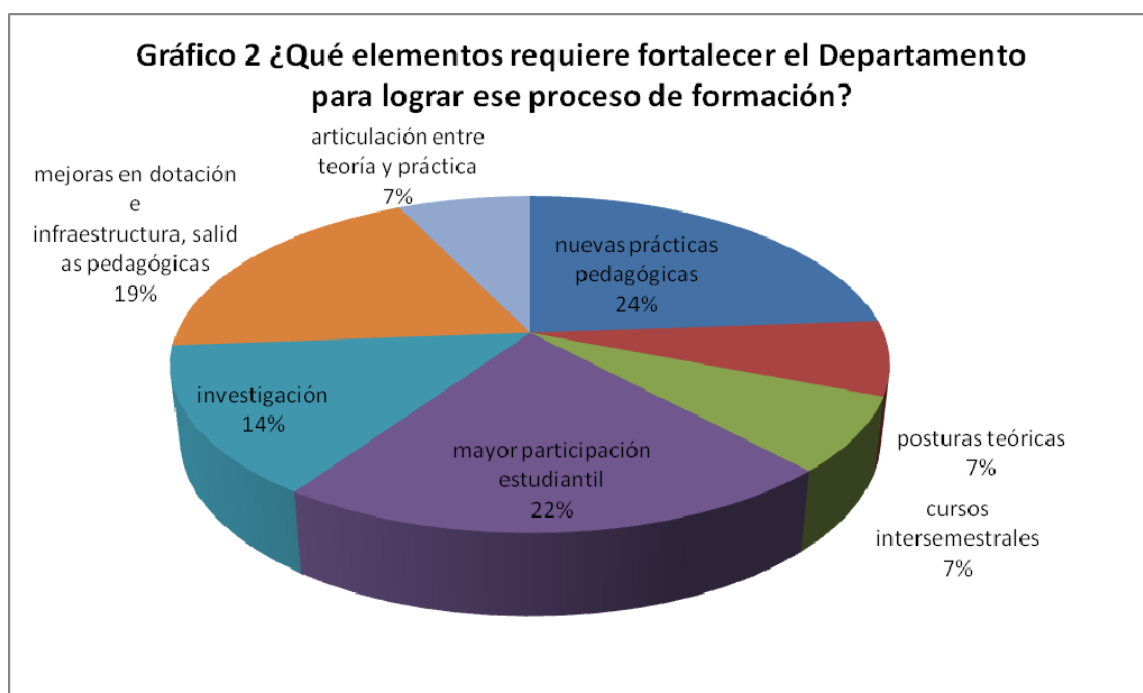
---

<sup>45</sup> Que se está pensando y planteando en este momento, por parte del CONETS, teniendo en cuenta la realidad y las dinámicas sociales emergentes.

contexto, reconociendo los esfuerzos hasta ahora adelantados, pero también enfrentando la necesidad de construir nuevos escenarios de análisis y debate desde los cuales el resultado de los mismos se traduzca en reflexiones -escriturales, visuales, artísticas incluso- y espacios abiertos de encuentro, contrastación y discusión que permitan afianzar la noción de apuestas permanentes por la renovación y cualificación profesional en y para el Trabajo Social.

### **Elementos a fortalecer en el proceso de formación, (desde la perspectiva de las y los estudiantes)**

Frente a la pregunta, las y los estudiantes, el Departamento, de manera específica, manifiestan la necesidad de fomentar nuevos desarrollos profesionales, más integrales –si se quiere- incorporando o fortaleciendo ámbitos específicos, pero que están relacionados con la idea misma de nuevos procesos de formación disciplinar; de manera específica fueron mencionados:



Existen, como se puede observar, elementos inherentes a los procesos de formación en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional; pero existen especialmente dos ámbitos que son mayormente mencionados que los otros: las prácticas pedagógicas renovadas y dinámicas (24%) y la posibilidad de generar espacios de participación estudiantil (22%) desde los cuales incidir de manera concertada, vinculante y participativa en los procesos relacionados con la planeación académica e investigativa del Departamento mismo.

A partir de los anteriores interrogantes, surge entonces una pregunta inicial: ¿cómo posibilitar los escenarios de participación estudiantil, teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece la institución educativa?. Uno de los posibles espacios puede ser el de la representación estudiantil que viene a formar parte de dichos escenarios desde los cuales se hace presencia. En este sentido, la coordinación académica se ha venido posicionando como un espacio de orientación, en el cual pueden las y los estudiantes encontrar información, orientación y atención permanente. No obstante, como la docente que se encarga de hacer el proceso de coordinación académica también debe responder por escenarios de formación en el aula, las prácticas, el acompañamiento a proyectos de grado, entre otros, la coordinación termina convirtiéndose en una carga que dificulta el cumplimiento integral de las labores docentes.

La participación misma de los estudiantes pasa por garantizar los escenarios, los tiempos y los recursos necesarios para lograr procesos de interlocución asertivos y vinculantes desde los que es necesario estructurar el diálogo, la retroalimentación permanente, el intercambio de experiencias y de saberes y la articulación entre la teoría y la práctica.

Las y los estudiantes manifiestan, de igual manera, la necesidad de dar cabida a diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que permitan la reflexión frente a los procesos de formación profesional. No se desconoce la necesidad y la posibilidad amplia de abordar la intervención profesional desde el reconocer las múltiples miradas y reflexiones que se han venido configurando en la historia de la carrera de Trabajo Social; pero lo que manifiestan algunos estudiantes es la

necesidad de ponerse al tanto de los debates –especialmente del contexto latinoamericano- que tienen que ver con la retroalimentación que se hace del Trabajo Social, sus metodologías, sus campos de práctica e incluso su especificidad y objeto de intervención.

De otro lado, la posibilidad de ampliar las perspectivas teóricas y metodológicas está ligada de manera directa en la forma en la que se articulan y desarrollan los procesos de formación y, dentro de ello, los espacios en los que se hace intercambio de saberes y conoceres, ligados a las salidas de campo, los laboratorios de investigación, la infraestructura de los escenarios de clase, entre otros. Las y los estudiantes manifiestan especialmente la necesidad de construir o de afianzar la posibilidad de mejoras infraestructurales que den paso al fortalecimiento de toda la comunidad del departamento de Trabajo Social, con énfasis en la construcción de conocimiento, pero también en nuevas posibilidades para el desempeño docente, sustentadas en acceso a mejores escenarios desde los que desarrollar las sesiones de clase.

En este punto, es necesario hacer una consideración. Durante los últimos cinco años especialmente, y debido a diversas coyunturas, pero fundamentalmente a la de la universalización de la educación, desde toda la Universidad Nacional y con ella el Departamento de Trabajo Social, la posibilidad de realizar intercambios de carácter formativo y académico se han convertido en una gran posibilidad de reforzar, contrastar, fortalecer o debatir, acerca de los desarrollos teóricos, metodológicos y conceptuales que al interior de la academia se construyen, con relación a otros escenarios, otros enfoques y otros contextos sociales, políticos, económicos y culturales. Varios estudiantes, durante los últimos cinco años, han realizado prácticas de intercambio, pasantías y participación académica en universidades de Colombia y Latinoamérica, y con ello, se abren escenarios antes impensables para el desarrollo personal y profesional. Son escenarios que por su importancia se deben mantener y defender como instancias pedagógicas claves para la formación.

Todos los procesos de formación académica y cultural que se desarrollan desde el departamento de Trabajo Social, son susceptibles de ser fortalecidos si se amplia de manera diversa la convocatoria y la publicidad de los mismos. De alguna manera, las y los estudiantes sienten que hay un vínculo roto entre directivas/docentes y estudiantes; ello se manifiesta en el desconocimiento que argumentan frente a muchos de los escenarios desde los que se socializa la información, la poca identificación que sienten frente a la representación estudiantil y algunos movimientos promovidos desde estudiantes y egresados. Algunos argumentan que la academia ha limitado los espacios de formación a la adquisición de unas técnicas de intervención, pero que los momentos para confrontar la realidad han venido siendo desplazados e incluso convertidos en escenarios de exclusión para estudiantes.

Lo anterior no quiere decir que no existan los espacios; ocurre que como se mencionó, es necesario fortalecer las estrategias de difusión de los mismos, para que se conviertan en escenarios amplios y convergentes desde los que es necesario profundizar en los procesos de reflexión frente a la realidad social y el papel de la academia en su abordaje, comprensión e intervención. Pero de otro lado, podría inferirse una cierta apatía con relación a los espacios extraacadémicos, que está relacionada con los escenarios de participación local y nacional en eventos como la toma de decisiones y el ejercicio del sufragio; es decir, la universidad no puede escapar a ser un reflejo en micro de los escenarios nacionales en los que la legitimidad de la participación se hace cada vez más frágil y evidente, aumentando de esta manera los niveles de incredulidad y de abstinencia frente a dichos escenarios.

### **2.3 Formación en Trabajo Social: ¿Saber ser o Saber hacer?**

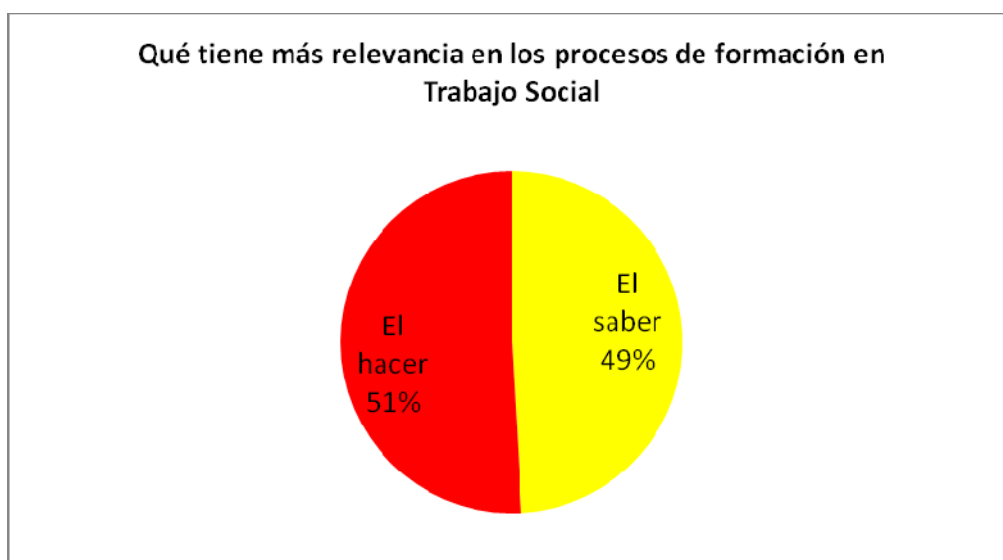
La pregunta, considerada a la luz de los diferentes escenarios en los que se plantean los procesos de formación y que están relacionados de manera directa con las competencias académicas y profesionales, implica una reflexión de fondo frente

a qué es lo que entienden las y los estudiantes, como lo primordial a la hora de abordar la formación en Trabajo Social.

Es necesario volver sobre el supuesto *tecnicismo* imperante en la formación e intervención del Trabajo Social en los escenarios comunitarios; sobre eso mismo se pronuncian los estudiantes, definiendo como fundamental que los procesos de formación fortalezcan los contenidos teóricos y la capacidad argumentativa por medio de estrategias pedagógicas, intersemestrales y novedosas que posibiliten la construcción de escenarios de abordaje y desarrollo profesional.

Frente a ello se realizó al grupo de estudiantes de segundo y octavo semestre, una pregunta inicial que tiene que ver con lo siguiente: “¿desde los procesos de formación adelantados por usted y pensados en los campos de acción profesional de las y los trabajadores sociales, qué tiene más relevancia ¿el saber o el hacer?”

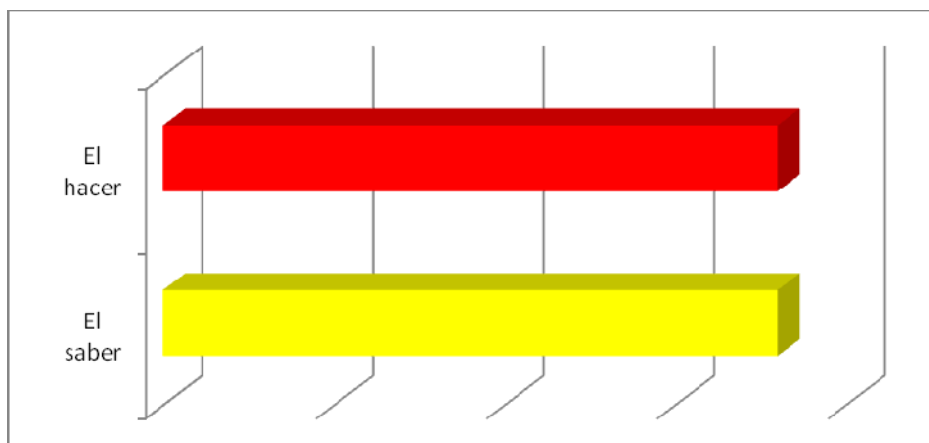
La respuesta obtenida -por el grupo en general- pone de presente que si bien los discursos frente a la necesidad de fortalecer la formación teórica son considerados importantes a la hora de posicionarse en el plano profesional, otra es la percepción de lo necesario o relevante para el Trabajo Social:



Como se ve entonces, la consideración en cuanto a la necesidad de fortalecer los procesos de formación teórica, relacionándola con la necesidad misma de fortalecer los procesos de acompañamiento e intervención social se presenta como una necesidad real con la que contar y a partir de la cual construir los insumos básicos para hacer análisis teóricos y contextuales de la realidad a intervenir. La brecha es muy pequeña entre quienes consideran lo metodológico y quienes consideran lo teórico como herramientas fundamentales de formación y desde donde no se hace tan evidente la necesidad de privilegiar uno sobre el otro en el camino académico, pero sí puede orientar los procesos de formación en Trabajo Social, buscando la articulación teórico- práctica mencionada por algunos de los estudiantes.

Pasemos ahora a mirar si ese es un concepto que se da más como un imaginario propio de estudiantes de primeros semestres –como tal vez podría pensarse- o su concepción está arraigada también en los estudiantes de últimos semestres. Las y los estudiantes de segundo semestre, frente a la misma pregunta, consideran:

#### **Estudiantes de Segundo semestre**

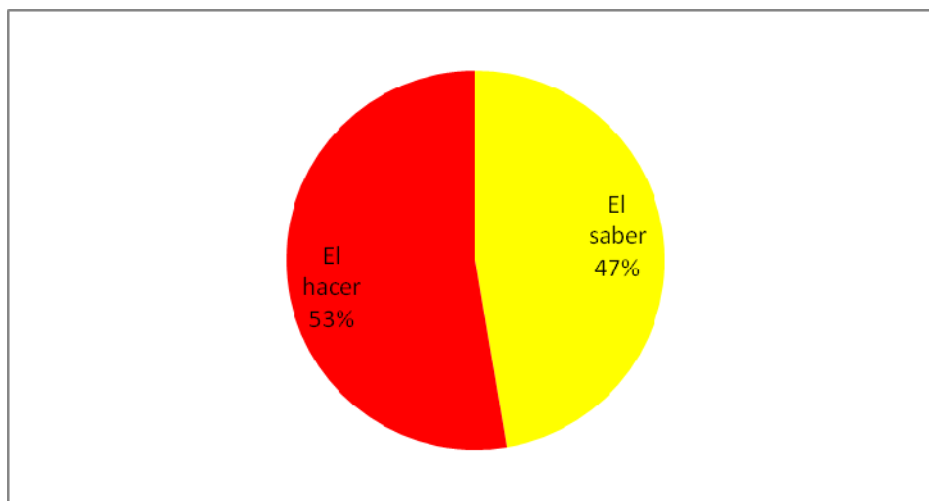


Lo que se puede inferir entonces, es que de manera inicial, para estudiantes de primeros semestres, es tan importante consolidar los escenarios teóricos para la intervención, como la construcción y aprendizaje de las herramientas metodológicas que posibiliten dicha adecuada intervención; es decir, el escenario



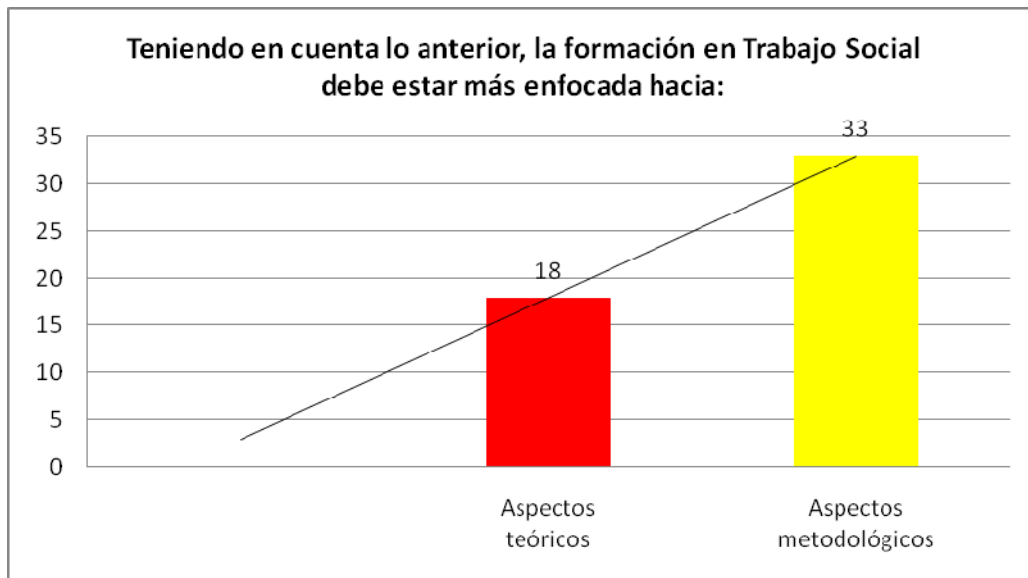
en el cual empiezan a desarrollar sus procesos formativos y reflexivos apuntan hacia una formación integral y *equilibrada* si así se le puede llamar. Para las y los estudiantes de octavo semestre, frente a la misma pregunta, los resultados fueron similares:

#### **Estudiantes de Octavo semestre**



Se observa una mínima tendencia hacia el saber hacer; lo metodológico, lo práctico y las estrategias de intervención son consideradas importantes; pero no tanto como para considerar un enfoque que privilegie ello en detrimento de la formación teórica, de manera similar a como se piensa desde los primeros semestres. Hasta aquí, se encuentra una concordancia entre los conceptos de las y los estudiantes y una coherencia relativa entre el saber hacer y el saber ser para Trabajo Social.

Una segunda pregunta, que intenta indagar acerca de ¿qué se debe privilegiar entonces en la formación de trabajadores sociales en el Departamento?, y ¿cuál debe ser su enfoque?, la respuesta propone otro tipo de respuestas:

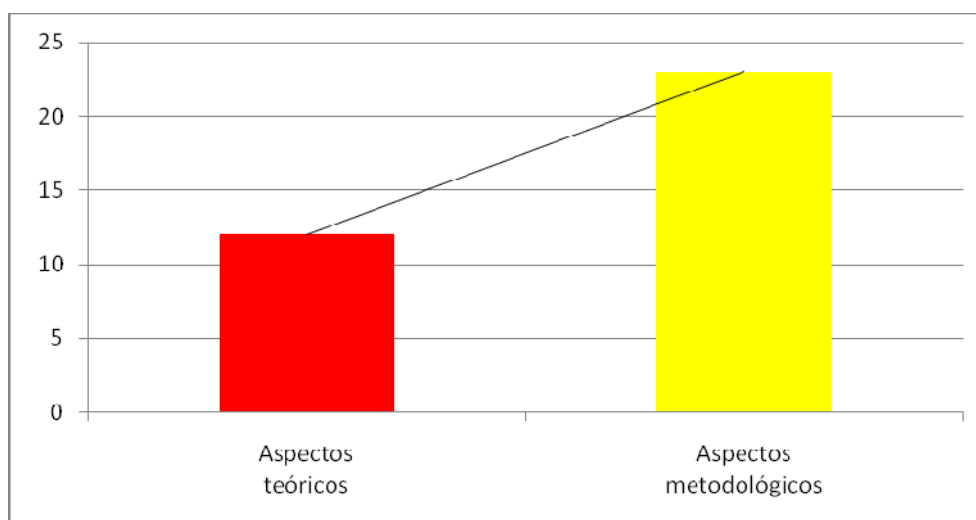


Entonces, si bien las y los estudiantes consideran necesario un equilibrio entre la formación teórica y metodológica, no se piensa de igual manera frente a los enfoques y desarrollos de competencias para el ejercicio profesional; es decir, existe la noción de lo necesario de conocer de manera crítica los contenidos teóricos y epistemológicos subyacentes en la formación y comprensión de la realidad social contemporánea, pero existen enormes diferencias con relación a lo que en realidad debe saber el trabajador social y desde allí la percepción de las y los estudiantes, viene a consolidar el imaginario –posiblemente ya fundamentado- de la pertinencia y utilidad del Trabajo Social como profesionales de campo, algo así como técnicos de la intervención social, con lo que perspectivas tradicionales vienen a fortalecerse no solo al interior de la escuela de formación, sino al exterior mismo, es decir, en la interdisciplinariedad que confronta los recursos profesionales de cada disciplina.

Ahora, la pregunta es, de manera similar a como se da en primeros y últimos semestres de formación, ¿existen similitudes? O por el contrario, se presentan diferencias que, de alguna manera, develen incidencia de los procesos académicos entre uno y otro grupo; a la misma pregunta, pero teniendo en cuenta segundo y octavo semestre, las respuestas fueron las siguientes:

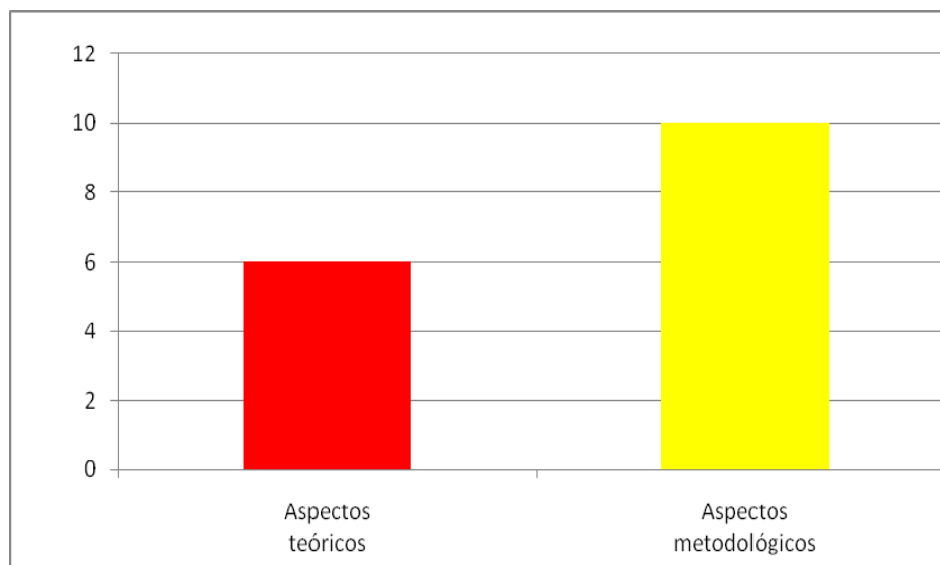
Para segundo semestre, existe una preeminencia que responde a la tendencia misma del promedio de todas y todos los estudiantes, es decir, se piensa que el enfoque de formación debe estar orientado más hacia la adquisición de destrezas y herramientas metodológicas de formación, ligadas al desempeño profesional, según se evidencia en la siguiente gráfica.

**Estudiantes de Segundo semestre**



Entonces, una de las observaciones que se puede realizar es que si bien de manera cotidiana –y desde la perspectiva de las y los estudiantes-, se hacen serias reflexiones frente al papel del Trabajo Social en el marco de las Ciencias Sociales, dichas reflexiones en buena medida se quedan en análisis descontextualizados desde los cuales transformar las formas de conocer y acercarse a la realidad; en últimas, se puede afirmar que los fines mismos de los procesos de formación profesional y como tal, su incidencia en escenarios teóricos e interdisciplinarios universitarios, puede llegar a pasar a un segundo plano, teniendo en cuenta la necesidad de ser un *buen profesional* del Trabajo Social. La misma pregunta, respondida por estudiantes de octavo semestre arrojó los siguientes resultados:

### Estudiantes de Octavo semestre



Para las y los estudiantes de octavo semestre, los resultados fueron similares; si bien es cierto que reconocen la necesidad de procesos que sepan alternar tanto los componentes teóricos, como los metodológicos, se privilegia la concepción de una formación técnica desde la cual poder intervenir de manera *adecuada* en el ejercicio profesional, fortaleciendo la idea -ya reiterada- de las y los trabajadores sociales como profesionales *competentes* para el trabajo de campo, pero subordinados a las consideraciones teóricas que otras disciplinas sociales construyen para ser implementadas.

De alguna manera también, la justificación más notoria para esa tendencia es el afán profesional por hacer cosas, las ganas de intervenir y la necesidad manifiesta de configurar escenarios como las salidas de campo, las prácticas iniciales en primeros semestres y los ejercicios investigativos tempranos, ligados, todos ellos, al quehacer del Trabajo Social; no obstante, la preeminencia de esta concepción, representa dificultades a los procesos de formación teórica y de esta manera, puede estarse repitiendo un saber hacer sin procesos reflexivos que a la vez, no permiten trascender dicho carácter interventor del trabajador social.

En tanto los escenarios de formación no sean fortalecidos con los componentes teóricos necesarios para una práctica social informada, consciente y crítica, la posibilidad de generar instancias asociadas a la articulación teórico-práctica, puede no alcanzar los niveles necesarios y, con ello, la configuración de escenarios de reflexión teórica y conceptual para el Trabajo Social en la Universidad Nacional, llegan a ser postergados.

#### **2.4 Percepciones docentes frente al proceso formativo y disciplinar del Departamento de Trabajo Social**

Desde la perspectiva docente, existen instancias también que son susceptibles de fortalecer para estructurar y desarrollar nuevos procesos formativos, enfocados en el manejo de estrategias pedagógicas y reflexivas a partir de las cuales implementar el quehacer cotidiano en el aula de clases. Esto se analiza luego de un ejercicio de diálogo directo con algunas de las docentes del departamento<sup>46</sup>; se presentan a continuación reflexiones relacionadas con las dificultades y fortalezas presentes para el ejercicio docente en el Departamento.

Inicialmente se mencionan los elementos que, desde la perspectiva docente, se convierten en instancias que hacen difícil el desarrollo de prácticas de aula construidas de manera colectiva y concertada. Se menciona como una de las principales dificultades el bajo nivel de motivación que manifiestan los y las estudiantes hacia los procesos de reflexión fundamentados en la lectura analítica y crítica de textos relacionados con la fundamentación teórica del Trabajo Social. Si bien es cierto se requiere construir escenarios desde los cuales evaluar el logro real de comprensión alcanzado por las y los estudiantes, estos escenarios no gozan de la aceptación de los implicados (estudiantes) así como de las y los docentes, porque tampoco son claramente establecidos. Muchas veces, la retroalimentación que se hace a estudiantes debe limitarse a anotaciones que se hacen en sus trabajos escritos y/o en exposiciones orales en los mismos escenarios. Por ello, no se puede

---

<sup>46</sup> Por lo que no se referencia como entrevistas, ya que se acudió a instancias de conversación a partir de las que se consignan apuntes de diario de campo desde los cuales se realiza el presente análisis.

hacer un seguimiento a profundidad de los niveles reales de cada uno/a de los estudiantes, ya que sería humanamente imposible, debido, especialmente, al número de estudiantes del Departamento.

Al mismo tiempo, se puede pensar que es posible que el concepto de educación *eficaz y eficiente* de la que ya se ha hablado anteriormente, llegue a incidir en que los procesos de formación deban ser desarrollados de manera rápida y pensando en el cumplimiento de unos estándares de calidad prediseñados, que al mismo tiempo son revaluados por algunas/os docentes, debido a su afinidad con perspectivas globalizantes de la educación; para algunas/os docentes, la educación no puede ni debe ser integrada a instancias mercantiles, porque de esta manera se convierten en prácticas de educación de corte bancaria<sup>47</sup>, que no benefician los procesos de formación ni la posibilidad de construir autonomía, diversidad y pensamiento crítico en las academias y lugares de educación.

Pero también se encuentran otro tipo de situaciones que hacen pensar en la complejidad de las relaciones de aula y del acto pedagógico mismo; una de ellas está relacionada con una de las críticas permanentes de las y los estudiantes: la necesidad de renovar –innovar si se quiere- los textos de Trabajo Social existentes para consulta de estudiantes.

Lo anterior es contradictorio, si se considera que durante el año 2007 y 2008, el Departamento hizo una adquisición de textos específicos de Trabajo Social Latinoamericano, de diversos autores y tendencias que, sin embargo, permanecen inconsultos en el centro de documentación de Ciencias Humanas; varios de ellos incluso nuevos; pero también, posterior al análisis de los contenidos programáticos, no se ha encontrado su incorporación y manejo por parte de docentes en las diferentes asignaturas contempladas en el proceso de formación. Por lo anterior, es necesario fortalecer las instancias de difusión existentes, para la consulta bibliográfica e investigativa, por medio de la cual, fundamentar de mejor manera los avances alcanzados por el Departamento en éste campo, motivando al

---

<sup>47</sup> Aludiendo al concepto construido por el maestro Paulo Freire en la que la educación es una transacción entre alguien que posee un capital cultural-educador- y unos objetos pasivos e ignorantes –educandos-, en lo que se configura como una práctica vacía y asistencialista, reproductora del sistema social hegemónico.

mismo tiempo a las y los estudiantes a hacer un mejor disfrute de los espacios de consulta y la apropiación de elementos conceptuales actualizados y dialogantes con el panorama del Trabajo Social contemporáneo. En ello también, las y los docentes, juegan un papel fundamental ya que con su concurso, puede ser posible la construcción de nuevos escenarios de análisis y formación y por ello se hace recomendable la incorporación de las referencias bibliográficas –adquiridas por el Departamento- en sus contenidos programáticos, en sus procesos de investigación y en los diferentes campos de práctica profesional.

Los procesos de formación, deben ser instancias de reciprocidad en las que todos los miembros de la comunidad académica participen, movilicen y reconstruyan permanentemente los escenarios, de acuerdo a los contextos en los que se desarrollan los actos pedagógicos.

La misma urgencia e inmediatez de la formación, hace que para las y los docentes, su ejercicio profesional requiera altos niveles de exigencia, frente a los que se deben posibilitar instancias de actualización permanente, auspiciadas por la misma institución educativa y las políticas educativas locales. La irrupción de las TIC representan de igual manera, escenarios que complejizan los procesos de formación desde la perspectiva docente ya que resulta en muchos casos complejo detectar eventos como el plagio, porque el acceso a redes de información es cada día más amplio y tan vasto que su conocimiento implica a la vez capacitaciones e instancias de formación a los cuales adscribirse; eso es entendido por las y los docentes; no obstante, los tiempos de trabajo no permiten, en ocasiones, los tiempos de actualización y capacitación docente.

Se requiere entonces que las instituciones educativas y las políticas de educación, consideren la posibilidad de hacer más asequible la labor docente; posibilitando los espacios y escenarios de actualización, que permitan fortalecer tanto la docencia como la investigación y la extensión y, a la vez, se traduzcan en la implementación de nuevas prácticas pedagógicas que contribuyan en el enriquecimiento mutuo personal y profesional de directivas, docentes y estudiantes. Lo anteriormente mencionado implica también analizar otros aspectos

que dificultan el ejercicio docente y los procesos pedagógicos; dentro de ellos, es necesario resaltar la importancia de contar con la posibilidad de disponer de aulas amplias, provistas de dispositivos de audio y video, pero sobre todo, que privilegien el bienestar de estudiantes y docente; para el contexto de la educación pública en Colombia, es este uno de los aspectos más difíciles de resolver.

Cursos en los que existe la presencia de más de 40 estudiantes, en espacios de 36 metros cuadrados aproximadamente, hacen que la distribución espacial influya en el bienestar mismo de estudiantes y en las dinámicas de clase<sup>48</sup>; hay, como esas, múltiples dinámicas que cotidianamente han hecho de la docencia una práctica difícil, compleja y, algunas veces, desmotivante. Pero sin embargo, las y los docentes en general tienen claro que la educación es una práctica política que incide directamente sobre los contextos nacionales.

## **2.5 Las interacciones en el proceso de formación: de la caja negra a los microsistemas de los actos comunicativos**

Esta investigación se fundamenta en el campo de formación en Trabajo Social; frente al *sujeto de su acción* y su *área de intervención profesional*, se configura la dinámica del acompañamiento individual y comunitario y de los procesos de estructuración de la llamada *cuestión social*<sup>49</sup>.

El enfoque teórico desde el cual se aborda la investigación, parte de la perspectiva de la *Teoría Crítica de la Enseñanza*, fundamentada en investigadores como Wilfred Carr y Stephen Kemmis, y especialmente desde la necesidad manifiesta en sus teorías, de fortalecer al *enseñante como investigador* (Carr y Kemmis, 1985:19), gracias a lo cual se logre trascender un conjunto de condiciones sociales y aspiraciones profesionales y desde donde la investigación educativa sea una forma de ciencia social crítica; es decir: para que la enseñanza llegue a ser una

---

<sup>48</sup> Esto se abordará más adelante, cuando se mencione la observación de aula realizada.

<sup>49</sup> Entendida esta última como las manifestaciones de resistencia, inconformidad y presión de los sectores vulnerables en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades y su desarrollo humano, frente a la implementación y el desarrollo de políticas neoliberales que responden a las corrientes del capitalismo a ultranza (Cf. Yamamoto Marilda: 1992).



actividad más genuinamente profesional, deben ocurrir tres tipos de evoluciones, lo que en palabras de Carr y Kemmis supone:

*La primera, que las actitudes y la práctica de los enseñantes lleguen a estar más profundamente ancladas en un fundamento de teoría y de investigación educativa. La segunda, que se amplíe la autonomía profesional de los maestros en el sentido de incluirlos en las decisiones que se tomen sobre el contexto educacional más amplio dentro del cual actúan; es decir, que la **autonomía profesional**<sup>50</sup> debe ser respetada tanto en el plano colectivo como en el individual. La tercera, que se generalicen las responsabilidades profesionales del maestro a fin de incluir las que tiene frente a otras partes interesadas de la comunidad en general (Carr, Kemmis, 1985: 27).*

Lo anterior –desde una perspectiva teórica crítica- implica que las y los docentes en Trabajo Social deben considerar de manera permanente los contextos sociopolíticos en su accionar profesional, considerando a la vez los elementos *históricos* que determinan su quehacer y sus formas de enseñanza, así como también las formas de interrelación con los estudiantes en el aula de clase, y fuera de ella, buscando posibilitar espacios de formación y reflexión, a partir de los que:

*Dado que se postula el valor intrínseco de cada individuo, hay que estudiar cuestiones relacionadas con temas tales como la autoestima y el concepto de sí mismo, la motivación intrínseca para aprender y la estructura personal de conocimiento de cada estudiante (Carr, Kemmis, 1985: 42).*

De igual manera, articular su quehacer con una perspectiva político-económica desde la que fortalece los medios y las prácticas para la educación y formación en Trabajo Social, buscando fundamentalmente construir una visión más compleja de la labor del/la docente, a la vez que se permite renovar

---

<sup>50</sup> El subrayado corresponde al autor.

permanentemente la misión, los proyectos individuales y colectivos y los procesos mismos de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión teórica del enfoque desde donde se sustentan los análisis de la investigación, es complementada con algunos postulados de la línea del Trabajo Social Crítico (fundamentalmente de las escuelas de Brasil y Argentina), especialmente durante las dos últimas décadas y que entiende la intervención profesional, como el producto de los procesos históricos que configuran un panorama complejo que debe ser abordado desde una *perspectiva integral*, en la cual se contemplen todos los contextos que configuran una realidad establecida y estructurada, determinada a la vez, por diversos valores y principios éticopolíticos que deben ser tenidos en cuenta en el marco de la comprensión y transformación de los procesos sociales.

Abordar el análisis del Trabajo Social como profesión, con una perspectiva integral, implica también proponer o entender que ésta requiere de un diálogo permanente con las demás disciplinas<sup>51</sup> de las Ciencias Sociales, intentando generar lazos de acercamiento que permitan develar los discursos circulantes y subyacentes al ejercicio profesional, construyendo de esta forma un panorama desde el cual contribuir en la superación de la brecha teórico - práctica que hasta el presente se ha venido presentando y que es planteada como uno de los retos por abordar, cuando se piensa en los procesos de comprensión/intervención para las y los trabajadores sociales. Dicha brecha es reconocida tanto en lo formativo como en lo investigativo, teniendo en cuenta que los procesos de comprensión integral implican para el Trabajo Social “...pensarse desde fuera y desde adentro: desde los procesos específicos y desde el mundo de la vida para construir lenguajes que tengan la capacidad de nombrar y develar las voces de la exclusión y de la esperanza” (Vélez R, 2003: 7).

---

<sup>51</sup> Entendiendo o desarrollando la idea de que existe una división de corte positivista establecida para poner “límites” al conocer y alentando un desarrollo con carácter hegemónico de las ciencias sociales y humanas.

Retomando los planteamientos de Vélez (2003), uno de los espacios para lograr avanzar en la construcción de dichos *lenguajes*, requiere de adecuados procesos de acercamiento y de motivación a los estudiantes, a partir de una *práctica docente* que estimule el espíritu investigativo, pero ante todo, “...*la capacidad de asombro, de lectura, de argumentación y de inventiva...*” (Vélez R, 2003: 8) que conforman –en conjunto- una de las posibilidades más expeditas para construcción dialógica de saberes (que deben ser manejados y asumidos por todos los y las profesionales en Trabajo Social) como referentes conceptuales y formativos, inherentes a la intervención social con individuos, grupos y comunidades, y desde la que además, lo éticopolítico implique la asunción de prácticas sociales renovadoras y posibilitadoras de procesos reales de formación y transformación, tanto de las condiciones de inequidad imperantes, como de la forma en que se lee dicha realidad.

Avanzar continuamente en la implementación de procesos de investigación puede ser entendido entonces, como una de las herramientas que permitan dar cuenta de los procesos por medio de los cuales se contribuye y socializa el conocimiento desde y para el Trabajo Social en la búsqueda permanente de aportar elementos renovadores que permitan la construcción de *propuestas alternativas* para la *formación y apropiación* del conocimiento, desde una perspectiva crítica y compleja.

La búsqueda de procesos de formación cada día más consecuentes con la realidad, estructurándola con el panorama de discriminación y explotación permanente implica que así como otras disciplinas y profesiones, Trabajo Social asuma y aborde las discusiones relacionadas con lo éticopolítico –entre otras discusiones- y estructure de tal forma la posibilidad de analizar de manera crítica, tanto su formación disciplinar como sus procesos de investigación e intervención; en palabras de Paulo Freire:

*El trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o a la*

*humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos... O adhiere al cambio que se encause en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su ser más, o queda a favor de la permanencia. Esto no significa, con todo, que deba en su labor pedagógica, prescribir su acción a los demás* (Freire, 1984: 16).

El Trabajo Social configura su accionar a partir de una contradicción latente: moviéndose o alternando (en algunos casos), entre la participación *funcional* y la institucionalidad -o el mantenimiento del “*status quo*”- en sus procesos de intervención social, o bien desde otra perspectiva, como *acompañante* en la formación de sujetos y procesos políticos, en los que se incorporen análisis desde una perspectiva crítica frente a las condiciones socioeconómicas que conlleven a la construcción de una voluntad emancipatoria para la transformación de la adversidad.

De otro lado, para avanzar en el abordaje del análisis conceptual y teórico de la disciplina, una de los elementos a analizar, es que Trabajo Social es quizá, una de las más recientes de las Ciencias Sociales, razón por la cual, su producción teórica e investigativa, tanto para la formación como para la intervención profesional aun se encuentra adelantando debates que, de un lado hacen dinámica su existencia, pro de otro lado, han complejizado la asunción de unos fundamentos epistemológicos y ontológicos que puedan ser abordados en diferentes contextos. En otras palabras: que la *praxis social* no se consolida o se materializa en un conocimiento posible de validar (científico, si se quiere) ya que Trabajo Social ha centrado más su campo de acción en los procesos de intervención que tienen su base en la *oralidad*, pero no trasciende -con la frecuencia necesaria- dichas experiencias adquiridas, a la generación de constructos teóricos y de debate que posibiliten producción (escritural, audiovisual, entre otros), socialización y *adquisición* de acervos teóricos y marcos de referencia para y desde Trabajo Social y sus profesionales en

formación. En palabras de Olga Lucia Vélez, con relación a los procesos de teoría y práctica subyacentes en el trabajo Social como disciplina:

*Para vaciar de contenido las viejas premisas con las cuales la profesión ha enfrentado la realidad, se requiere poner en cuestión la añeja contradicción existente entre teoría y práctica, desentrañando la autonomía y naturaleza de cada una de ellas y clarificando los procesos de sublimación y subordinación que se han hecho de la práctica, en detrimento de la teoría (Vélez R, 2003: 18).*

En la anterior afirmación se devela la necesidad de fomentar los procesos de alternancia en la producción teoría-práctica en las que si bien es cierto que se aportan y construyen experiencias importantes, se necesita de una rigurosidad y una capacidad de decantar los elementos más significativos a partir de los cuales empezar a deconstruir nuevas prácticas, fundamentadas, elaboradas y con posibilidad de ser consideradas como aportes a la formación, desde una perspectiva teórica.

Otro indicador es la necesidad manifiesta desde los espacios académicos y extra académicos (Seminarios, Congresos, Encuentros) de Trabajo Social, en los cuales una de las inquietudes más recurrentes es la de la necesidad de *qualificar* la intervención profesional, a partir de nuevos discursos emergentes de las interacciones y las experiencias profesionales, pero soportados en fundamentos teóricos que le permitan avanzar al Trabajo Social, no solo por un reconocimiento, sino por la necesidad de constructos epistemológicos y ontológicos que configuren la discusión disciplinar contemporánea.

A partir de allí, la formación en Trabajo Social, entonces, debe estar ligada permanentemente a la relación educación – desarrollo social y, con ella, las diversas relaciones que ésta posibilita entre el Estado y la Sociedad como proyectos de Nación; retomando un planteamiento de Molina M:

*La pedagogía es sobre todo una praxis política y ética, así como una construcción condicionada social e históricamente. No tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que implica también un reconocimiento de la cultura que sirve de soporte a tales prácticas (Molina M. 1995: 62).*

De acuerdo a lo dicho, se plantea que Trabajo Social requiere posibilitar en las y los estudiantes, la construcción de visiones y discursos diversos, que fomenten una formación integral y una autonomía en la toma de decisiones frente al quehacer y la intervención profesional.

Entendiendo lo anterior, no se puede pensar una práctica profesional y un abordaje metodológico y pedagógico que desconozca las dinámicas emergentes, resultado de las transformaciones que generan los movimientos en la sociedad; por lo tanto, considerar la cultura, los lenguajes y representaciones simbólicas, la interacción y los actos comunicativos es, hoy por hoy, más que una necesidad, una obligación para el Trabajo Social contemporáneo. No obstante, algunos sectores del Trabajo Social, se siguen circunscribiendo de manera permanente en procesos mecanicistas y en cierta manera deterministas, aislados de la realidad, con visiones fragmentadas y cortoplacistas desde las que...

*El Trabajo Social ha utilizado de manera acrítica y fragmentada algunas nociones básicas de las teorías sociales y humanísticas con la finalidad de explicar situaciones concretas que se le plantean en la práctica profesional. El uso instrumental y racionalizador de la teoría se convierte en un obstáculo epistemológico para la producción del conocimiento en Trabajo Social, y contribuye a que situaciones como la pobreza, la exclusión, la violencia, el desempleo, el maltrato, la falta de servicios básicos y los problemas de salud y educación –entre otros- sean concebidos desde una óptica determinista (Vélez R, 2003: 24).*

La posibilidad de intentar transformar dicho *determinismo profesional* que se menciona, requiere que el Trabajo Social por su sujeto–objeto de intervención, aborde el análisis de lo que en palabras de Bourdieu (1986), implica la comprensión de los campos de acumulación y producción, en cada una de sus diferentes categorías:

- **El Capital Económico**, porque, evidentemente, una de las causas de la desigualdad está sustentada en la desigual distribución económica y los servicios que condicionan o determinan los campos de intervención profesional.
- **El Capital Cultural**, entendido como las formas (sistemas y códigos) que adopta la cultura, especialmente desde donde es incorporado y asociado al mantenimiento de un orden específico y planeado para largo tiempo según los intereses del sistema imperante, considerando a la vez cómo es asumido e interiorizado por los agentes sociales desde la práctica y la configuración de hábitos culturales en los diferentes grupos sociales.
- **El Capital Social**, ya que la pertenencia o no a redes, organizaciones de base, grupos formales o informales, fundaciones, entre otras, determinan en nuestro contexto el intercambio y circulación de *bienes y servicios* y con ello determinan a la vez las formas de participación, los escenarios, los actores y representantes de la sociedad civil; por último,
- **El Capital Simbólico**, como acumulación de las anteriores formas de capital existentes, por medio del cual se legitiman e interiorizan las prácticas y representaciones sociales y está ligado directamente con las nociones de poder y autoridad que puede detentar un agente social en un momento y contexto dados.

La conjunción y mejor comprensión de estos campos, puede permitir a Trabajo Social plantear otros escenarios y prácticas que *problematicen* los procesos de formación e intervención profesional, al tiempo que se abre la posibilidad de

interactuar transdisciplinariamente, fortaleciendo su accionar y desarrollo profesional con el continuo y permanente aporte que ya le dan otras disciplinas, pero aportando a la vez, con la transformación de ellas. El reto de Trabajo Social entonces apunta a:

*Resignificar el Trabajo Social Contemporáneo, fundamentando su especificidad en la esfera que la producción del conocimiento exige, implica aportar a la elaboración teórica con rigor y espíritu crítico y avanzar en la comprensión (global - particular) de lo social, eliminando las tensiones presentes en la relación teoría-práctica (Vélez R, 2003: 19).*

Desde esta perspectiva, es importante privilegiar la investigación como insumo fundamental para la comprensión de la realidad, y en la cual es muy fuerte y evidente la importancia de los lenguajes y las formas comunicativas, como agentes posibilitadores de procesos para la *construcción social de un nuevo conocimiento* que aporte significativamente en el discurso de lo ontológico-metodológico para la formación profesional en Trabajo Social.

La anterior no es una preocupación nueva; por el contrario, responde a una necesidad sentida y manifiesta por algunos y algunas profesionales del Trabajo Social abordadas desde diferentes perspectivas, pero dentro de las cuales es necesario remitirse a la enunciada por Adriana Clemente en *Nuevos Escenarios y Práctica Profesional* (2002:43), con referencia a la praxis social, cuyas prioridades serían:

- 1. Formalización y sustento conceptual de pedagogías innovadoras,*
- 2. Incidencia de la formación en los perfiles profesionales,*
- 3. Ética y práctica profesional,*
- 4. Construcción de esquemas conceptuales para el abordaje de las problemáticas sociales y*
- 5. Incidencia de las matrices socioculturales en las prácticas profesionales.*



Las Ciencias Sociales y Humanas, en las que se inscribe el Trabajo Social, se sitúan en el paradigma de los actos comunicativos, es decir, configuran su desarrollo a través de la oralidad y la escritura. Las ciencias sociales, se centran en la búsqueda de la comprensión y argumentación de los *fenómenos sociales* que son sujetos de su intervención y transformación. Su esencia ontológica, implica la permanente búsqueda de las causas primarias de los fenómenos sociales, políticos, culturales e históricos que determinan el presente de las sociedades actuales y desde allí los intentan abordar.

Por ello, la renovación educativa que se debe buscar, especialmente, en el ámbito de los currículos y planes de estudio de las Ciencias Sociales y Humanas (Ciencias de la Discusión), deben procurar establecer *los respectivos actos comunicativos entre los conocimientos, los discursos y las prácticas disciplinares que circulan en los espacios de las instituciones educativas y de la comunidad*, buscando como finalidad, la posibilidad de *formar sujetos comprometidos*, no solamente con sus profesiones respectivas, sino con la realidad de una sociedad en profunda crisis.

Tanto la formación como el desarrollo del Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales, resulta imposible mirarlos sin contemplar la dimensión histórica y social que subyacen en su génesis, ubicada en la revolución industrial en la Inglaterra del siglo XIX, en la cual los procesos de industrialización generaron un ejército industrial de reserva que demandaba de parte del Estado unos mínimos que garantizaran su sustento a la vez que el sistema industrial requería de una fuerza de trabajo técnicamente calificada. A partir de ello, el Trabajo Social se inscribe en los procesos de articulación entre las necesidades vitales de la gente y las necesidades del sistema de producción imperante; el punto intermedio entre ellas son las políticas sociales, emanadas desde el sistema imperante y según convicciones y conveniencias políticas y filosóficas.

Históricamente también, viene a resultar el fin del denominado Estado de Bienestar y el posterior advenimiento del Neoliberalismo, a partir del cual también,

desde el Trabajo Social, empiezan a hacerse más insistentes los cuestionamientos sobre a quién o qué debe apuntar la práctica profesional de las y los trabajadores sociales: al mantenimiento de un status quo, o a procesos de emancipación y organización de las comunidades en general, a instancias de concertación y cohesión o a una neutralidad y asepsia que no dificulten su intervención profesional.

En contraposición al neoliberalismo, surge el movimiento de reconceptualización con elementos de la teología de la liberación y la IAP, como fundamentos; tiempo después toma fuerza en las Escuelas de Trabajo Social del Brasil y Chile especialmente, el Trabajo Social Crítico que se fundamenta en postulados teóricos marxistas y dialécticos de análisis de la realidad.

Desde esta perspectiva es interesante plantear la necesidad -no muy latente- de incorporar instancias de reflexión con relación a los procesos de formación sustentados en la escuela crítica, ya que si bien se toman algunos referentes y autores representativos de ella, estos no son incorporados en el análisis y fortalecimiento de los debates disciplinares. Para el caso de Colombia -hasta ahora, casi 20 años después-, todavía son intersticios desde donde no se alcanzan a desarrollar a profundidad sus postulados fundamentales, y varias de las escuelas de formación no contemplan lo *crítico* como área importante a mencionar. El debate entre el saber organizado y la acción organizada, no han sido tratados desde una perspectiva problematizadora y unificada –dialéctica- a través de la acción y la reflexión. Tampoco se han ampliado los interesantes debates que las escuelas de Argentina y Chile han desarrollado y en las que los posgrados y cursos de extensión ocupan lugares preponderantes dentro de las Ciencias Sociales.

Si aceptamos con Jaramillo R. que en Colombia, específicamente, “...*la Modernidad ha sido postergada...*” (Jaramillo R, 1992: 7), podemos encontrar en esta propuesta de nuevos discursos y prácticas educativas, una oportunidad para iniciar procesos de formación de carácter transversal, que les permita a las generaciones contemporáneas y por venir:

*...estar en el mundo de la vida, como comunidades y sujetos históricos con capacidad reflexiva y actuantes, en la búsqueda de resolución a las múltiples problemáticas que los atraviesan, articulando lo que la realidad les está solicitando, con los procesos que comprometan la voluntad política del Estado y de los diferentes actores que en los procesos educativos participan (Beltrán E, Mera G, 2006: 7).*

Desde la perspectiva del Trabajo Social Crítico, debe entenderse el Trabajo Social en dos vías y a partir de un análisis del:

*...método dialéctico del conocimiento (de lo abstracto a lo concreto), invadido por una visión positivista en el que se extrae los momentos que componen las fases del conocimiento y de intervención profesional: fase sensitiva, de información, de investigación participante, de determinación y de modelo de acción, de ejecución y de control (Montaño C, 2000: 11).*

En consecuencia, el análisis de la intervención profesional del Trabajo Social, tiende a abordarse fundamentalmente desde dos perspectivas, en esencia antagónicas, que pueden condensarse en:

- La perspectiva funcionalista desde la cual el ejercicio profesional del Trabajador Social está mediado por su función social, en virtud del mantenimiento de un status quo que garantice la reproducción de la fuerza de trabajo y de los intereses correspondientes a la hegemonía dominante que se ocupa de la reproducción del capital centrado en pocas manos; a la par, está ocupado en mantener a los individuos y comunidades en función de unas políticas estatales que garanticen el monopolio de intereses específicos, o bien,
- La perspectiva del Trabajo Social Crítico en la cual se inscribe la investigación, que entiende que si bien el Trabajo Social, tiene su génesis

en las contradicciones propias de un sistema capitalista y en la cual es necesario *“...incorporar la perspectiva de la totalidad, historicidad y contradicción para conocer e intervenir en los diversos procesos sociales concretos, con mayor o menor nivel de complejidad; lo que exige comprender tales fenómenos en sus múltiples determinaciones -incluso a pesar de que no se pueda intervenir en todas ellas-, económicas, culturales, políticas, etc.”* (Montaño C, 2000: 27).

Trabajo Social, en su especificidad y debate profesional, necesita abordar el análisis de dichas perspectivas y otras emergentes, para buscar una comprensión integral de su realidad, de manera tal que en la lectura que haga del mundo, pueda ubicar el objeto de su acción en una perspectiva de totalidad, entendiendo las contradicciones y causalidades que se desprenden de los procesos históricos y no como meras voluntades unilineales.

*Desde luego, no hay que olvidar que el cuadro moderno de la ejecución administrativa conlleva una pesada carga de tecnocratismo y burocratismo, de positivismo y empirismo, fieles expresiones de una ideología dominante; situación que ciertamente requiere ser enfrentada desde dentro de las propias instituciones con criterio político, pero a través de un denodado empeño por aprovechar el contacto con la población para la investigación de sus problemas y de una ágil imaginación para darle a la producción teórica un destino social movilizador* (Lima L, y Rodríguez R, 2000: 45).

Si bien es cierto que no se puede hablar de una necesidad imperante -“*sine qua non*”- de construcción de teorías propias para el Trabajo Social desde su ejercicio, sí se requiere empezar a establecer un nivel de formación y de comunicación entre los y las trabajadores sociales desde la formación misma a través de la cual, dicha producción e intervención profesional tengan ese elemento

necesario para generar las instancias de movilización y transformación social que respondan a una visión crítica del quehacer profesional.

## **2.6 Trabajo Social, perspectivas de formación y teoría crítica de la enseñanza para la formación y la intervención social**

Siempre será importante considerar los elementos constitutivos de una disciplina, y mucho más cuando se trata del Trabajo Social, en el cual la práctica social está ligada a unos procesos formativos y conceptuales que posibiliten *adecuados* niveles de intervención y acompañamiento social. Es clave resaltar la importancia de la fundamentación teórica y conceptual para la intervención y la praxis<sup>52</sup> social a partir de la cual transformar y fortalecer los sustratos teóricos de los cuales proviene, así como el hacia donde enfoca su quehacer cotidiano.

Frente al cómo se han venido gestando y estructurando los procesos de formación e intervención en el Trabajo Social en Colombia, autores como Leal y Malagón, entre otros, mencionan fundamentalmente dos perspectivas: una perspectiva tradicional desde la cual priman los procesos de formación que hacen énfasis en la formación técnica, y para la que los planteamientos sistémicos resultan a todas luces los más convenientes para sustentar lo hasta ahora implementado.

La otra perspectiva, puede desarrollar posturas que resaltan la importancia y la necesidad de establecer nuevas relaciones en los actos pedagógicos y los fines últimos de la educación y de los educadores; desde esta perspectiva se entiende la necesidad permanente de observar con detenimiento el papel del docente en la sociedad y, con ello, su misión, el objeto de su quehacer; vale la pena mencionar una reflexión de los autores Carr y Kemmis, cuando hablan de la misión del educador en términos de aprovisionamiento:

---

<sup>52</sup> Entendida ésta como la acción informada que en virtud de la reflexión sobre su propio carácter y consecuencias, modifica reflexivamente la base de conocimientos que la informa

*...la misión del educador consiste en crear, para la transmisión de contenidos, sistemas que sean "justos" en el sentido burocrático de la palabra; es decir, que permitan el libre acceso y que traten a los individuos sin distinción de intereses e idiosincrasias personales, para luego ser tratados exclusivamente en función de su rendimiento (Carr, Kemmis, 1985: 41).*

Es posible encontrar en el marco del desempeño profesional actual del Trabajo Social<sup>53</sup>, *profesionales eficientes* en su trabajo, rendidores y cumplidores de las normas que establece el empleador -y en donde el Estado es el principal empleador de los y las trabajadoras sociales-. Pero dicha eficiencia puede llegar a ser relativa; dependiendo del enfoque con el que se analice y relacionada directamente con la asunción de una posición política determinada desde la que se aborda –individualmente- la intervención profesional. Para el caso específico de Trabajo Social, se pueden plantear varios escenarios, pero desde las perspectivas anteriormente mencionadas, se piensa en dos posibilidades fundamentales:

Que se entiendan los procesos de formación para la intervención profesional desde una perspectiva sistémica -desde la cual entender la educación como un artículo con el cual acceder a mejores oportunidades, nivel de poder y *categoría social*-, en la que el/la trabajadora social puede llegar a alcanzar éxito profesional y posicionamiento laboral. No obstante, desde esta, los postulados de la reconceptualización y otras perspectivas teóricas del Trabajo Social, que comprenden la necesidad de transformar las inequitativas condiciones sociales no son tenidas en cuenta; es decir, desde ésta se privilegia la formación individual, sobre la ética colectiva.

Desde una perspectiva crítica, dialógica y humanista de la formación, la situación puede tornarse compleja ya que las mismas condiciones laborales, salariales y profesionales, apuntan a que la perspectiva que integra lo cultural, los

---

<sup>53</sup> Pero de igual manera en todas las disciplinas y profesiones.

contextos políticos, sociales y económicos de las estructuras sociales –al mismo tiempo que las condicionan-, tienden a ser ignoradas o subvaloradas en algunos procesos de formación y prácticas educativas, con lo que la educación misma se convierte en un ente reproductor, homogenizador y excluyente.

Plantear la posibilidad de nuevos procesos de formación y de intervención que respondan a las necesidades reales de la compleja dinámica social colombiana y latinoamericana –en el campo del Trabajo Social- implica, en palabras de Carr y Kemmis,

*...Una teoría crítica de la educación demanda, además de una disposición para pensar críticamente, una comunidad crítica de profesionales dispuestos a emprender un examen de la profesión enseñante, así como de las circunstancias bajo las cuales está desempeñada su misión (Carr, Kemmis, 1985: 62).*

Lo anterior invita también a recurrir a procesos de pensamiento abiertos e interrogativos que permitan ver “...la parte y el todo, el conocimiento y la acción, el proceso y el producto, el sujeto y el objeto, el ser y el devenir, la retórica y la realidad o la estructura y su función” (Carr, Kemmis, 1985: 50) a partir de lo cual, intentar ubicar la *phronesis* del Trabajo Social en Colombia.

## **2.7 Trabajo Social e Investigación Cooperativa**

Los procesos de formación en Trabajo Social –según el análisis de lo mencionado por las y los estudiantes durante la presente investigación-, requieren una articulación fuerte entre la construcción de elementos teóricos y conceptuales y el desarrollo de escenarios y prácticas investigativas que fortalezcan la formación profesional; pero ello –la investigación- debe tener claridad frente a los alcances, limitaciones y posibilidades de desarrollo, tanto al interior, como al exterior de los escenarios educativos, lo que implica, abordar otras consideraciones. Específicamente, aquí se menciona una reflexión frente a la denominada

investigación cooperativa, como posibilidad de fortalecimiento profesional del Trabajo Social.

Si bien es cierto que los escenarios de investigación requieren un referente conceptual y un paradigma de abordaje, es necesario también tener marcos amplios desde donde abordar los procesos de análisis; es aquí donde cobra vigencia e importancia la investigación cooperativa como una posibilidad integradora de perspectivas y actores implicados en interacciones específicas como es el campo de la formación e intervención en Trabajo Social.

La dificultad -del proyecto de investigación mismo- subyace en que hasta el momento no se ha profundizado en la importancia de las formas comunicativas y pedagógicas implícitas en los procesos educativos y formativos; por lo tanto, los fundamentos con los que se podría avanzar en discusiones problematizadoras están aun en fases prematuras. Tanto la Investigación Cooperativa, como la Ecología del Aula, vienen a aportar nuevos elementos de relación y debate en el lugar de la investigación, al mismo tiempo que es innegable su complementariedad. De tal forma que desde la perspectiva de formación, conocer estos diferentes tipos de investigación son ganancias absolutas para el abordaje de las dinámicas sociales.

El Trabajo Social se nutre permanentemente de la Investigación Acción en los procesos de intervención<sup>54</sup>, pero no así en los procesos de formación; se restringe en ocasiones la estructuración de los contenidos curriculares a los criterios de los docentes, por lo que no existen instancias de interacción y concertación con las/los estudiantes (por poner solo un ejemplo); por ello, adelantar un proceso desde la perspectiva cooperativa implica también adelantar nuevas formas relacionales –que desde el aula misma- pueden generar avances significativos tanto en lo formativo como en lo disciplinario y los niveles de comprensión e intervención en la realidad que alcance un trabajador/a social.

---

<sup>54</sup> Teniendo en cuenta además que los postulados de la Investigación Acción Participativa van a estructurar los procesos de consolidación del movimiento de reconceptualización del Trabajo Social y sustentan las prácticas sociales con comunidades rurales especialmente.



La práctica, en conjunto con el componente investigativo, deben dirigirse a la configuración de procesos de investigación cooperativa, necesarias en la actualidad para diversas disciplinas –entre ellas el Trabajo Social-, y a partir de la necesidad manifiesta de incorporar nuevos elementos teóricos desde donde abordar la formación y la intervención social.

Por lo tanto, desarrollar ejercicios investigativos, planteados en términos de cooperatividad y que considere las estructuras sociales, económicas, políticas, culturales, con una perspectiva ecológica y unos referentes conceptuales desde los que construir un análisis crítico de la realidad, pueden ser considerados como posibilidades formativas y comunicativas aportantes en la construcción de nuevas interacciones y reflexiones para el fortalecimiento disciplinar.

## **2.8 El análisis del discurso en el salón de clase: la comunicación maestro-alumno<sup>55</sup>**

A continuación se realiza un acercamiento a la forma tradicional de los procesos de formación, con el fin de identificar un contexto desde el cual partir, para analizar las interacciones más comunes en el aula de clase<sup>56</sup>. Una de las estructuras tradicionales presentes en el modelo pedagógico es el analizado por Mehan; se presenta a continuación un esbozo del modelo analizado, como un punto de partida para la comprensión de las estructuras y dinámicas relacionales en el aula de clase.

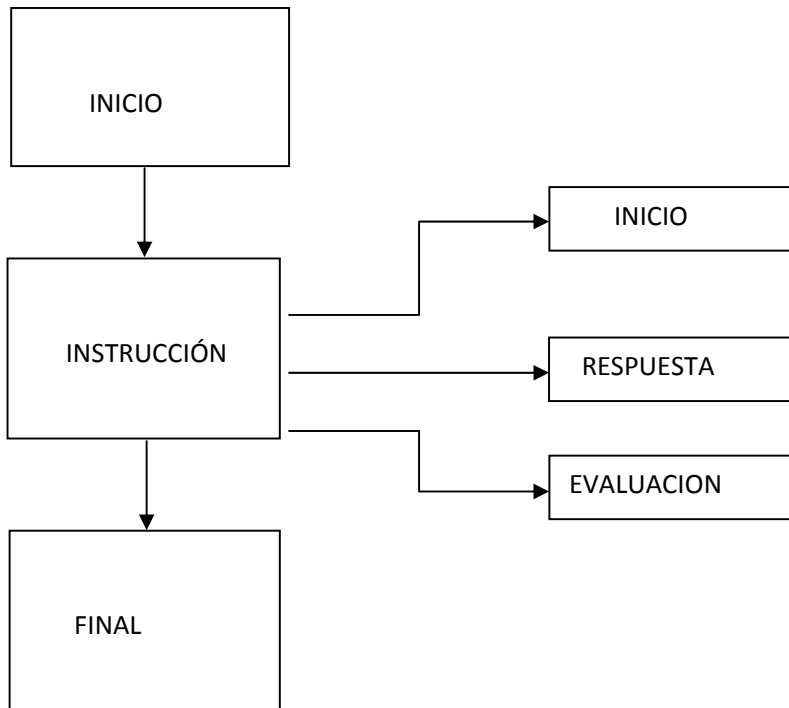
---

<sup>55</sup> Se parte de una perspectiva inicial de comprensión, elaborada por los profesores Klinger y Romero, desde la cual abordan la formación y su perspectiva tradicional al nivel de interacciones en el aula.

<sup>56</sup> Encontradas en los escenarios de Trabajo Social en la UN, durante la investigación.

## INTERACCIONES EN EL AULA

### MODELO TRADICIONAL (MEHAN, 1979)



Desde la perspectiva de este modelo tradicional los alumnos deben conocer las reglas implícitas por medio del proceso de interacción en el aula, en el que la participación explícita del alumno se limita a la fase de instrucción donde generalmente tiene que ofrecer la respuesta que el maestro ha anticipado como la correcta, a partir de las interpretaciones que da a las intenciones particulares del maestro.

Surgen entonces algunas preguntas alrededor de la estructura del modelo planteado por Mehan y que están relacionadas con variables presentes en el ejercicio docente y en las interacciones; fundamentalmente:

- ¿La interacción comunicativa en el aula prepara al alumno para lograr mayor eficiencia solo dentro de este contexto, o también en otros ambientes?
- ¿Qué tanto la interacción en el aula contribuye al desarrollo del pensamiento y a la construcción de la alfabetización<sup>57</sup>?

Aquí, es necesario hacer una distinción entre dos tipos de interacciones: el de tipo lección en la que el maestro tiene un objetivo académico concreto y una forma de desarrollo predeterminada; la otra, de tipo significativo, de puesta en común en la que por medio de experiencias extra académicas las y los estudiantes aprenden a dar significado a sus vivencias y lo fortalecen por medio de la socialización, la interacción y el análisis crítico.

A partir de allí, determinar las estructuras jerárquicas, el manejo de autoridad por parte del docente, la alternancia y frecuencia en la comunicación, los recursos audiovisuales utilizados, las estrategias para captar la atención, las respuestas de los estudiantes, entre otras, puede posibilitar el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas y relacionales que redunden en beneficios colectivos, en renovación de la experiencia docente o en escenarios desde los cuales debatir la pertinencia de dichos procesos de formación<sup>58</sup>.

Estos y otros aspectos abordados desde la perspectiva de investigación, buscan configurar alternativas de formación que estructuren nuevas formas relacionales y que contemplen otras perspectivas diferentes a la estructura tradicional, adentrándose en instancias desde las cuales se tenga en cuenta que:

*Una teoría crítica de la educación demanda, además de una disposición para pensar críticamente, una comunidad crítica de*

---

<sup>57</sup> Entendida como la capacidad de emplear tanto el lenguaje oral como el escrito, de manera eficiente para la comunicación

<sup>58</sup> Lo cual será abordado en el último capítulo del presente trabajo, a partir de un proceso de observación de aula desarrollado, la complementación con la observación no participante y el diario de campo, desde el cual se estructuraron algunas de las interacciones.

*profesionales dispuestos a emprender un examen de la profesión enseñante, así como de las circunstancias bajo las cuales está desempeñada su misión* (Carr, Kemmis, 1985: 62).

El examen y auto-examen propuesto debe a la vez ser realizado y *construido* por las y los docentes mismos, ya que son ellos quienes enfrentan dicho rol en la cotidianidad; por ello, deben tenerse en cuenta, además, los elementos de contexto que determinan tanto el ejercicio profesional, como las estrategias y motivaciones para realizar su trabajo. Entendiendo entonces que no es lo mismo el docente de educación básica o media<sup>59</sup> que el docente de educación superior; se plantean a continuación, algunos elementos que permiten acercarse al contexto de los docentes en el ámbito específico de la educación superior para, posteriormente, ubicarla en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá.

## **2.9 El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos**

Los procesos de formación en la educación superior, y debido a la enorme complejidad de retos, problemas, planteamientos, enfoques y exigencias, permanentes, internas y externas, sociales, económicas, políticas y culturales, entre otras, convierten la educación en una especie de *torre de Babel* (Díaz B, 2005: 10). Según el profesor Ángel Díaz, en esta torre el docente tiene que construir un estilo didáctico desde el cual sea posible desarrollar diversas estrategias de enseñanza en contextos en los que además se exigen resultados vinculados con las calificaciones que, a su vez, están ligadas con pruebas de evaluación de carácter nacional e internacional, que lo enfrentan permanentemente entre el cumplimiento de un programa, unos contenidos y unos ritmos determinados, o la capacidad de consolidar en los estudiantes el sentido de la autocrítica, la responsabilidad y la inquietud por el aprendizaje permanente.

---

<sup>59</sup> No obstante que la responsabilidad social y los niveles de compromiso no varían e incluso pueden ser de mayor carga laboral y psicológica para los docentes de estos niveles.

El profesor de Trabajo Social, no escapa a esa realidad que enfrentan otras disciplinas; por el contrario, la multiplicidad de elementos sociales, económicos, políticos y culturales asociados a la población de estudiantes de Trabajo Social, configuran por sí mismos una intrincada malla de relaciones e interacciones que complejizan de manera permanente el ejercicio docente. El docente, durante su ejercicio profesional entonces, empieza a generar una serie de contradicciones entre su *labor real* y las demandas impuestas por un mercado de amplia oferta y demanda de bienes de capital del orden simbólico, por un sistema económico definido y por unas *competencias profesionales* preestablecidas según las necesidades del momento.

Con lo anterior, se quiere decir que los sistemas de *producción* de profesionales, están mediados por las necesidades que el sistema -en cada una de sus fases- necesita con mayor prioridad, aunque siempre prevalezca la necesidad de personal técnico capacitado para desarrollar trabajos de mano de obra calificada y en razón de lo que hasta hace relativamente poco tiempo (en el caso colombiano) obtener un título como profesional en cualquiera de las ramas de las ciencias sociales y humanas, empieza a ser visto con *buenos ojos*.

Según Díaz B., existen cinco ámbitos fundamentales en los que se expresan o se condensan las diversas demandas que se exigen para el desempeño docente:

- ❖ *La política de la educación superior*
- ❖ *Las diversas estrategias de enseñanza que emanan de la psicología evolutiva*
- ❖ *Los planteamientos que surgen de las propuestas curriculares en boga*
- ❖ *Las concepciones de enseñanza que derivan de la llamada sociedad del conocimiento y de las tecnologías de la información*
- ❖ *Las transformaciones en cada disciplina como resultado de un desarrollo permanente de espacios de conocimiento (Díaz B, 2005: 10).*

La presencia de dichos ámbitos, se refleja a la vez en algunos elementos necesarios de considerar en el momento mismo de realizar el análisis propuesto frente a las estrategias de formación utilizadas por los docentes;

*...de un lado está la cantidad de propuestas y la polaridad que se genera tanto al interior como al exterior de cada disciplina, lo que a la vez, dificulta abordar y analizar la complejidad de los elementos vinculados con los sistemas de enseñanza y que también, generan diversos niveles de desconcierto debido al establecimiento de un sistema indiscriminado que incluso vulnera o desconoce los elementos constitutivos de una profesión, en este caso, la docente (Díaz B, 2005: 11).*

Para el caso específico de Trabajo Social, la polarización está definida a la vez por los lineamientos teóricos y políticos a los cuales se afilian los y las docentes y cada una de las escuelas de formación de las que provienen, en virtud de lo que se definen entonces, tanto el enfoque, como los lineamientos y contenidos programáticos a desarrollar. Desde allí se puede hablar de los distanciamientos existentes entre escuelas de corte tradicional -en la que se incorpora el método de investigación e intervención con fuerte influencia positivista-, frente a escuelas de otras perspectivas en las que no se trabaja con dicho *método* sino que se buscan otras aristas -método integrado, complejidad, construcciónismo, entre otros- para el abordaje y la comprensión de las interacciones presentes en la dinámica social.

Si a lo anterior sumamos los grandes retos permanentes que generan la irrupción continua de estrategias de comunicación (virtuales, satelitales) tanto para los docentes como para los estudiantes, vamos a configurar un panorama por demás complejo en el cual, se debe buscar la *eficiencia y eficacia* a toda costa para maximizar recursos y minimizar tiempos en los procesos educativos.

Pero además, tanto el ejercicio docente, como la configuración misma del Trabajo Social, presentan entre sí algunas similitudes en cuanto a su génesis y

procesos de consolidación que hacen más pertinente la presencia de las dificultades presentes para su abordaje y desarrollo; se mencionan a continuación, características propias de la formación docente que posteriormente se articulan a reflexiones relativas al Trabajo Social:

- ❖ *La génesis, ya que si bien la función docente es una de las más antiguas, su aspiración profesional es el resultado de la conformación del sistema de Educación Pública, a mediados del siglo XIX*
- ❖ *En la docencia se tuvo que luchar contra un conjunto de creencias religiosas que enfatizaban el sentido místico de la profesión, para buscar acceder a su sentido profesional*
- ❖ *No obstante, por el camino, muchos educadores abandonan el tránsito hacia la identidad profesional y se quedan con la identidad del empleado (Díaz B, 2005: 12).*

Una lectura con propiedad, de los anteriores rasgos implícitos en la consolidación de la profesión docente, permite vislumbrar las innegables afinidades con la génesis y consolidación del Trabajo Social:

- Su desarrollo en medio de los procesos que consolidaron la revolución industrial y las luchas de clases.
- La asociación (aun fuerte) que ha dejado en su desarrollo, la presencia de organizaciones de carácter religioso y filantrópico debido a que aun se subvalora la formación profesional, teórica e investigativa de los y las trabajadoras sociales.
- Por último, la forma en que es asumida la profesión por algunos y algunas de sus representantes.

Es posible pensar que cada ser humano realiza sus proyectos de vida y extiende sus niveles de formación e intervención, dependiendo de lo que históricamente ha construido desde lo personal y lo profesional; de igual forma, los y las trabajadoras sociales hoy por hoy, se enfrentan cotidianamente con diversos dilemas relacionados con su formación e intervención profesional. Dependiendo entonces de lo que cada uno haya construido y que acepte como válido, ético y *justo*, construye sus procesos de acompañamiento e intervención.

Dependiendo de la forma en que cada profesional asuma y entienda la formación profesional, puede llegar a fortalecerse la búsqueda de esa *identidad profesional*, con una perspectiva crítica y comprometida, o por el contrario, desde una perspectiva funcionalista en la que se asume como un empleado que presta sus servicios a una organización, a cambio de un lucro; la decisión está a la vez relacionada con opciones de corte político, participativo e ideológico. Es entonces esto último, otra de las similitudes que acercan al Trabajador Social con el Profesor y, ante lo cual, quien no asume su profesión desde una perspectiva profesional sino como empleado, entonces, -en palabras de Ángel Díaz-:

*...no hace suyas las diversas exigencias que emanan de la condición profesional, entre otras, defender el conjunto de elementos que conforman su desempeño profesional, por ejemplo asumir su responsabilidad frente al aprendizaje de los estudiantes, la necesidad de elegir los sistemas de enseñanza, en función tanto de los temas, como del conjunto de condiciones que observa en cada grupo escolar (Díaz B, 2005: 12).*

Para el caso que ocupa este estudio, contemplar tanto la perspectiva de las y los estudiantes, como la perspectiva docente, es pertinente ya que lo que se intenta analizar es la forma y las posibilidades que los discursos y las prácticas pedagógicas generan entre los estudiantes; por ello, tanto el desempeño en el aula, como la producción intelectual, escritural y discursiva, pueden ser considerados como



elementos relevantes a la hora de articular propuestas alternativas de formación y estímulo al aprendizaje y la enseñanza.

Incluso, visto a la luz de los postulados de la didáctica formulada entre otros por Comenio, es fundamental que el profesor desarrolle en su ejercicio profesional, una especie de sentido que le permita percibir de manera clara cuáles son los elementos más relevantes de sus prácticas, cuáles tienen mayor incidencia positiva sobre los estudiantes y en virtud de ello desarrollar diversas estrategias que permitan favorecer las condiciones de aprendizaje; todo ello, realizando a la vez un proceso de mediación que le permita entender que mientras más dependa de la autoridad educativa, más se aleja de su posibilidad profesional (cfr. Díaz B: 2005).

Por tanto, para la/el docente de Trabajo Social, ubicar las condiciones sociales e históricas en sus adecuados contextos, contrastándolo con los que encuentra al interior de las aulas, es decir, con la realidad de sus grupos de estudiantes y cruzando todo, con su proyecto éticopolítico y su noción de realidad, implica un ejercicio de renovación constante en el cual renueva a la vez los conceptos de democracia, participación e intervención profesional. Además implica otro de los retos grandes para la profesión docente: asumirse como investigadores que están en una permanente renovación de su conocimiento, tanto en lo básico como en lo aplicado ya que la realidad es dinámica y está en permanente ebullición.

La innovación implica entonces asumir y afrontar todos los cambios que impone la sociedad de la información; para el profesor de Trabajo Social, ello implica entonces el entender la dinámica de los contextos tanto del aula, como de los externos, de la comunidad, desde una perspectiva amplia y compleja pero abordándolos con una visión crítica, histórica y capaz de plantearse permanentemente los retos de la transformación y la movilidad. Lo anterior, en palabras del profesor chileno Leonardo Onetto debe considerar que:

*Si bien, una parte de la condición material y estructural no está al alcance inmediato de la intervención de Trabajo Social, por constituir dimensiones relacionadas con las estructuras económicas o normativas globales, es posible considerar como vector de intervención ético/política, el desarrollo de sujetos de acción cada vez más conscientes de sus relaciones con lo estructural y de los mundos simbólicos de que son portadores...* (Onetto P, 2007: 36).

Es decir, el docente de Trabajo Social debe abordar tanto las condiciones integrales que modifican su quehacer, como sus acercamientos a la comprensión del mundo, abarcando lo económico, lo social, lo simbólico, lo éticopolítico, entre otras cosas, dentro de los componentes fundantes de la acción; con ello y a decir de Onetto:

*...Esto nos remite a la toma de conciencia de la historicidad personal y social, que se desplaza desde la visión de mundo referida a lo individual/familiar/grupal y por tanto, a la acción en los ámbitos privados, a la comprensión del sujeto como parte de una estructura social más amplia y por tanto concibiéndose como sujeto colectivo, como sujeto de derechos más allá de su ámbito privado, para finalmente pasar a la condición de sujeto que asume su potencial de creador de sociedad, constructor consciente de su propio destino como sujeto político* (Onetto P, 2007: 36).

En esa búsqueda, los actos comunicativos y las formas de desarrollarlos, tanto en el aula como en los diferentes ámbitos en los que se mueve el trabajador social, permitirán estructurar de manera consciente los componentes individuales y grupales que afectan la intervención y el accionar del mismo.

El Trabajo Social está en la necesidad de plantear permanentemente-reconociendo sus dificultades y limitaciones, pero también sus fortalezas-, nuevas

perspectivas de formación e intervención, fundamentado en la necesidad de articular las diferentes voces y diálogos que permanentemente se están manifestando y por medio de las que sea posible la construcción de escenarios en los que, en palabras de la profesora Olga Lucía Vélez:

*Un espíritu constructivo y dialogante es esencial para recrear y reanimar las propias visiones con las de otros, sin defender, imponer u ocultar nuestros vacíos (hay que horadar el pensamiento, para aprender desaprendiendo). El llamado es a confrontar teorías y discursos, con el cúmulo de situaciones nuevas que a diario se presentan y con una disposición abierta que trascienda la constatación o verificación con el fin de no dejarnos amarrar, sino interpelar permitiendo que surja el propio pensamiento (Vélez R, 2003: 38).*

Entender dicho espíritu constructivo y dialogante implica estar en la capacidad de admitir las falencias implícitas tanto en la formación como en el ejercicio profesional mismo de trabajadores y trabajadoras sociales; pero al mismo tiempo, dicho reconocimiento debe posibilitar el desarrollo permanente de escenarios que fortalezcan el debate y retroalimenten los discursos construidos desde las experiencias y la práctica profesional. Es una invitación a romper el miedo a la confrontación y con una nueva perspectiva, aventurarse a la ampliación de los horizontes -establecidos desde enfoques tradicionales- para deconstruir y reconstruir permanentemente los escenarios sociales, los abordajes teóricos y conceptuales y las prácticas y ejercicio profesional del/la trabajadora social.

### **Capítulo 3**

#### **Trabajo Social y Educación: relaciones de aula, instancias de formación teórica y análisis crítico de la realidad**

##### **3.1 La importancia de los procesos de aula y discursos docentes sobre el proceso de formación de estudiantes del Departamento de Trabajo Social, en la Universidad Nacional**

Como se mencionó en los anteriores capítulos, cada uno de los elementos desarrollados y plasmados aquí, forman parte de la confrontación entre los resultados de la investigación y posturas teóricas, que generan reflexiones de parte del investigador y se exponen en el presente texto.

A continuación se aborda lo que tiene que ver con las reflexiones producto de la observación de aula y el diario de campo implementados en el ejercicio investigativo. Se parte de postular que, tanto el discurso docente, como la forma y las estrategias por medio de las cuales realiza su difusión, constituyen un sello desde el cual son identificados y, por tanto, asimilados los contenidos específicos de la formación profesional. Por lo tanto, acercarse a la comprensión de algunos de ellos, puede servir para configurar reflexiones frente al concepto mismo de la enseñanza y al relacionamiento que las y los docentes establecen con sus estudiantes en el aula.

El análisis se realizó por medio de un proceso de observación no participante, en la cual se desarrollaron unas guías de observación, acompañadas de diarios de campo a dos asignaturas –y sus correspondientes escenarios de clase– del componente disciplinar de Trabajo Social; la observación se realizó por un periodo de dos meses, tiempo durante el cual fue posible construir algunos elementos que, sin pretender ser conclusivos, sí aportan consideraciones que pueden ser –o no– tenidas en cuenta por las y los docentes, para su ejercicio docente cotidiano.

La guía de observación utilizada<sup>60</sup> fue ajustada de acuerdo a los requerimientos de la investigación, a partir de una desarrollada por la profesora argentina Laura Acotto y complementada con aportes fundamentales del profesor mexicano Carlos Lomas, por lo que, los valiosos aportes interdisciplinarios son enriquecedores, tanto del ejercicio de observación, como el de análisis de los principales hallazgos. En la guía se recogieron elementos relativos al ejercicio docente y las dinámicas de clase; la observación consignada en los diarios de campo, responde a las diferentes actitudes manifestadas por los y los estudiantes, representados en gestos, movimientos, dinámicas, entre otras, y a los ritmos mismos de las sesiones de clase, que incluyen gráficas de la disposición del espacio, observación del número de estudiantes al inicio y al final de cada sesión, la hora de inicio de las mismas, entre otras<sup>61</sup>.

Existen unos puntos centrales de observación –con relación a la práctica docente, que dieron fundamento a la guía de observación y que tienen que ver con momentos, prácticas y tiempos de las sesiones de clase; dichos puntos, pueden dividirse en:

- a. Manejo del tema
- b. La visión de totalidad e integralidad de la sesión y el programa
- c. Tratamiento del contenido de la sesión
- d. Las estrategias de entrada, desarrollo y cierre (incluyendo el manejo y uso de recursos, apoyos audiovisuales y/o estrategias pedagógicas)

### **3.2 Elementos de análisis del proceso de aula**

Las sesiones de clase observadas, tuvieron algunos elementos comunes: el mismo salón de clase, el desarrollo de sus sesiones en horas de la mañana y la tarde y la duración de las mismas, -dos horas para cada sesión-. De igual manera, el número de asistentes fue bastante similar, promediando los 35 estudiantes, de los cuales aproximadamente el 30% son hombres y el resto mujeres, como

---

<sup>60</sup> Que se encuentra como anexo al final del presente documento.

<sup>61</sup> Por diversas cuestiones, no se incluyen en el documento algunos de esos elementos relacionados, para darle prioridad a otros que pueden ser más significativos en este ejercicio.

históricamente se ha dado para Trabajo Social; de igual forma, las mujeres son quienes representan la mayoría en cuanto a presencia docente en el Departamento<sup>62</sup>.

En cuanto a lo que tiene que ver con los puntos centrales de la guía de observación y su complementación con los diarios de campo, se pueden concluir elementos de análisis que se plantean a continuación.

#### **a. Manejo del tema**

Con relación al conocimiento y al manejo de la temática específica de cada una de las sesiones, el personal docente a cargo evidenció, tanto en profundidad, como en contextualización, un manejo suficiente y oportuno de la información, los contenidos y los contextos en los que se desenvuelven dichos procesos de reflexión estudiantil y profesional.

La temática abordada en las diferentes sesiones, es acorde con los contenidos programáticos presentados a los estudiantes, aunque, en algunos casos -debido a interrupciones no previstas, manifestaciones estudiantiles, sindicales, entre otras- los tiempos para el desarrollo de dichas temáticas, pueden llegar a interrumpirse de manera abrupta, e incluso en ocasiones los programas de clase llegan a convertirse en contratos de obligatorio cumplimiento –tanto para docentes como para estudiantes-, lo que en ocasiones viene a reducir el nivel de profundidad con el que se abordan las temáticas propuestas.

Los procesos de planeación de cada asignatura, deben ser desarrollados entonces, pensando en la posibilidad de extraer de cada uno de sus temas centrales los elementos de contexto que posibiliten la generación de instancias que se enfoquen directamente en el desarrollo de contenidos y dinámicas relacionadas directamente con los objetivos centrales de cada curso. De igual manera, la cantidad de lecturas recomendadas debe corresponder con las posibilidades reales, tanto de estudiantes como de docentes e ir vinculando diversas ayudas tecnológicas

---

<sup>62</sup> Lo anterior se comenta para dar un contexto del proceso en el que se desarrolla la investigación, pero sin ánimos de entrar en debates en cuanto al tema de género en la formación de Trabajo Social.

y comunicativas para que las y los estudiantes vayan fortaleciendo su autonomía formativa e investigativa; de esta forma, la labor del docente puede convertirse en la de facilitador de los procesos de debate y reflexión y en otros momentos de orientador de las inquietudes y manifestaciones estudiantiles.

Lo anterior entonces implica altos niveles de responsabilidad, ya que lograr ese objetivo requiere que las y los docentes encargados de cada asignatura, fortalezcan y renueven permanentemente sus conocimientos específicos, los pongan en práctica y los confronten permanentemente en el contexto de las dinámicas cotidianas. Pero más allá de conocer de manera holgada los temas, se requiere que el docente encuentre la forma de entablar los diálogos y escenarios de aula que posibiliten la construcción de un escenario académico abierto y reflexivo.

Allí también entra en juego la perspectiva profesional que cada docente construye o deconstruye de su ejercicio, la perspectiva participativa y el concepto mismo desde el que se desarrolla la docencia, ya que cada docente representa – quiéralo o no- una figura de autoridad, bien sea por su acervo de conocimiento o experiencias, o bien por el poder mismo que le confiere estar *al frente* de un grupo de estudiantes en formación.

De este modo, las relaciones en el aula de clases pasan a formar parte de esas prácticas sociales desde las que se aborda la construcción y comprensión de la realidad social y para ello se requiere que especialmente el docente esté en capacidad de construir los escenarios pedagógicos en virtud de las dinámicas presentes en cada jornada en el aula de clases; ello no implica que cada docente deba supeditar su quehacer a los mandatos impuestos por el grupo. Por el contrario, lo que se plantea es que la habilidad de un profesional docente radica en la lectura de contextos y en los dispositivos pedagógicos que esté en capacidad de desplegar, para lograr los objetivos propuestos para cada sesión.

Eventos como el clima, la hora de la sesión, los ambientes externos, entre otros, generan al interior de las aulas de clases aprestamientos mismos para los procesos de construcción de conocimiento; se puede observar que en las horas de la mañana existe una mejor disposición de los estudiantes para el trabajo que

proponga el docente, en tanto que en horas de la tarde, los niveles de resistencia son mayores, la dispersión en el aula es evidente y con ello, el clima educativo se torna complejo para todo el grupo. Por lo tanto, las estrategias de trabajo deben ser diseñadas pensando en la hora en la que se desarrollan las sesiones, para en virtud de ello desplegar los dispositivos necesarios en el proceso enseñanza-aprendizaje.

### **b. La visión de totalidad e integralidad de la sesión y el programa**

Lograr articular los escenarios académicos, así como los contenidos y los objetivos de una asignatura, implica un proceso de planeación de tal manera que cada sesión esté pensada en cuanto a tipo y cantidad de lecturas, enfoques y formas de verificación de las mismas, estrategias comunicativas, recursos audiovisuales e incluso en cuanto a formas de evaluación de las que dispone cada docente.

Los contenidos deben responder al enfoque desde el que se plantea cada programa de formación y ello se da en cada una de las escuelas de manera diferente, en razón de su misión y visión; pero además, estos están permeados por las posiciones filosóficas, políticas y culturales de cada docente, como uno de los rasgos característicos de la libertad de cátedra desde la cual garantizar la introducción y desarrollo de la democracia como instancia de organización social.

En el desarrollo de las clases se pone de manifiesto la necesidad de articular los contenidos a los tiempos y horarios destinados para ello, lo que a la postre ubica el proceso de formación en el marco de un cumplimiento de metas, desarrollo de competencias e insumos necesarios para la formación profesional, pero en los que las instancias de confrontación con la realidad son limitados a esferas casi que intangibles y que requieren por lo tanto una ubicación espacial y temporal que permita analizarlos desde los contextos sociales, políticos, económicos y culturales contemporáneos ya que es allí desde donde empiezan los nuevos conocimientos a cobrar significados para su implementación y desarrollo.

En parte, dicho escenario limitado a la esfera del aula de clases, puede visibilizarse en la necesidad misma de articular contenidos al campo del saber



hacer referido por las y los estudiantes, pero además implica que se requiere fortalecer, o por lo menos, dar mayor énfasis a la necesidad de analizar los componentes teóricos de las acciones y reflexiones profesionales desarrolladas desde el Trabajo Social; ello se puede lograr mediante el fortalecimiento mismo de los docentes en el plano de la producción teórica y reflexiva, producto de su experiencia profesional, gracias a la cual se generen sentidos, lazos de identidad, articulaciones teórico-prácticas y estrategias pedagógicas novedosas.

De otro lado, las sesiones de clase en ocasiones pueden llegar a convertirse en espacios muy limitados para la reflexión, por lo que es conveniente dosificar la cantidad de contenidos y que no sea el cumplimiento de requisitos lo que motiva el desarrollo de las clases, sino que existan posibilidades de hacer énfasis en lo que genera mayores niveles de inquietud entre las y los estudiantes, a pesar de tener que crear estrategias comunicativas y pedagógicas que posibiliten, tanto el cumplimiento de los objetivos de cada curso, como las instancias de reflexión frente al porqué de dichos momentos de formación.

Como se ha mencionado ya en este mismo escrito, el aula de clases debe ser entendida como un escenario vivo que responde a unas dinámicas generadas en los procesos mismos de interacción específicamente entre el/la docente y las/los estudiantes; por lo tanto, de la manera en que sean abordados los contenidos de cada sesión así como el despliegue de dispositivos pedagógicos, el tratamiento de los temas y las ayudas audiovisuales, entre otros, hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea asimilado como una instancia de contextualización y fundamentación para la toma de decisiones personales y profesionales.

Esto quiere decir que los contenidos no deben convertirse en un obstáculo a salvar, sino en una posibilidad de reflexión y retroalimentación permanente, lo que implica que las y los docentes deben ser conscientes de la necesidad de estar revisando permanentemente tanto los contenidos como las referencias bibliográficas, de manera tal que éstos se articulen con las dinámicas sociales en permanente transformación.

De esta manera, se pueden estar buscando nuevos escenarios desde los cuales construir procesos pedagógicos, articulando las necesidades manifiestas por las y los estudiantes, la posibilidad de hacer uso de las TIC, fortalecer las estrategias pedagógicas, incorporar las nuevas lecturas adquiridas por el Departamento para estudiantes y docentes y contribuir así a la consideración de viabilidad y validez de los diferentes enfoques desde los que se puede abordar la formación en Trabajo Social hoy.

Se puede considerar entonces que los contenidos de los programas son susceptibles de incorporar insumos teóricos que, contruidos desde la perspectiva del Trabajo Social, incentiven la reflexión y los debates frente a lo que se está haciendo desde éste, con relación a las lecturas de la realidad, la interdisciplinariedad, la investigación y los escenarios mismos de intervención profesional.

### **c. Tratamiento del contenido de las sesiones**

Este es un punto en el cual se requiere también hacer unas consideraciones especiales; el contenido temático de las sesiones implica instancias de preparación de las mismas por parte de las y los docentes.

Cada sesión de clase implica la consideración de los diferentes aspectos, contextos y debates que en torno al tema central se vienen contemplando, lo que obliga a pensar en una metodología para su presentación y desarrollo, buscando llegar a la mayor cantidad posible de asistentes a las mismas; se presentan a continuación, algunas consideraciones que las dinámicas mismas -desde donde se piensa la educación- no consideran con detenimiento y que definen, se quiera o no, los resultados esperados; entre ellas las siguientes:

- Las políticas educativas están pensadas en términos de cobertura -por medio de la cual se mide la *eficiencia y eficacia* de los procesos de formación en todas las instituciones- y la Universidad Nacional de Colombia no puede ser la excepción a la regla; por lo tanto, en las sesiones de clase observadas, se encontró un número

significativamente alto de estudiantes asistentes (en promedio 35 cada sesión); un número demasiado elevado de estudiantes dificulta que cada docente realice ejercicios de seguimiento, e incluso de evaluación y verificación de los avances alcanzados por cada estudiante.

- Las sesiones mismas presentan unas dinámicas que varían, como ya se mencionó anteriormente, de acuerdo a múltiples factores internos y externos –ambientales, físicos, espaciales, entre otros- que inciden de manera directa sobre cada sesión de trabajo. Especialmente se menciona cómo la ubicación espacial de las y los asistentes queda en lugar relevante ya que (algunos) estudiantes están en función de eludir la posibilidad de enfrentar el debate, la pregunta o la confrontación que pueda suscitar el/la docente en el espacio de las aulas de clase.
- Lo anterior está relacionado con los niveles de lectura analítica y crítica desarrollados por las y los estudiantes y la dificultad misma manifiesta por docentes frente a los niveles de debate, de apropiación de contenidos y de análisis que desarrollan las y los estudiantes en las aulas de clase y los espacios académicos planteados.
- El hecho de que para las/los estudiantes los contenidos se convierten en un obstáculo para retardar la inclusión de los escenarios de práctica profesional, sin considerar que dichos fundamentos teóricos y epistemológicos-ontológicos son fundantes de prácticas sociales rigurosas, intencionadas y planificadas, que alejen del escenario del Trabajo Social la instauración del activismo exacerbado, las prácticas coyunturales y el inmediatez de la acción que se presenta en algunos escenarios de intervención.
- La formación por créditos que ha venido transformando los intereses reales de formación profesional hacia el cumplimiento de unos requisitos y requerimientos institucionales por medio de los cuales

acceder a una titulación que a su vez posibilite el desempeño profesional y la incursión en el mercado laboral, reproduciendo de esta manera dinámicas sociales de corte desarrollista y que no permiten análisis concretos y totales de la dinámica social<sup>63</sup>.

- Por lo mismo, las consideraciones implican lecturas estructurales de todas las instancias comprometidas con los procesos de formación académica y profesional de las instituciones de educación superior, ya que se piden resultados tangibles pero al mismo tiempo se imponen permanentes restricciones presupuestales, de recursos físicos, espacios de construcción y/o análisis de experiencias concretas, entre otras.

Por todo lo anteriormente mencionado, realizar análisis relacionados con el tratamiento de las sesiones de clase, implica generar espacios académicos en los que las y los docentes –especialmente- puedan fortalecer su quehacer, dinámicas relacionales e incluso construir colectivamente actualizaciones que permitan cualificar aun más lo hasta ahora desarrollado, teniendo en cuenta además que, debido a la fuerte incidencia de las TIC, los procesos de formación implican retos permanentes para las y los docentes.

Al mismo tiempo, fomentar la incorporación de nuevos referentes teóricos específicos de Trabajo Social y que permitan –en conjunto con los textos tradicionales- fortalecer los enfoques teóricos y conceptuales, posicionándose desde un lugar en el que se reconozca la importancia de la formación teórica para la intervención profesional desde Trabajo Social, pero considerando a la vez los escenarios y retos que propone la interdisciplinariedad.

---

<sup>63</sup> Esto es, recurriendo como se ha sugerido a la incorporación de reflexiones de tipo histórico, económico, social y cultural que permitan transformar la idea de que los hechos sociales ocurren de manera atemporal o sincrónica, dependiendo de leyes naturales que rigen el destino de los seres humanos.

**d. Las estrategias de entrada, desarrollo y cierre (incluyendo el manejo y uso de recursos, apoyos audiovisuales y/o estrategias pedagógicas)**

Como se ha mencionado anteriormente y desde diferentes enfoques de educación, se hace necesario para abordar este punto, considerar que las sesiones de clase pueden ser abordadas desde una perspectiva ecológica en la que las dinámicas presentes configuran los procesos de formación que allí se generan y, por lo tanto, entender dichas dinámicas forma parte del proceso de interacción y ejercicio docente.

Las sesiones de clase -desde la perspectiva ecológica- tienen diferentes momentos en los que se abordan los contenidos propuestos desde los contenidos programáticos; estos son: el inicio de la clase, en el que se hace la presentación e introducción del tema a desarrollar; un segundo momento en el que se desarrolla de manera profunda dicho tema y un tercer momento en el que se recogen las preguntas, inquietudes, observaciones y se hace un proceso de retroalimentación.

La observación no participante desarrollada, permitió establecer si se cumplen dichos momentos en los procesos de formación o cómo se desarrollan las sesiones, a la vez que identificar la ubicación espacial, la disposición de los asistentes a las sesiones, el manejo de recursos didácticos y ayudas audiovisuales, entre otras, para, de esta manera, formular algunas observaciones que contribuyan al fortalecimiento de las experiencias docentes, de estudiantes y en general de la formación en Trabajo Social.

**Las estrategias de clase**

Se puede mencionar que de manera indirecta, las y los docentes no desarrollan procesos de introducción a los contenidos, ya que el inicio de las sesiones se caracteriza por hacer preguntas con relación al tema central, basándose fundamentalmente en las lecturas propuestas, para posteriormente entrar a profundizar en el tema, pero más desde la perspectiva del/la docente, tal y como se lee a continuación, en una introducción de una sesión de clase:

*“Docente:-bueno, vamos a desarrollar lo que el autor del artículo quiso decir con relación a la entrevista como herramienta de investigación para el Trabajo Social; éste es un artículo muy bien escrito, algo breve, pero concreto, del que se puede obtener información clave para aprender a realizar una entrevista de manera correcta. ¿Quién quiere hablar de las consideraciones propuestas por el autor para el abordaje del entrevistado?; mmhhhh, a ver, tu...”<sup>64</sup>*

En este sentido, las sesiones de clase pasan a depender en alto grado del nivel de lectura desarrollado por las y los asistentes, lo cual puede en algún momento ser un limitante para las interacciones y las reflexiones mismas que se puedan suscitar; en pocas ocasiones se recurre al uso de estrategias motivadoras de introducción al tema, por lo que las sesiones tienen una linealidad que puede motivar escepticismo o incluso apatía de parte de los asistentes.

Esa misma estrategia devela que únicamente pocas/os estudiantes desarrollan procesos de lectura crítica o analítica -siendo por lo general los mismos de todas las sesiones- con lo que el diálogo también puede tornarse monorrítmico y en el que incluso compañeros/as señalan o llegan a discriminar a quienes habitualmente participan en cada sesión<sup>65</sup>. Lo anterior va de la mano de las reflexiones en cuanto a la formación teórica, la cual, según se pudo observar, no constituye una prioridad para las y los estudiantes del Departamento. Existe un afán por un saber aplicado, un deseo de hacer que debe ser complementado con reflexiones frente al para qué de la acción, es decir, incorporar mayores niveles de reflexión frente a la formación profesional.

---

<sup>64</sup> Reconstrucción de un corpus de un diálogo entre docente y estudiantes en una sesión de clase de Trabajo Social, en una asignatura del componente específico de formación con estudiantes de primeros semestres.

<sup>65</sup> De esta manera, se genera incluso un miedo a hablar o participar por parte de las y los estudiantes debido a la incidencia real de los currículos ocultos en las interacciones de los grupos de estudiantes, teniendo en cuenta además que existe un alto porcentaje de población joven que está construyendo sus grupos de afiliación e identidad, en el marco de unas dinámicas que apoyan lo “light”, influenciado en parte por los medios de comunicación y las tendencias de moda.

En los casos en los que la introducción y desarrollo del tema se realizaron utilizando estrategias audiovisuales –que en realidad fueron pocas: un video en formato VHS con dificultades de reproducción (especialmente auditivas), una grabación de audio en casete, y algunas muestras de producto visuales (periódicos, cartillas, estencil, entre otras)- las y los asistentes respondieron de una mejor manera a los planteamientos iniciales del/la docente.

El nivel de participación de las y los estudiantes, alcanzado con el uso de estas herramientas, resulta marcadamente más alto, en relación con el de las sesiones en las que el tema inicia a partir de las lecturas asignadas o con las preguntas mismas que sobre las lecturas desarrolla cada docente. De hecho, cuando las sesiones desarrollan este tipo de estrategias, el promedio de asistencia y de permanencia a cada sesión es más alto, si se atiende a la observación desarrollada, en la que se encontraron los siguientes ritmos de clase, para una sesión de dos horas:

#### **Sesión de tipo magistral**

Tiempo	Asistentes	10-15	15-20	20-25	25-30	30-más
15 minutos						
30 minutos						
60 minutos						
90 minutos						
120 minutos						

Como se ve en la gráfica, el promedio de asistentes varía dependiendo del ritmo mismo de la clase y en ellas, con excepción de momentos específicos de evaluación, las y los asistentes no tienen un tiempo definido de llegada o de salida, lo que hace que las sesiones en muchas ocasiones presenten bastantes elementos distractores; dentro de ellos es necesario incluir la incidencia tan fuerte que ha

tenido especialmente el teléfono celular que suena constantemente y que varios asistentes a las clases responden, en detrimento de la dinámica misma de cada sesión.

Otro elemento que ya se ha mencionado, está relacionado con los factores ambientales que inciden de diferentes maneras en las posibilidades de atención de las y los asistentes. Se observa un mayor nivel de aprestamiento, tanto de estudiantes como de docentes, en las sesiones que se realizaron en horas de la mañana y especialmente cuando el calor en el aula de clase no hace tan dificultosa la estancia en lugares pequeños como dichas aulas de clase.

Para los asistentes a las sesiones resulta que los tiempos de cada sesión deben cumplirse con horarios regulados ya que esperan iniciar a tiempo para terminar también a tiempo, porque si pasan minutos de la hora establecida para el final, su actitud de molestia empieza a hacerse evidente en gestos, palabras, chistes, o incluso disponiendo la maleta en lugar visible y haciendo mayor énfasis en la consulta permanente del reloj.

Cuando, durante las sesiones se recurrió a estrategias de entrada y desarrollo que posibilitaran la interacción y la reflexión colectiva (específicamente el trabajo en grupos y una evaluación con metodología de concurso –también por grupos-) se pudieron generar otras dinámicas y no hubo manifestaciones evidentes de resistencia; de igual manera la participación no fue tomada como una obligación sino como la posibilidad de obtener mejores calificaciones de una forma más asequible y lúdica.

De otro lado, es recomendable que se manejen los tiempos de las sesiones de acuerdo a lo previsto, teniendo en cuenta que muchas veces las sesiones se quedan sin los necesarios cierres que permiten recoger los procesos construidos durante el trabajo realizado y sin las adecuadas retroalimentaciones no se pueden establecer diálogos de transformación de los procesos de construcción de conocimiento, de intercambio permanente, de inquietudes o iniciativas con relación a las dinámicas de las sesiones, su abordaje y su profundización.



Se debe tener en cuenta la pertinencia de la implementación de estrategias de clase que combinen diferentes perspectivas metodológicas por medio de las cuales se posibilite la interacción permanente de las y los asistentes a cada sesión propuesta y en la que los contenidos se desarrollen en el marco de instancias de reflexión permanente y dinámica que hagan más fuertes los escenarios desde los que se plantea el proceso de aprendizaje; esto se plantea teniendo en cuenta que las sesiones que inician con dinámicas, ayudas pedagógicas o estrategias de trabajo en grupo, presentan otro ritmo de funcionamiento, que pasa por la asistencia misma a las sesiones; en este tipo de sesiones –participativa- se vio un promedio de asistencia y permanencia diferentes, como se expone a continuación:

#### **Sesión de tipo participativo**

Tiempo	Asistentes	10-15	15-20	20-25	25-30	30-más
15 minutos						
30 minutos						
60 minutos						
90 minutos						
120 minutos						

El nivel de permanencia y asistencia, a las sesiones en las que se plantean otras estrategias de desarrollo<sup>66</sup>, posibilitan la asistencia y permanencia de un mayor número de estudiantes, y con ello también se disminuye considerablemente su nivel de dispersión frente al tema, ya que la participación se motiva, se incorporan diversos puntos de vista y se mantiene la atención en torno al tema central propuesto.

<sup>66</sup> Abiertas, dinámicas, participativas, con uso de audiovisuales, trabajo en grupo, concursos, entre otras.

De otro lado, la retroalimentación en estos casos es transversal a toda la sesión ya que permanentemente se están generando debates, reflexiones y análisis que confrontan a estudiantes y docente y facilitan o posibilitan un real diálogo de saberes que nutre la construcción de conceptos y ubica el escenario académico en el espacio teórico-práctico reclamado por dichos asistentes.

### **El manejo del espacio de clase**

Las y los docentes están en posibilidad de darle otro manejo a los escenarios de formación, considerando que ellos definen, amplían o limitan el desde dónde se construye dialógicamente el escenario de conocimiento; a pesar de la dificultad de encontrar escenarios amplios y óptimos para el ejercicio docente, cada una y cada uno, desde su cotidianidad y su quehacer, puede generar instancias con las cuales llegar de manera más directa a la posibilidad de construir conocimiento de manera colectiva.

Existe una forma tradicional de cada escenario de clase que está fundamentado –principalmente por limitaciones físicas de los espacios- en la clase en la que los asistentes se ubican espacialmente en forma de filas y columnas, formando una cuadrícula cerrada que no permite que se desarrollen procesos interactivos ya que dicho contacto solo se establece entre el/la docente y las dos o tres primeras filas de asistentes.

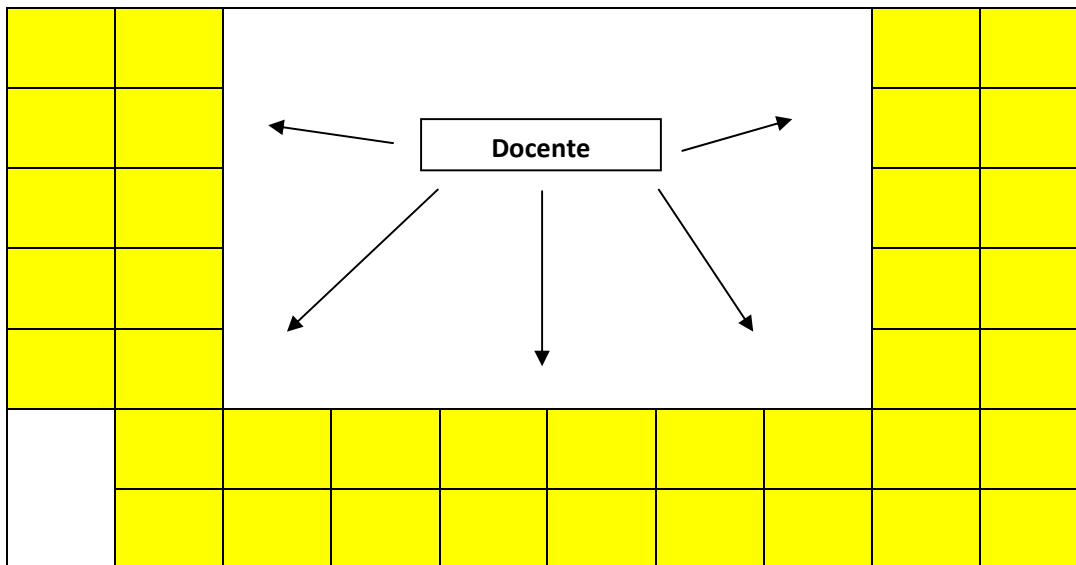
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 10px;">CÁTEDRA</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px 20px; background-color: #cccccc;">TABLERO</div> </div> <p style="text-align: center;"><b>Docente</b></p>									
Ea1	Eb1	Ec2	Ed1	Ee1	Ef1	Eg1	Eh1	Ei1	Ej1
Ea2	Eb2	Ec2	Ed2	Ee3	Ef2	Eg2	Eh2	Ei2	Ej2
	Eb3	Ec3	Ed3	Ee3	Ef3	Eg3	Eh3	Ei3	Ej3
	Eb4	Ec4	Ed4	Ee4	Ef4	Eg4	Eh4	Ei4	Ej4

Desde esta perspectiva de organización de aula, el/la docente queda sujeto a lo que su proximidad le permite, gráficamente, desde el estudiante Ea1 hasta el Ej2 en promedio, quedando excluidos de su campo visual los demás asistentes; esto implica que quienes están por detrás de estas filas, empiezan a desarrollar otro tipo de actividades que pocas veces tienen que ver con la dinámica y el tema de clases propuesto.

Se encuentra en este tipo de organización, mayores niveles de dispersión y retraimiento por parte de los asistentes, a la vez que el/la docente misma desarrolla sus exposiciones con ángulos de mira que no alcanzan a incluir a todos/as, por lo que la exposición magistral termina siendo dirigida hacia pequeños grupos de las dos primeras filas de clase y los objetivos propuestos para la sesión no pueden ser desarrollados de manera integral, vinculante y con el nivel de participación deseado.

En este caso la educación o el proceso de aprendizaje termina convertido –como su escenario- en una actividad cuadrículada en la que sólo unas pocas personas están desarrollando reales procesos de formación, en tanto que las demás asistentes se limitan a pasar el tiempo (no en todos los casos) mientras terminan las dos horas de sesión y estudiantes como el ubicado en el espacio Ej4, están más pendientes de las actividades que realizan sus compañeros de contexto cercano, dibujando o haciendo otro tipo de lecturas o, en general, alejados de la clase propuesta por el docente.

Existe otro tipo de desarrollo de la clase que posibilitó dinámicas diferentes y por medio de las cuales, tanto docente como estudiantes, aprovecharon en mayor nivel; se dieron instancias más participativas e incluso el desarrollo mismo de los contenidos se dio de otra forma, más completa y hasta con instancias de retroalimentación bien recibida por los asistentes:



Este tipo de distribución del espacio físico del aula de clases posibilita, como se ha mencionado, otro tipo de interacciones en las que el/la docente puede desarrollar sus procesos de aprendizaje, planteando diferentes movimientos y ángulos de mira por medio de los cuales se facilita la interacción y en los que –no con una perspectiva de control sino de inclusión- todos los asistentes a las sesiones se encuentran en contacto permanente con quien orienta la sesión.

De igual manera, los niveles de dispersión disminuyen, la interacción y participación en clase aumentan, las dinámicas relacionales se dan desde otras perspectivas –más horizontales si se quiere- con lo que la acción docente va acompañada de la reflexión y en la que el/la misma docente, puede construir nuevas formas de mirar y relacionarse con estudiantes, ya que su movilidad y vinculación desde la mirada y la actitud hacen que los asistentes se sientan más identificados con ese otro próximo que desarrolla un acto comunicativo como lo es el de la educación.

Nuevas formas relacionales posibilitan así la producción de significados y significantes que adquieran mayores niveles de aceptación, posibiliten la construcción de una identidad profesional y a la vez se conviertan en constructos relacionales desde los cuales proyectar los escenarios de práctica profesional,

fundamentales para el ejercicio y el quehacer del Trabajo Social y de sus profesionales.

### **Los apoyos audiovisuales**

En este punto especialmente se hace necesario que las y los docentes realicen procesos de actualización para su ejercicio profesional, ya que como se menciona, la utilización de diversas estrategias comunicativas<sup>67</sup>, alternadas con la implementación de didácticas posibilitadoras de la acción pedagógica hacen que el discurso docente y la interacción en el aula de clases cobre mayores niveles de profundización y tenga mayor acogida por parte de asistentes a las sesiones.

Cuando el/la docente implementa ayudas audiovisuales, se observa en mayor medida la participación de estudiantes; la puesta en escena de experiencias prácticas -desde las cuales confrontar la teoría-, permita a las y los estudiantes desarrollar un proceso en el que la sensibilidad y la atención que pongan les posibilita encontrar las interacciones, contextos y actores implícitos en cada situación, y desde allí, construir escenarios de análisis y debate académico y profesional.

Las TIC irrumpieron en el escenario de la educación desde hace más de una década; no obstante, su utilización de parte de algunas/os docentes es vista con reserva y por ello no son aprovechados de la manera en que pueden llegar a generar réditos bien significativos para el proceso de aprendizaje, para los procesos comunicativos mismos, las formas de expresar y deconstruir el conocimiento, así como también para el ejercicio docente mismo.

Desde aquí también se hace necesario hacer mención a la capacitación que se debe realizar para el aprovechamiento efectivo de escenarios como las aulas virtuales desde las que se pueden complementar los procesos de formación, hacer seguimiento y monitoreo permanente, agregar diferentes recursos (audiovisuales, gráficos, teóricos) que por falta de tiempo no pueden ser abordados en las sesiones presenciales de clase, grupos de discusión, entre muchos otros, y desde los cuales la

---

<sup>67</sup> Fundamentalmente las de corte audiovisual.

labor docente puede encontrar nuevos escenarios de extensión y proyección social del conocimiento.

### **Conclusiones**

Durante todo el desarrollo del presente texto se han venido presentando de manera alternada reflexiones y propuestas construidas desde la experiencia misma de interacción e implementación de herramientas de corte cualitativo para la investigación educativa y social. No obstante, algunas reflexiones son susceptibles de profundizar, para dar relevancia a los hallazgos generales que se encontraron y en aras de realizar una articulación con el objetivo mismo de la investigación.

Si bien es cierto que la formación en Trabajo Social implica la consolidación del manejo de algunas herramientas fundamentales para la intervención social, la formación misma no se puede limitar a la adquisición de dichas herramientas, sin niveles de reflexión ontológicas que permitan a los profesionales de Trabajo Social, incorporarse de otra manera en los relacionamientos interdisciplinarios y los escenarios mismos de práctica social en los cuales debe fluctuar permanentemente.

Una cosa es la necesidad manifiesta por los estudiantes frente al reconocimiento y apropiación de teorías e insumos desde los cuales abordar el ejercicio profesional, pero otra diferente es el reconocer la inmediatez de un mercado laboral que debido a esquemas preestablecidos ubica al trabajador social como el ejecutor de las políticas públicas destinadas a la mitigación de condiciones sociales críticas, en momentos y escenarios puntuales.

Por supuesto que un profesional en Trabajo Social requiere, como todos, de medios económicos y humanos que le posibiliten el desarrollo de una vida en condiciones de dignidad y en la cual pueda satisfacer sus necesidades vitales y axiológicas, pero eso no implica que en detrimento de sus capacidades, deba limitarse al cumplimiento de unas tareas que le son asignadas por su entidad contratante o por otros profesionales de ciencias humanas quienes son los que se encargan del análisis de la realidad social y sus contextos; en este sentido, el

trabajador social no puede continuar reproduciendo una imagen de técnico social de las Ciencias Humanas.

Por lo tanto, una de las tareas fundamentales es la construcción de espacios y escenarios desde los cuales abordar dicha dicotomía entre el saber y el hacer, estableciendo puentes que permitan continuar desarrollando procesos de intervención de la manera adecuada en que hasta el momento –la mayor de las veces- la ha venido realizando, pero articulados con la posibilidad real de participar en los escenarios de reflexión teórica y conceptual que posibilitan, tanto la formación académica, como la práctica social que desde sus inicios ha venido fortaleciendo, gracias a una reflexividad permanente y a la posibilidad de cambiar para responder a las dinámicas sociales.

Si bien es cierto que desde el Trabajo Social en Colombia –y en relación especialmente a Latinoamérica<sup>68</sup>- la producción teórica está aun en procesos de fortalecimiento, los nuevos discursos, la irrupción de otros enfoques, el intercambio estudiantil y docente y el fortalecimiento de las agremiaciones profesionales, entre otras, abren el espacio para que dicha situación se convierta en uno de los puntos a desarrollar durante los próximos años, teniendo en cuenta que las tecnologías de intercambio de información y de debate posibilitan el encuentro permanente de reflexiones y experiencias, espacios virtuales de escritura, de debate y de formación, desde los cuales construir colectivamente la idea de un Trabajo Social que responda a los contextos sociales, económicos, políticos y culturales contemporáneos, abandonando por completo la idea de un Trabajo Social eminentemente asistencialista y que por el contrario, tiene muchos aportes a la construcción de nuevos escenarios sociales más justos, participativos e inclusivos. Para lograr dicho objetivo, la educación juega un papel fundamental ya que desde las bases de la academia, se construye y deconstruye permanentemente el conocimiento con el cual los y las profesionales salen a desarrollar sus procesos de intervención social.

---

<sup>68</sup> Según se puede inferir a partir del número de producciones teóricas por año, en comparación con las que se producen en países como Chile, Argentina y Brasil, durante el mismo periodo de tiempo.

Así como la formación requiere ampliar sus horizontes de formación, las y los docentes pueden hacerlo, desarrollando nuevas instancias de actualización docente que les permita ponerse al tanto del manejo de las TIC, de los recursos didácticos y pedagógicos actuales y, con ello, lograr otros ritmos y niveles de comunicación, por medio de los cuales generar instancias de construcción de identidad profesional, de reflexión y análisis crítico de la realidad y del Trabajo Social mismo y, a la vez, posicionarse en la academia como profesionales de la formación en Trabajo Social, reproductores o transformadores de las prácticas sociales tradicionales en las que ha prevalecido una perspectiva hegemónica y una visión parcial del mundo.

La implementación de nuevas prácticas discursivas que hagan énfasis en la necesidad de desarrollar escenarios de análisis y debates permanentes de los contextos sociales, planeados desde las y los docentes mismos, se convierten en plataformas desde las que posicionar nuevas perspectivas del quehacer del trabajador social y su incidencia sobre la realidad, las condiciones sociales, la organización y la participación social y política, entre tantas otras.

El Trabajo Social ya ha recorrido un tramo largo de camino y ha acumulado experiencias y prácticas propias que le permiten interlocutar y participar en igualdad de condiciones con los profesionales de otras disciplinas, por lo que el trabajo inter y transdisciplinario implica el concurso activo y la visión crítica que el Trabajo Social le puede aportar, precisamente por ese carácter práctico con el que ha confrontado la cotidianidad de los escenarios sociales y que le proveen de un haber muy considerable frente a lo que la realidad requiere; no obstante, la intervención social no implica efectividad por medio de unas bases teóricas sólidas, sino que se debe entender e implementar la importancia del diálogo de saberes, la multiculturalidad y la diversidad como condicionantes de la acción social.

El fortalecimiento también puede ser potencializado en el desarrollo mismo de las instancias de posgrado que han venido comenzando a implementarse en la Universidad, como un espacio ampliamente reclamado, pero que lamentablemente aun se encuentra restringido a unas/unos pocos que pueden acceder a ellos, por



diferentes limitantes, económicos, geográficos y de disponibilidad de oferta fundamentalmente. Pero ello también implica, como se ha mencionado, que las y los docentes asuman un compromiso de actualización permanente, tanto para el ejercicio docente, como para la comprensión y análisis de los fundamentos y discursos del Trabajo Social contemporáneo, lo que no implica obligatoriamente la asunción de una postura única frente a la comprensión y abordaje mismo ni del Trabajo Social, ni del ejercicio docente.

Es importante que las y los estudiantes reconozcan en el docente a una persona comprometida con las reflexiones y los escenarios en los que permanentemente se debate el Trabajo Social, y por medio de ese reconocimiento empiecen también a generar nuevas prácticas académicas y relacionales para fortalecer la formación profesional, el intercambio de saberes y el análisis formado y crítico tanto de la academia como de los contextos en los que se desenvuelve la realidad.

Aquí se hace necesario mencionar la fortaleza que implica para el Departamento de Trabajo Social, el desarrollo, sostenimiento y fortalecimiento de la Revista de Trabajo Social, gracias a la cual se han abierto espacios permanentes, periódicos y bien estructurados desde los cuales contribuir en el escenario de la formación, la reflexión y el debate profesional contemporáneo.

Se han conocido diferentes propuestas teóricas no solo del panorama colombiano, sino de otras latitudes; se ha generado intercambio académico y profesional y, a la vez, se abre un espacio para que tanto docentes como estudiantes, desarrollen y propongan reflexiones teóricas y metodológicas desde y para el Trabajo Social colombiano.

No obstante, la producción teórica misma, vista desde una perspectiva teórica amplia, es susceptible de ser fortalecida ya que como se ha mencionado también las y los estudiantes construyen sus modelos de intervención, con base a los que tienen como próximos, en este caso sus docentes. En la medida en que ellas y ellos se conviertan en protagonistas de primera línea de los debates, las reflexiones, la producción teórica, la creación de espacios de encuentro y debate,

entre otros, el sentido mismo de la formación para las y los estudiantes va a ser modificada; es innegable que la formación profesional debe ser enfocada hacia el desarrollo de competencias para la intervención, pero no exclusivamente hacia ellos, sino hacia unas prácticas formadas e informadas, deliberantes y críticas, tanto de sí mismas, como de los escenarios en los que se mueven.

Desde aquí, surge para las y los docentes, la posibilidad de desarrollar procesos inclusivos y transformadores que desde el aula, propongan nuevos relacionamientos sociales, transformadores de las perspectivas y tradiciones hegemónicas, que reflejen en su quehacer el compromiso social implícito en el acto de educar, que fomenten el pensamiento analítico y crítico, la observación y el espíritu investigativo y la capacidad de formular problemas de investigación que se dirijan hacia la comprensión global de la complejidad social.

Ellos y ellas, deben construir procesos de diálogo y reflexión desde los que se reivindique la articulación entre el saber –popular- y el conocer –teórico- como instancias de construcción de nuevos conocimientos que aporten a la comprensión de los diversos contextos sociales, políticos, económicos y culturales presentes en las diferentes organizaciones sociales y comunitarias del país, y de manera conjunta, con todas y todos los miembros de la comunidad académica.

Otro compromiso que deben adquirir quienes aspiran a ejercer la docencia y formación de trabajadores sociales, está relacionado con la necesidad real de articular la teoría y la práctica, en un proceso que no sea encaminado únicamente a la sistematización de experiencias –si bien es valiosa- sino que en dicho proceso, se le apueste a la consolidación de teoría-práctica-teoría, (T-P-T) como la posibilidad de consolidar unos conocimientos teóricos, confrontarlos en los contextos sociales y comunitarios y, desde allí, plantear nuevas visiones y acercamientos, fruto de la experiencia combinada con la teoría, implementadas en la práctica profesional; de ésta forma, la experiencia adquiere un carácter deconstructivo-reconstructivo que permite confrontar la teoría social.

De igual manera, se requiere que los escenarios de investigación desde los cuales abordar la comprensión de la realidad sean ampliados y coordinados por las

y los docentes de Trabajo Social, de manera tal que la investigación formativa se constituya en una de las herramientas básicas de formación a la cual puedan acceder las y los estudiantes desde los primeros semestres; al mismo tiempo, continuar fortaleciendo la creación de semilleros de investigación –con estudiantes de primeros semestres- debe ser una alternativa a explorar.

Si bien es cierto que la academia no puede desligarse de las limitaciones presupuestales, políticas y de rendimiento que se imponen en el ámbito de la inversión social del país, sí puede, desde su cotidianidad, construir escenarios que permitan la noción de transformación hacia modelos más equitativos en los que la participación sea real, transformadora y crítica, en la que la concertación, el diálogo, la alteridad y el respeto sean constantes y gracias a las que la noción misma del Trabajo Social sea pensada en términos del compromiso social que le atañe y las posibilidades de análisis e intervención puede llegar a alcanzar.

Éste es apenas un escenario desde el cual se extiende una invitación para ampliar los debates y plantear otras miradas, para entendernos, relacionarnos y transformarnos, si es que ello, realmente llega a ser considerado como una necesidad del Trabajo Social y sus instancias de formación profesional.

## Bibliografía

- Beltrán E, y García G. *Reflexiones en torno a la Investigación en Trabajo Social y al proyecto de la modernidad*. Ponencia presentada en el Segundo Encuentro Nacional de Investigación en Trabajo Social, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Noviembre 2006.
- Bernstein B. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Barcelona, Morata, Vol. 4. 1980
- Bianco Dubini Germán “*NUEVAS SITUACIONES... NUEVAS RESPUESTAS*” *Un espacio institucional para la expansión y creación del saber profesional*. Buenos Aires. 1996.
- Borgiani E, Montañó C. et al. *Metodología y Servicio Social Hoy*. Cortez Ed. Sao Paulo, Brasil. 2000.
- Calsamiglia y Tusón. *Las Cosas del Decir. España. Ariel. 1999*.
- Carr W. y Kemmis S. Teoría crítica de la enseñanza. *La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca Ed.
- Corrosa N, et al. *El Trabajo Social en el Área educativa: Desafíos y Perspectivas*. Espacio ed. Buenos Aires. 2006.
- Clemente Adriana. “*Notas sobre investigación, formación y práctica profesional*” en Nuevos Escenarios y Práctica Profesional. Una mirada desde el Trabajo Social Crítico. Bs. Aires. Espacio ed. 2002.
- Díaz Barriga Ángel. *El profesor de Educación Superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos*” en Perfiles Educativos, vol. XXVII, No. 108. México. 2005.
- Dubet E, Martuccelli D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España. Lozada ed. 1998.
- Eco Humberto. *Veintiún sabios para el siglo XXI* (entrevista). El Tiempo.3 de Octubre de 1993.
- Elliot J. *La investigación acción en educación*. Madrid. Morata ed. 1978.

- García Marcelo. *Los Profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. Revista Educar No. 30. Sevilla, España. 2002.
- Freire, Paulo. *Cambio*. Bogotá: Editorial América Latina, 1984.
- Foucault Michel. *El orden del Discurso*. Barcelona. Tusquets ed. 1973.
- González B. José Israel. *Trabajo Social y Pedagogía*. Bogotá. Bogotá. 2003.
- Ghiso Alfredo. *Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles....* Medellín. 2007.
- Iamamoto V. Marilda. *Servicio Social y División del Trabajo*. Cortez ed. Sao Paulo, Brasil. 2001, 2da edición.  
 \_ Iamamoto Villela M. *El Servicio Social en la Contemporaneidad: Trabajo y formación profesional*. Cortez ed. Sao Paulo. 1998.
- Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación. *Docentes y alumnos: Perspectivas y prácticas*. Plaza y Valdés ed. Coyoacán. 2007.
- Jaramillo Vélez Rubén. *Colombia: la modernidad postergada. Argumentos, Bogotá, 1992, 2da edición*.
- Martínez María Eugenia, López Myriam, Saboya Martha, Rojas Rosa Helena, Poveda Amanda. *Historia del Trabajo Social en Colombia 1900-1975. Cuadernos Universitarios*. Tecnilibros ed. Bogotá, 1981.
- McKernan J. *Investigación-acción y curriculum*. Madrid. Morata ed. 1999.
- Ministerio de Educación Nacional. *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior: documentos guía de evaluación de las condiciones mínimas de calidad*. Bogotá. 2007
- Molina María Lorena. *Las Escuelas de Trabajo Social en América Latina y sus desafíos para finales del siglo XX e inicios del XXI* en revista Acción Crítica. Cali, 1995.  
 \_ *El Espacio Local y los Derechos económicos y sociales*. VI Encuentro Red Atlanta, Política Social y Trabajo Social. Panamá. 2005.

- Moljo Carina. La historia oral como posibilidad de reconstrucción histórica y su relación con el Trabajo Social. Santa fe, Argentina. 2000.
- Onetto Piazza Leonardo. *De las representaciones discursivas al orden del discurso: Una perspectiva discursiva de la intervención del Trabajo Social*. En revista Palobra. Universidad de Cartagena. 2007.
- Pina Bartolomé. *La Investigación Cooperativa*. En *Revista de Ciencias Sociales de la Educación*. Barcelona, 1986.
- Rodríguez G. et. Al. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Aljibe ed. España. 1996.
- Sandin E. Ma. Paz. *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill. 2003.
- Shulman S. Lee. "Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza: Una Perspectiva Contemporánea", en *La Investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y Métodos*. Wittrock C, Merlin. PAIDOS EDUCADOR. Barcelona. 1986.
- Tedesco Juan Carlos. *Los pilares de la educación del futuro*. Ponencia presentada en el ciclo Debates de educación. Fundación Jaume Bofill y la UOC. Barcelona. 2003.
- Téllez I. Gustavo. *Pierre Bourdieu: Conceptos Básicos y Construcción Socioeducativa*. Bogotá. UPN ed. 2002.
- Tenti Fanfani Emilio. *La Condición Docente*. Buenos Aires. Siglo XXI. 2002.  
\_ Sociología de la Educación. Universidad Nacional de Quilmes Ed. Buenos Aires. 2002.
- Tuning. *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final América Latina*. Universidad de Deusto. Bilbao. 2007
- Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Trabajo Social. Informe de Autoevaluación de Programa y Carrera de Trabajo Social. Bogotá. 2006
- Van Dijk Teun. *Discurso y Dominación*. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas. No. 4. Bogotá. 2004.

- Velasco Maillo H. et al. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos en la escuela*. Madrid. Trotta ed. 1997.
- Vélez Restrepo Olga L. *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Bs. Aires. Espacio Ed. 2003.
- Vila I. Santasusana et. Al. *El discurso oral formal*. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas. España. GRAÓ Ed. 1993.
- Wittrock Merlin. *La investigación de la enseñanza I y II*. Barcelona, España. PAIDOS ed. 1989.

# **Anexo**



## **GUIA DE OBSERVACION PROPUESTA PARA EVALUAR LOS PROCESOS DE CLASE POR PARTE DE LOS DOCENTES DE TRABAJO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL**

Esta guía está dirigida a evaluar los procesos de desarrollo pedagógico de los/as docentes de diferentes asignaturas de Trabajo Social; en ningún momento se utiliza para calificar o emitir juicios de valor con relación a la pertinencia y/o metodologías utilizadas por los/as docentes en ejercicio de su autonomía y libertad de cátedra. Gran parte de esta guía, corresponde a un trabajo intelectual e investigativo desarrollado por la profesora argentina **Laura Acotto**, y adecuado al contexto de la Universidad Nacional, otros elementos presentes en la guía, se basan en trabajos de autores como **Carlos Lomas** y finalmente, elementos considerados y reflexionados por el investigador durante el proceso de estructuración del tema. Se encuentra a la vez, estructurada la guía en momentos o ítems, que permiten al tiempo, ubicar categorías de sistematización y de análisis de la información, para la elaboración del informe final.

**Asignatura** \_\_\_\_\_ **Fecha** \_\_\_\_\_

**Hora de inicio** \_\_\_\_\_ **Hora de Cierre**  
\_\_\_\_\_

**Número de asistentes al inicio** \_\_\_\_\_

**Número de asistentes al cierre** \_\_\_\_\_

**Para desarrollar durante e inmediatamente posterior a la observación**

### **a. MANEJO DEL TEMA**

**1. Análisis del manejo del tema.** (El manejo que hizo el/la docente del tema puede considerarse como

- Suficiente \_\_\_\_\_
  - Medianamente suficiente \_\_\_\_\_
  - Insuficiente \_\_\_\_\_
  - Otro/cuál \_\_\_\_\_
- 

**2. Presencia de vacilaciones.** (Hubo momentos de duda frente al tema desarrollado por parte del/a docente)

- Si \_\_\_\_\_
  - No \_\_\_\_\_
  - Momentos específicos \_\_\_\_\_
- 
- 

## **b. LA VISIÓN DE TOTALIDAD E INTEGRALIDAD CON EL PROGRAMA**

**3. Análisis de la ubicación de la temática con relación al resto del programa.** (Relacionándola a la vez con los contenidos y el enfoque del programa de formación que se contempla)

- Se observa coherencia en el manejo del tema \_\_\_\_\_
  - Se observa el tema articulado con el programa de formación \_\_\_\_\_
  - En qué se puede evidenciar \_\_\_\_\_
- 
- 

**c. TRATAMIENTO DEL CONTENIDO.** (Referido a las formas directas de comunicación y los efectos que se perciben en el salón de clases por parte de los/as asistentes)

**4. El lenguaje verbal utilizado.** (Por parte del/la docente en clase)

- Es demasiado técnico \_\_\_\_\_
  - Es coloquial \_\_\_\_\_
  - Distante \_\_\_\_\_
  - Incomprensible \_\_\_\_\_
  - Comprensible \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_
  - ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 
- 

**5. El lenguaje gestual utilizado.** (Por parte del/la docente en clase)

- Genera aceptación \_\_\_\_\_
  - Moviliza distancia \_\_\_\_\_
  - Genera rechazo \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_
  - ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 
- 

**d. ESTRATEGIA DE ENTRADA.** (Para el desarrollo de la asignatura y la introducción al tema a trabajar)

**6. El/la docente utilizó una estrategia de entrada**

- Si \_\_\_\_\_
- No \_\_\_\_\_

**7. La estrategia de entrada resultó**

- Movilizadora y motivadora \_\_\_\_\_
  - Pertinente con relación al tema \_\_\_\_\_
  - Inadecuada frente al tema \_\_\_\_\_
  - Fuera de contexto \_\_\_\_\_
  - Adecuada al auditorio presente \_\_\_\_\_
  - Generó dispersión entre los asistentes \_\_\_\_\_
  - Otro \_\_\_\_\_
  - ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 
-

**e. ESTRATEGIA DE DESARROLLO.** (Para buscar los procesos de comprensión frente al tema por parte de los/as asistentes)

**8. El desarrollo del tema por parte del/a docente fue**

- Lineal \_\_\_\_\_
  - Recurrente \_\_\_\_\_
  - ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 

**9. Cuánta variedad de ángulos de mira manejó el/la docente**

- 1 \_\_\_\_\_
- de 2 a 5 \_\_\_\_\_
- de 6 a 10 \_\_\_\_\_
- más de 10 \_\_\_\_\_

**10. Estos ángulos de mira utilizados por el/la docente ¿aportaron al desarrollo de la clase?**

- Si \_\_\_\_\_
  - No \_\_\_\_\_
  - ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 

**11. Se analizaron en clase experiencias o ejemplos relacionados con el tema y que permitieran mayores procesos de comprensión frente al mismo**

Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

**12. Si las hubo, dichas experiencias o ejemplos contaron con la retroalimentación y aportes de los asistentes**

Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

**13. La utilización de esos recursos para el desarrollo de la clase fue de tipo**

- Movilizador \_\_\_\_\_
  - Pertinente \_\_\_\_\_
  - Inadecuado \_\_\_\_\_
  - Fuera de contexto \_\_\_\_\_
  - Generaron dispersión \_\_\_\_\_
  - Otro/cuál \_\_\_\_\_
  - ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 

**14. Los materiales de apoyo para la clase que se utilizaron fueron**

Textos \_\_\_\_\_

Pizarrón \_\_\_\_\_

Fotografías/imágenes \_\_\_\_\_

Videos \_\_\_\_\_

Otro/cuál \_\_\_\_\_

**15. El uso de estos materiales resultó**

- Didáctico \_\_\_\_\_
  - Útil \_\_\_\_\_
  - Movilizador \_\_\_\_\_
  - Inadecuado \_\_\_\_\_
  - Excesivo \_\_\_\_\_
  - ¿Por qué? \_\_\_\_\_
- 

**f. ESTRATEGIA DE CIERRE.** (Para analizar el nivel de aceptación y comprensión frente a la temática y metodología, por parte de los asistentes a la sesión)

**16. Se pudo dar un cierre a la clase**

Si \_\_\_\_\_

No \_\_\_\_\_

¿Por qué? \_\_\_\_\_

### **17. Qué tipo de cierre se dio**

- Por síntesis \_\_\_\_\_
  - Por recuperación de experiencia presentada en la entrada \_\_\_\_\_
  - Por preguntas \_\_\_\_\_
  - Por proyección a futuro \_\_\_\_\_
  - Por anécdotas \_\_\_\_\_
  - Con recomendaciones para la práctica \_\_\_\_\_
  - Con cuadro sinóptico o mapas conceptuales \_\_\_\_\_
  - Otro/cual \_\_\_\_\_
- 

### **➤ 18. El cierre utilizado por el/la docente generó entre los asistentes**

- Interés \_\_\_\_\_
  - Desinterés \_\_\_\_\_
  - Otro/cuál \_\_\_\_\_
  - ¿Por qué? \_\_\_\_\_
-