



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**TENDENCIAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL: ANÁLISIS
COMPARATIVO DE DOS UNIDADES ACADÉMICAS DE BOGOTÁ, COLOMBIA.**

LILIANA MARCELA CAÑAS BAQUERO

TUTOR: Dr. JOSÉ MANUEL IBARRA CISNEROS.

T E S I S

**Para optar por el Título de
MAESTRA EN TRABAJO SOCIAL**

México, 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e Impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Lizama Marcela
Ceballos Baquerro

FECHA: 14/Nov/2008

FIRMA: 

Aurora Díaz Mendiburo

*A México y Colombia: mis dos Macondos.
A mi familia: alma de cambio y fuente de fortalezas.
A mis amigos y amigas: compañía y nuevos caminos.
A mi cómplice: persistencia y esperanza;
A todos los compañeros de este viaje.*

A mis sueños, a los que tanto les debo.



Weltanschauung

*No
no podrías*

*A mi visión
(cataratas / retina)
le queda grande
el cosmos*

Benedetti

**CAPÍTULO PRIMERO.
EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS MUNDIALES
Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN COLOMBIA.**

CAPÍTULO PRIMERO. EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS MUNDIALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN COLOMBIA.

1.1 TENDENCIAS MUNDIALES

Entender el contexto de la educación superior es reconocer las diferentes relaciones, redes y construcciones del mundo en la que ella se desarrolla; las universalidades como Instituciones sociales, se inscriben en un marco socio histórico que las determina, el conocimiento de este contexto permitirá identificar las tendencias, retos y exigencias que la sociedad plantea hacia la educación superior.

El objetivo del presente capítulo, es brindar un marco contextual en el cual se desarrolla la educación superior y particularmente la formación de los trabajadores sociales en Colombia. En un inicio se presenta las tendencias mundiales en Educación Superior, entendiendo las tendencias, en la medida en que se establecen como una propensión, como lineamientos comunes y a la vez como una presión o fuerza externa que imprime algunas exigencias a las instituciones de educación superior.

Es necesario precisar que en la construcción de estas tendencias el objetivo no se dirige a caracterizar la totalidad de las situaciones que se evidencian en las Universalidades de manera universal; ya que se reconoce la diversidad que se presenta en estas instituciones como entes complejos en los que interactúan diversas fuerzas, como lo señala Scott aunque *haya fuerzas centrípetas actuando para producir similitudes, también actúan, e incluso en mayor medida, fuerzas centrífugas que producen diferencias* (Barnett, 2002, p.72).

En un segundo momento, se identifica cómo se han introducido estas tendencias en el caso Colombiano, identificando los avances similitudes y particularidades de del sistema de educación superior. Por último, se describe las características más significativas de las instituciones de educación superior que llevan a cabo la formación de trabajadores sociales, reconociendo el impacto de las principales tendencias de educación superior, en los planes de estudio.

1.1.1 Globalización

Al hablar de las tendencias mundiales en educación superior es necesario inscribirse inmediatamente en un pensamiento amplio y mundializado, nos referimos a elementos comunes de diversos países, a procesos de vinculación y relaciones compartidas que permiten identificar un patrón de comportamientos. Este tipo de racionalidad no sería posible abordarla sin entender el fenómeno de globalización.

Abordar la globalización, es necesario referirse a un espacio complejo, multidimensional y contradictorio. Aunque existe una multiplicidad de conceptos que han sido permeados por las experiencias, posiciones ideológicas y diferentes marcos analíticos; la globalización nos remite a cambios en las percepciones culturales, sociales, económicas y políticas que afectan en todo los niveles, las relaciones del sujeto y de las instituciones frente al sistema social.

El principal cambio se encuentra remitido a una apertura de las relaciones que superan todo tipo de segmentaciones (local, región y nación) para establecer vínculos internacionales. Desde esta perspectiva, se encuentran múltiples definiciones que introducen el concepto de la aldea global, donde la particularidad de la globalización es la conformación de un mundo único con *dos dimensiones básicas: extensión y alcance al conjunto del planeta y profundización de los niveles de interacción* (Ribas, 2002, p.23).

Sin embargo, este cambio no sólo se establece como el proceso de crecimiento a la unidad mundial, el establecimiento de las relaciones en la globalización implica fundamentalmente el reordenamiento del tiempo y el espacio. En la actualidad, gracias a los recursos tecnológicos, es posible establecer contactos inmediatos y simultáneos entre diferentes ubicaciones geográficas, así no sólo *las distintas horas de las distintas regiones mundiales se convierten en una única hora mundial normalizada completamente interrelacionada*, sino que también *la simultaneidad sincrónica se convierte en no-simultaneidad diacrónica, y de esta manera, se pueden producir cadenas artificiales del tipo causa-efecto* (Ribas, 2002, p.24).

Esta visión propone la idea de un eje temporal en el cual se pueden ubicar los hechos sociales relativizando los diferentes tiempos locales, estableciendo un parámetro de unificación de las realidades desde una visión lineal. Se trataría, según Giddens en la *condición bajo la cual tiempo y espacio están organizadas de tal manera que conectan presencia y ausencia* (Giddens, 1999, p.64).

A nivel de la categoría espacial, los avances tecnológicos implican una revaloración del sentido de compartir un espacio físico como condición fundamental en la interacción social. La creación de regiones no territoriales, como las establecidas en el ciberespacio, han redefinido el carácter presencial que anteriormente era fundamental para la acción social. Se establece nuevamente la relación dialéctica entre el espacio real y el espacio compartido, y a la vez se presenta la posibilidad de estar en múltiples escenarios.

Estas condiciones de apertura, de instantaneidad y simultaneidad temporal y espacial ha desarrollado en los sujetos y en las instituciones la percepción de participar en este mundo único. Esta sensación de pertenecer ha establecido la construcción de lo que algunos autores llaman la sociedad civil transnacional, en la que se genera una organización mundial en torno a objetivos determinados como universales, tales como el equilibrio medio ambiental y los derechos humanos.

Desde este marco, la globalización es entendida como un proceso, o conjuntos de procesos que engloban una transformación en las relaciones, sin embargo, el fenómeno de la globalización remite a profundos cambios políticos y económicos, estos últimos han sido considerados como los más visibles y significativamente determinantes en el cambio mundial.

1.1.1.1 Globalización: dimensión económica

La determinación del factor económico frente a los demás fue definido por Beck como globalismo, entendiéndolo como la concepción según el cual *el mercado mundial desaloja o sustituye al quehacer político; es decir, se impone la ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo, reduciendo la pluridimensionalidad de la globalización a lo económico* (Beck, 1998, p.30).

Desde esta perspectiva, se entiende la globalización como el proceso económico que consiste en la creciente integración de las distintas economías nacionales en un único mercado capitalista mundial. El Fondo Monetario Internacional define la globalización como:

la interdependencia económica creciente en el conjunto de los países del mundo, provocada por el aumento del volumen y de la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de

capitales, al mismo tiempo que por la difusión acelerada y generalizada de la tecnología (Woff, 1997, p.14).

Estas transformaciones de los patrones de comercio Internacional han estado íntimamente ligadas, a la reestructuración de las empresas transnacionales y al auge de la inversión extranjera directa. Los vínculos entre inversión directa y libre comercio se han visto facilitados por el cambio en los marcos normativos del comercio y la inversión que se han promovido desde reformas legales en cada uno de los países, bajo recomendaciones e imposiciones de los organismos Internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.

Por otra parte, los adelantos tecnológicos han permitido establecer enlaces en tiempo real a gran distancia y la liberalización de las políticas de comercio exterior han impulsado una mayor dispersión geográfica de todas las funciones empresariales, incluso de algunas tan esenciales como el diseño, la investigación, el desarrollo y la gestión financiera. Así, la empresa ha podido extender sus áreas funcionales en diversos espacios geográficos y de hecho, se han realizado algunas relaciones o convenios con organizaciones de otros sectores, como es el caso de las universidades, para llevar a cabo productivamente sus funciones empresariales.

La apertura del mercado ha llevado a las economías nacionales a enfrentarse a la competencia, en la actualidad no sólo se debe competir con el ámbito local y nacional, las empresas y las instituciones deben competir con sus pares regionales y mundiales, llevando los valores de eficiencia y calidad al borde de las funciones institucionales.

Así mismo, la globalización ha generado un cambio significativo en la fuerza de trabajo. Según Krugman en el comercio basado en la segmentación de la cadena de valor los países se especializan de acuerdo con sus ventajas en actividades productivas y no en industrias. En la actualidad las regiones deben pensar y conocer sus ventajas comparativas en torno a actividades específicas, y a la vez reconocer que estas actividades requeridas por el mercado pueden transformarse y cambiar rápidamente. De esta manera, *se han alterado cualitativamente las características físicas, manuales y organizativas del trabajo, así como el valor económico de los conocimientos en el trabajo de alta especialización* (citado en Didrickson, 1993, p.38).

El constante cambio en las actividades ha establecido una modificación en la capacitación de la mano de obra. Castels señala que en estos momentos lo que la

gente aprende no sólo en bachillerato, sino en la formación profesional, o en sus primeros años de vida profesional, queda obsoleto rápidamente, *tanto desde el punto de vista de tecnologías que se aprenden, como desde el punto de vista de qué tipo de empresa, qué tipo de gestión y qué tipo de mercado al que se vincula* (1997, p.4).

Esto plantea nuevos retos a las instituciones de educación superior que se han visto en la tensión de formar en conocimientos o en habilidades; ya que la oferta laboral presenta unas fuertes exigencias hacia la aplicabilidad del conocimiento, requiriendo estructuras flexibles abiertas al cambio que permitan adaptarse a los constantes transformaciones que presenta el mundo del trabajo. Esta es, como lo se verá más adelante uno de los ejes de discusión en las tendencias actuales en la formación profesional, desarrollado principalmente bajo el concepto de pertinencia.

1.1.1.2 Globalización: dimensión política

La interacción que se establece entre estado-nación y mercado es una de las relaciones que se vieron fuertemente modificadas, y que jugaron un papel fundamental en la nueva configuración mundial. En los procesos de globalización no solo se va más allá de los límites referidos por el estado nación, sino que también estos se *entremezclan e imbrican mediante actores transnacionales y sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios* (Beck, 1998, p.29).

De esta manera, el poder político de las naciones va entrar en el juego de las configuraciones globales, donde la soberanía nacional se reevalúa bajo las indicaciones de los nuevos actores definidos por Beck como sub política. Algunos autores proponen que en la globalización se presenta el fin del estado, pues las nociones de territorio, poder, soberanía e identidad nacional se ven fuertemente afectados y transformados por los procesos de globalización. Sin embargo, en la actualidad presenciamos cómo el estado se ha constituido en un actor fundamental en los procesos de implementación del modelo neoliberal, articulado con la globalización.

Si bien, el estado ya no se constituye en la única fuerza que regula el funcionamiento político, económico y social de un país, no se puede hablar del fin de estado, pues este se ha modificado según los requerimientos propios de las dinámicas mundiales. Es decir, en la globalización se erosiona la capacidad de los Estados- Nación para actuar de forma independiente en la articulación de la política nacional e internacional.

Al declinar el margen del poder tradicional del Estado se reorganiza también el poder político.

Es claro el ejemplo en lo social, donde los estados se han encargado de minimizar y controlar las consecuencias sociales que los procesos de globalización y la implementación del modelo neoliberal han desentrañado en los grupos sociales, mediante la adaptación de políticas públicas de control y de atención que buscan atenuar las condiciones que dichas transformaciones han generado.

1.1.1.3 Globalización: dimensión social

En el ámbito social, el cambio de una visión colectiva al énfasis individualista ha desentrañado cambios con grandes repercusiones en el entramado social. Beck señala que la globalización mediante su tendencia secular a la individualización hace que la sociedad pierda conciencia colectiva, por ende su capacidad de negociación política. Sin embargo, a la vez se reconocen los espacios abiertos por la globalización, como espacios de acción social que permiten la articulación y la reivindicación de los derechos de grupos sociales en el orden mundial.

Abordar la globalización sin entender las relaciones de poder y asimetrías existentes, sería desconocer la propia naturaleza del modelo neoliberal que se ha impuesto en la globalización. Todas las características anteriormente mencionadas, se relativizan según los contextos desde los cuales se aborda, así observar el fenómeno desde un país desarrollado, tiene implicaciones distintas si se aborda desde países en vías de desarrollo que viven y reconocen una posición en el orden mundial diferente.

Para Filgueira, si bien puede derivarse un número duro de rasgos comunes de los procesos de globalización en todo el mundo, la globalización no implica ni produce similares impactos en todas las sociedades. Los procesos endógenos de cada sociedad median los procesos de globalización. *Los impactos y consecuencias de la globalización están en función de las condiciones estructurales y los instrumentos políticos disponibles dentro de del sistema de cada Nación* (1999, p.158).

Por lo tanto se encuentran diferentes consecuencias, tanto entre naciones o grupos de naciones como en los conglomerados al interior de las sociedades nacionales, sin embargo se destacan de forma generalizada los mecanismos de exclusión, que han generado una alta inequidad social. Así, la globalización ha profundizado y

radicalizado problemáticas sociales como la exclusión social, la globalización de la pobreza, la marginación de amplios sectores de la población, el aumento de la desigualdad económica y social, la migración ilegal, el uso de los seres humanos como mercancía (manos de obra, trata de blancas etc.). Estas transformaciones son fundamentales para entender los nuevos retos profesionales del Trabajo Social.

A manera de conclusión se puede evidenciar cómo la globalización se ha constituido en un proceso complejo de cambios sociales, económicos, políticos y culturales, que han generado un nuevo orden caracterizado por la contradicción. La multiplicidad de las fuerzas que caracterizan la globalización *hace que los procesos que ésta conlleva sean de naturaleza cooperativa pero también de naturaleza conflictiva: Integración y fragmentación, exclusión e inclusión, convergencia y divergencia, orden y desorden* (Ribas, 2002: 47).

Estos mismos rasgos van a influenciar la situación de la educación superior contemporánea, presentando una situación de incertidumbre, cambios y reconfiguraciones que se han establecido en torno a la relación educación – sociedad. Scott manifiesta que *la educación superior está profundamente implicada en el proceso de globalización en la medida en que la educación y la investigación son elementos claves en la formación de un ambiente global en el que el conocimiento es un elemento fundacional* (citado en Barnet, 2002, p.40).

En el abordaje de los debates en torno a la situación de la educación superior y sus tendencias se retoman las tensiones principales que existen en este cambio, con el objetivo de elucidar las condiciones en las cuales surgen los procesos de formación profesional en el ámbito latinoamericano, sus implicaciones en el sistema de educación superior colombiano y las Universidades que serán abordadas en la presente investigación.

1.1.2 Globalización y Educación Superior

1.1.2.1 La sociedad del conocimiento

Estas grandes transformaciones sociales han tenido significativas repercusiones en los sistemas de educación superior. La educación en general y la educación superior específicamente, se encuentran ante un complicado juego de fuerzas de múltiples

factores que hacen que la universidad deba re construir, re definirse y modificarse acorde a las exigencias sociales. Al mismo tiempo, la universidad debe seguir consolidándose como una institución de conocimiento, con una alta legitimidad social.

La universidad basada en el conocimiento como su especificidad, razón y fundamento se enfrentan a uno de los principales cambios; el conocimiento en la globalización retoma un nuevo valor en el que se transmuta convirtiéndose en uno de los factores claves para los nuevos procesos de creación y acumulación de la riqueza. De esta manera se le ha concedido una prima a la gestión de aprendizaje y del conocimiento como la principal ventaja competitiva, ya sea nivel individuo, de la organización o de la nación (Sohail y Gidley, 2003, p.132).

Esta sociedad, en la cual se valora, celebra y apoya su desarrollo, no sólo le otorga un gran valor al conocimiento, también trae consigo desafíos a las definiciones de conocimiento mantenidas en la universidad (Barnett, 2002, p.58). Esta transformación se evidencia, según Glazman en tres cuestiones básicas que afectan al saber hoy:

Primero, la preeminencia de la utilidad del conocimiento, asignado desde el criterio de operatividad; segundo, transformaciones en las funciones de investigación y de transmisión a partir del desarrollo de las nuevas tecnologías; tercero, la tendencia creciente del conocimiento a convertirse en una mercancía de información, de utilidad para los poderes públicos y privados (1993, p.28).

1.1.2.2 El conocimiento como valor de uso

El saber, en tanto "debe ser útil para...", deja de ser un fin en sí mismo. Esta diferencia afecta radicalmente la visión de la universidad que se debate entre la construcción del conocimiento autónomo, crítico e independiente y el conocimiento como valor de uso, ya que la validez y legitimidad que se establece para el conocimiento estará determinado por su utilidad. *El conocimiento se juzga ahora no por su poder para describir al mundo, sino por su valor de uso. El conocimiento tiene que dar realización, demostrar que tiene un impacto sobre el mundo* (Barnett, 2002, p.59).

Esta visión hace que prevalezca una tendencia en el desarrollo del conocimiento instrumental, en el cual se asume que el saber puede tratar de influir sobre el mundo con efectos medibles, y para ello la universidad no sólo debe producir conocimiento

que ejerza un impacto directo, a la vez debe formar a las personas que sean capaces, a través de habilidades, de aplicar este conocimiento en sus campos de acción.

En este punto aparece la tensión entre la formación para el desempeño profesional, que parte de habilidades y destrezas concretas y se sustenta en el conocimiento como valor de uso; y la formación científica y humanística fundamentada en el conocimiento como fin en sí mismo, capaz de educar integralmente al sujeto y no sólo formarlo de acuerdo a las necesidades del mercado laboral.

1.1.2.3 La tecnología: herramienta y reto para la investigación y la docencia

En la actualidad existe un consenso frente a la importancia del uso de las nuevas tecnologías en el desarrollo de las funciones de la universidad. Los avances han planteado nuevas configuraciones de la docencia, la investigación y la extensión, haciendo posibles nuevas aperturas y relaciones con diferentes sistemas e instituciones, fortaleciendo los procesos de formación. Es así como *las tecnologías, las telecomunicaciones y la información serán piezas claves sin las cuales no podrán funcionar los programas educativos que pretendan estar insertos en la realidad social de su tiempo* (Morales, 1998, p.77).

Las exigencias que los avances tecnológicos le imponen a la universidad, modificando la forma de conocimiento tradicional, son visibles y reconocidos como uno de los retos fundamentales de la formación. *La educación superior debe hacer frente a los cambios que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo* (UNESCO, 1998, p.2).

La presencia y multiplicación vertiginosa de transformaciones tecnológicas ha generado la ampliación de las formas de conocimiento; tales como: el acceso al conocimiento producido en y desde unidades geográficas distantes, los encuentros de posturas intelectuales, el acceso a los mecanismos de difusión, la posibilidad de realizar alianzas estratégicas de manera fácil e instantánea y la generación de espacios de intercambio. *La convergencia digital permite diferenciar y al tiempo integrar los medios y desarrollar procesos interactivos, lo cual plantea una posible democracia educativa en el marco del escenario digital* (Rama, 2006, p.182).

Rama señala que estos avances tecnológicos plantean un nuevo modelo educativo en red a través del cual parece producirse la *transformación del rol de las universidades para conformarse como intermediarias en el conocimiento y en la búsqueda de información* (2006, p.183). Así mismo aparece la educación a distancia, como una nueva forma del proceso de enseñanza - aprendizaje que modifica las estructuras tradicionales de la academia, incorpora una nueva relación entre los costos, la cobertura y la calidad sobre la cual se basa la educación presencial.

Las formas de interacción que las nuevas tecnologías le brindan a las instituciones de educación superior se constituyen en relaciones que significan nuevas oportunidades, acceso a conocimientos e intercambios, pero a la vez significan nuevas presiones y la presencia de una multiplicidad de actores que pueden ejercer poder en las configuraciones de las instituciones y sus programas. A decir de Scott, el avance tecnológico *permite la ampliación de sus capacidades comunicativas, su forma de involucrarse con múltiples audiencias, y a la vez que nuevos centros de poder ejerzan fuerzas centrípetas sobre su propia construcción* (citado en Barnett, 2002, p.37).

1.1.2.4 Conocimiento: entre la utilidad pública y lo privada

En la sociedad del conocimiento, el conocimiento como capital, no sólo tiene un valor productivo sino que a la vez contiene poder que permite regular y establecer determinadas relaciones, de esta manera, la *universidad participa cada vez más en la producción y explotación de conocimiento utilitario* (Barnett, 2002, p.34), acorde a una multiplicidad de intereses, ya sean de carácter público, privado y mixto.

Esta multiplicidad de intereses que confluyen en la academia es precisada por Barnett, en el momento en que señala que *el estado, la economía y el mercado se han convertido en variables independientes, que reducen el grado de control de los académicos sobre la producción del conocimiento* (2002, p.37).

Un ejemplo significativo de estas nuevas configuraciones se evidencia en el caso de la educación superior pública, que ante la disminución del financiamiento por parte del estado, ha promovido la inserción de la universidad en las dinámicas del mercado. Didriksson nos plantea que en los años 90 la coparticipación fue apareciendo como tendencia dominante, es decir:

el estado promueve una mayor relación de las instituciones de educación superior con la producción, las empresas y las industrias, garantizando el impulso a la privatización o la relación directa y creándose nuevas estructuras y formas de organización combinadas fusionadas o en permanente flujo de relación (1993, p.237).

Este proceso, que en su representación más radicalizada es planteada por Slaughter y Leslie como capitalismo académico, entendiéndolo como el *conjunto de actividades que tienen a la capitalización sobre la base de la investigación universitaria o del conocimiento experto universitario que se realiza en busca de solución a problemas públicos o comerciales* (CEICH, 2000, p.20), explica la forma en que las universidades han entrado a la lógica del mercado; construyéndose, en algunos casos, en instituciones lucrativas, donde sus servicios son entendidos como mercancías.

Sin embargo, esta lógica utilitarista determinada por el mercado tiene grandes consecuencias: aumenta la pérdida de confianza en las universidades públicas; prioriza recursos para la investigación afectando la docencia, se hace énfasis en la investigación aplicada; relativiza la autonomía universitaria y pone en riesgo el pensamiento y carácter crítico de la academia.

1.1.3 Políticas públicas de educación superior

1.1.3.1 Políticas públicas: el papel de los organismos multilaterales

Los grandes cambios que se han desarrollado en la educación superior en nuestros países deben ser analizados desde un nivel global; efectivamente las políticas públicas de educación superior nacionales hablan de unas tendencias, pero estas corresponden a unos lineamientos internacionales que son formulados desde organismos supraestatales. Estos ejercen un gran poder de coerción, principalmente sobre las naciones que requieren financiamiento, direccionando las políticas públicas en educación superior.

Dicha dirección opera de múltiples formas, algunas provienen de organismos internacionales que actúan directamente hacia los gobiernos, mientras que otros se ejercen a través de un poder difuminado en múltiples dispositivos adyacentes a las instancias formales que regulan la educación superior en los niveles nacionales. Cita Alcántara a Schugurensky al mencionar que dicho *poder se ejerce no sólo mediante*

condicionamientos en el acceso a crédito, sino también a través del establecimiento de agendas de investigación, recolección, interpretación de datos, talleres y conferencias, recomendaciones y consultorías (2000, p.85).

Así se ha construido una red, un complejo intelectual y financiero, conformado por instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo - BID - y el Banco Mundial, que han contado con los medios para concentrar investigación, recursos financieros y proyectos de formulación de políticas bajo el mismo techo (Alcántara, 2000, p.87). En esta misma red participan organizaciones como la Organización de Las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO- que plantea una concepción de la educación superior más amplia y que en ocasiones plantea críticas a las posturas de otros organismos multinacionales.

El papel de la Organización de Las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO-

La UNESCO ha liderado lo que López denomina una posición más cultural frente a la educación superior. Este organismo que tiene como función primordial la educación básica para todos adaptada al mundo actual, así como el pleno avance de la educación superior; *entiende que el desarrollo de la educación constituye un importante instrumento para poder alcanzar niveles aceptables de desarrollo humano sustentable (Alcántara, 2000, p.87).*

En el Documento para el cambio y el desarrollo de la educación superior, realizado en 1995 ha señalado la situación de crisis mundial de los sistemas, caracterizando tres tendencias. Primero, una expansión cualitativa, acompañada de inequidad en el acceso. Segundo, diversificación de las estructuras institucionales, programas y formas de estudio. Tercero, restricciones financieras producidas por el ajuste estructural y las políticas de estabilización en muchos países en desarrollo.

Para este organismo, es necesario apoyar un desarrollo amplio y autónomo de las instituciones de educación superior, con la participación del Estado como un moderador de las distintas fuerzas que intervienen en el proceso educativo. *Las propias instituciones y los otros actores serán los encargados de poner en práctica programas de reforma que contemplen el fortalecimiento institucional, la innovación y la responsabilidad social (Lefort, 1996, p.8).*

Los tres principios rectores que dirigirán las transformaciones de la educación superior identificadas por la UNESCO son *la relevancia, la calidad y la internacionalización*. La relevancia se refiere al papel y el sitio que ocupa la educación superior en la sociedad, sus relaciones con el Estado, con el mundo del trabajo, actores sociales, así como su articulación con los otros niveles del sistema educativo. Este concepto será retomado en la Conferencia Mundial de 1998, como pertinencia.

En cuanto a la calidad, se considera que los procesos de fortalecimiento y evaluación de las Instituciones de educación superior son elementos predominantes para el desarrollo. Es necesario generar mecanismos participativos en los que se involucre a los actores de las instituciones en los programas de fortalecimiento. Desde esta perspectiva, la UNESCO hace énfasis en la necesidad de incluir mecanismos de evaluación más amplios, y de carácter cualitativo que permitan sobrepasar los criterios financieros y los indicadores meramente cuantitativos, *permitiendo tener en cuenta los principios de libertad académica y autonomía institucional* (Alcántara, 2000, p.88).

Para la UNESCO, el aumento de los procesos de intercambio entre diferentes universidades del mundo genera un mayor entendimiento entre las culturas y también se constituyen en un mecanismo de difusión del conocimiento. De esta manera la internacionalización se conforma en uno de los lineamientos necesarios que esta organización identifica para la consolidación de los sistemas de educación superior.

En 1998 en la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior, realizada en París, la UNESCO publica el documento *la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. En él hace un énfasis a las funciones de la educación superior, recalca la autonomía, la pertinencia, la multiculturalidad y la equidad, como elementos fundamentales de la proyección de la educación superior para el siglo. Se establece que el punto de arranque para repensar la educación superior en el mundo actual es definir como su misión fundamental: *estar en contacto con las necesidades de la sociedad a fin de contribuir a crear un desarrollo humano sustentable y una cultura de paz. Ello constituye el cimiento de la pertinencia de las actividades educativas, de investigación, asesoramiento y servicio a la comunidad* (Alcántara, 2000, p.90).

En cuanto a la acción, se incluyen temas como la inclusión, la calidad, la administración, el financiamiento y la cooperación interinstitucional e internacional, señala que se requiere una administración de calidad que oriente su política de cooperación como principales ejes de la transformación de la educación superior.

Así mismo, se hace un llamado a la responsabilidad de los Estados en garantizar el derecho de la educación dentro de las exigencias y características de cada sistema de educación de cada país. De forma paralela, se insiste en que las instituciones deben actuar eficaz y eficientemente en la administración de los recursos y generar mecanismos para la consecución de recursos complementarios.

De esta manera, la UNESCO ha tratado de generar procesos de reflexión muy significativos en torno a la educación superior, sin embargo tal y como lo mencionan varios autores como Jallade, Leff y Samoff *el Banco Mundial ha ido desplazando a la UNESCO, al igual que otras agencias especializadas, en el diseño de políticas* (Alcántara, 2000, p.91). En los últimos desarrollos se evidencia una convergencia de las posturas entre estos organismos, con el objetivo de consolidar unos lineamientos mundiales unificados, y que sean representados por la red de organismos multilaterales.

El papel del Banco Mundial

El Banco Mundial como un organismo de carácter financiero de las Naciones Unidas ha desarrollado un importante papel en la generación de políticas de educación superior, sin ser un organismo especializado, el Banco Mundial a través de los procesos de financiamiento y apoyo económico a los países ha tenido grandes repercusiones en los cambios de los sistemas nacionales de educación superior. Tal como señala Tunnermann en países como los nuestros, *pueden influenciar la voluntad política de los gobiernos, proclives a atender las recomendaciones del Banco para no arriesgar el acceso a los préstamos* (1995, p.157).

Los cambios en las posturas del Banco Mundial dan un claro ejemplo de la influencia que ejercen los organismos multilaterales. En la década de los 90, el Banco Mundial determina como metas de la educación superior la eficiencia, la calidad y la equidad, y para alcanzarla señala que los países en vías de desarrollo deben implementar cuatro orientaciones clave para la reforma:

Primero, promover de una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el desarrollo de establecimientos privados. Segundo, otorgar incentivos a las instituciones públicas para que diversifiquen sus fuentes de financiamiento, lo cual incluye el establecimiento de aranceles y cuotas. Tercero, la redefinición del papel del gobierno en el desarrollo de la educación pública. Cuarto, la introducción de

políticas explícitamente diseñadas para dar mayor prioridad a los objetivos de aumentar la calidad y la equidad (Alcántara, 2000, p.92).

Por lo tanto las políticas que se orientaron en los años 90 se sustentaron en el fortalecimiento de la educación básica, para los expertos del Banco Mundial la tasa de retorno de la educación superior no era significativa para que fuese considerada como una prioridad en el presupuesto público. Tal como señalan los economistas del Banco Mundial;

la elección entre invertir en niveles de educación primario o universitario debe basarse tanto en los costos como en los beneficios. El costo de oportunidad de invertir en una universidad técnica puede indicar que el país no puede proporcionar miles de cupos en las escuelas primarias. El alto costo de oportunidad de la educación universitaria debe ser evaluado en relación con los beneficios esperados por las dos formas de inversión antes de que pueda justificarse el uso de los recursos escasos de la sociedad en la expansión de la matrícula universitaria (López, 2003, p.5).

De esta manera se considera que la educación superior es una responsabilidad delegada a los individuos, quienes debían mediante el mercado tener acceso a este tipo de educación.

Esta postura fue replanteada por el Banco Mundial a partir del año 2000. En el documento *Higher Education in developing countries: Peril and promises*, copatrocinado por la UNESCO, el Banco reconoce la importancia de la educación superior en el avance de los países llegando a la conclusión que *sin más y mejor educación superior será cada vez más difícil que los países en desarrollo alcancen los beneficios de la economía global basada en el conocimiento* (Alcántara, 2000, p.93).

Para ello proponen acciones en cuatro grandes áreas. La primera de ellas es el financiamiento en donde se sugiere un modelo mixto para maximizar las contribuciones del sector público, el sector privado, los individuos y organismos de la sociedad civil. La segunda área es el uso más efectivo de los recursos, incluyendo los recursos físicos, humanos y las nuevas tecnologías. El tercero es el gobierno de las instituciones universitarias. Por último, consideran las revisiones curriculares como la cuarta área de acción, ya que en la economía del conocimiento los especialistas y los generalistas ampliamente educados estarán en amplia demanda, a la vez que se requiere flexibilidad y capacidad de adaptación y de aprendizaje según diversos contextos.

A grandes rasgos, el acceso, la calidad, la eficiencia, el financiamiento mixto y la cooperación internacional son los ejes que en la actualidad promulgan los organismos multilaterales. Es pertinente señalar que estos lineamientos han sido asumidos de formas diversas por los países, a partir de negociaciones o resistencias que se presentan de diferente manera en cada una de las naciones. En términos de Alcántara,

aunque la mayoría de los sistemas de educación superior se mueven en una dirección muy semejante, la transición está llena de adaptaciones, rechazos parciales y conflictos. Las características de cada formación nacional, con su propia historia, conflictos y tradiciones educativas, hacen que se negocien constantemente, o se resistan a llevar a cabo las recomendaciones de política provenientes de los centros de decisión. Además, los procesos de reestructuración también están sujetos a las características particulares de cada institución (2000, p.80).

1.1.4 Tendencias de Políticas Públicas de Educación Superior

Definir las políticas públicas significa señalar rumbos para la acción y establecer por tanto, el punto de partida, la dirección del avance y el objetivo a alcanzar. En ellas se puede reconocer los sentidos que se le confiere a la educación superior en cada sociedad y el papel que asume el Estado frente a su desarrollo y consolidación. *Las políticas públicas en educación superior las entendemos como los cursos de acción que pactan los distintos actores participantes en este nivel del sistema educativo nacional y que son dirigidos e instrumentados por el gobierno en la esfera de su competencia* (Mendoza, 2002, p.20).

Siguiendo a Mendoza propone - basado en el modelo diseñado por Burton Clark- cinco modelos a modo de tipos ideales en los cuales se han configurado las políticas de educación superior. El primero de ellos es el de control político – administrativo. Este modelo se caracteriza por una fuerte presencia del Estado en la planeación y supervisión del sistema de educación superior. *El Estado tiene una gran capacidad racionalizadora y planificadora para encauzar el desarrollo de la educación superior, de acuerdo con los objetivos planteados por él* (Mendoza, 2002, p.25). Este tipo de modelo se fundamentó en América Latina con la creación de las universidades públicas, caracterizadas principalmente por la centralidad en la toma de decisiones institucionales.

El segundo modo es de coordinación académico - corporativo. En este predominan las oligarquías académicas, el poder al interior de la institución está en manos de cuerpos académicos, que se ha derivado del estatus autonómico de la universidad. En este modelo, los académicos, detectando el poder del conocimiento se perciben como los únicos con la legitimidad para hacer las reformas, resistiéndose a las propuestas de los políticos y los burócratas.

El tercer modelo es de coordinación por el mercado. En este no se registra una injerencia estatal significativa en la coordinación del funcionamiento y desarrollo del sistema. Son los intercambios no regulados los que vinculan a las personas y a los sectores. En este modelo están incluidos de hecho distintos mercados: el de mercado de los estudiantes, el académico, el institucional y el mercado de los profesionales.

El modelo de administración benevolente es descrito por Brunner, como aquel en el que el Estado financia la educación superior pública a través de una fórmula a la vez paternal y benevolente, cuyo medio principal es la asignación incremental de recursos presupuestarios desvinculados de cualquier consideración de calidad, equidad y eficiencia. Este tipo de modelo ha caracterizado a la educación superior latinoamericana hasta la década de los ochenta.

Por último el modelo de coordinación mediante la evaluación estatal. En este modelo el foco de atención es la valoración de los procesos y resultados de las instituciones y sus programas. Es definido como:

una racionalización y una redistribución general de las funciones entre el centro y la periferia, de manera tal que el centro conserva el control estratégico global, por medio de palancas políticas menores en número, pero más precisas, constituida por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y la operación de criterios relativos a la calidad del producto (Mendoza, 2002, p.29).

Es importante aclarar que estos modelos operan como tipos ideales, es posible que en las situaciones confluyan características de más de uno de los modelos, pero uno de los modelos contará con un peso más significativo. De esta manera, se puede retomar a Rama quien realiza un desarrollo de las políticas públicas de educación superior para América Latina y determina sus fases con las características comunes en los países de esta región.

El primer modelo educativo que predominó fue el de la autonomía universitaria, apoyada con una fuerte lógica pública en la cual el estado se constituía como el principal financiador de las actividades educativas. Esta fase, se puede caracterizar con el modelo benevolente anteriormente descrito por Mendoza y Brunner, contando de manera simultánea con formas de coordinación académico corporativo fomentadas por la autonomía universitaria. Este modelo estuvo presente hasta la década de los 80 en Latinoamérica.

La segunda reforma, descrita por Rama, se desarrolla bajo el parámetro de mercantilización, equivalente al modelo de coordinación por el mercado descrito por Mendoza. En ella se promovía un modelo dual de lo público y lo privado, en el que la lógica privada regulaba el sistema, organizado por la libertad para participar en el mercado. La libre competencia y la desregularización por parte del estado caracterizaron esta política, que se vivió en la década de los 90 en Latinoamérica.

En esta reforma se evidenció la disminución del financiamiento de la educación superior pública por parte del estado, para promover la inserción de la universidad en las dinámicas del mercado. Mientras que, con las instituciones privadas el estado se limita a reconocer su fundación, sin mayores exigencias en cuanto a su calidad. Por lo tanto, emergen nuevas instituciones que buscan absorber la demanda que no ha sido cooptada por las universidades tradicionales; así, *la oferta de la enseñanza superior se configura en torno a grupos de instituciones diversas entre sí en recursos, calidades, costos, ideologías y especialmente según orientaciones del mercado* (Rodríguez, 1998, p.90).

La tercera reforma se inscribe bajo un modelo trinario público-privado nacional – internacional. En este modelo se entiende la educación superior como un bien público para lo que el Estado debe sumir un papel evaluador, a partir de sistemas de aseguramiento de la calidad que permita la regularización pública. Ésta corresponde al modelo de coordinación mediante la evaluación estatal descrito por Mendoza, y en él se inscriben las tendencias actuales, *mediante la conformación de sistemas regidos por una regulación flexible que permita al Estado ejercer un control a distancia sobre un sistema descentralizado y conformado por instituciones autónomas y diversas* (2002, p.30).

De esta manera se ha puesto en marcha un conjunto de políticas públicas de educación superior, las cuales se han orientado en primer lugar hacia la construcción de una institucionalidad que permita al Estado actuar como regulador del sistema

universitario. En segunda instancia, *la política pública, se ha orientado a la búsqueda de la calidad académica, al incremento de la cobertura con equidad el establecimiento de sistemas de aseguramiento de calidad y a la regulación de la Internacionalización de la educación superior* (Rama, 2006, p.140).

Sin embargo, al incluir una nueva y significativa regulación, se ha creado una *nueva tensión entre autonomía y gobierno, entre autonomía y sistema, entre competencia y complementariedad; que en distinta dimensión está atravesando la política en todos los países latinoamericanos* (Rama, 2006, 151). En el marco de este conflicto, la expansión de organismos reguladores del Estado ha sido el soporte institucional para la formulación e instrumentación de políticas públicas. En términos de las tendencias, la formación de mecanismos de acreditación y evaluación constituyen la parte medular de las propuestas de cambio en las políticas públicas de América Latina.

1.1.4.1 Calidad

El abordaje del concepto de calidad es complejo, ya que como se mencionó anteriormente contiene múltiples tensiones; en su sustento se puede encontrar diversidad de objetivos y finalidades, diversos métodos y modelos de evaluación y acreditación y un sin fin de reflexiones frente a las implicaciones políticas, académicas e institucionales de la calidad como rector del sistema de educación superior.

Sin embargo, la tendencia en el aseguramiento de la calidad y la inclusión de mecanismos de supervisión, organización, eficiencia y eficacia está impregnada en las instituciones de educación superior como una forma de control y manejo que opera en la relación entre las universidades, el estado y el mercado.

Para Brennan, la aparición del concepto de aseguramiento de calidad en la educación superior resulta interesante, y es importante porque *se constituye en un enlace entre el mundo interno de la educación superior y las fuerzas sociales, económicas y políticas que moldean la organización y la estructura organizacional* (1998, p.16). Aparece entonces como un mismo lenguaje por el cual se pueden generar y regular las relaciones del sistema en su interior, con otros miembros de las comunidades internacionales y con la sociedad.

Los principales objetivos de la calidad sistematizados por este autor son: garantizar un reporte sobre la aplicación de los fondos públicos, mejorar la calidad de la educación superior y estimular la competitividad inter e intrainstitucional. Sin embargo es necesario agregar a esta lista, objetivos ocultos o menos públicos como el cierre de cierto tipo de instituciones o programas, el aumento de la productividad académica o la regulación del contenido de la educación superior para responder a las necesidades de la cambiante sociedad (Brennan, 1998, p.19).

Para el logro de estos objetivos, se ha creado a lo largo de la década de los 90, una serie de organismos nacionales, que si bien difieren en algunas características, en general se constituyen desde un modelo de aseguramiento de calidad que comprende cuatro elementos: *un cuerpo coordinador nacional, la auto evaluación Institucional, la evaluación externa por pares académicos y los reportes publicados* (Brennan, 1998, p.21).

Significativamente aparecen la evaluación y la acreditación como los ejes de este modelo, mientras que la evaluación es más un diagnóstico que conduce a la acción por parte de la propia institución como resultado del auto conocimiento, la acreditación constituye una constancia de credibilidad por parte de la sociedad y del público demandante de los servicios educativos (Mendoza, 2002, p.48). Por lo tanto, se imponen procesos de acreditación como elemento de certificación externa, con el fin de garantizar la calidad de los programas y como un recurso que aumenta la capacidad de competitividad de las instituciones, principalmente en la obtención de los recursos económicos (Del estado, las empresas, los padres de familia, organismos internacionales etc.) y su probabilidad de participar en los procesos de internacionalización de manera exitosa.

La determinación de qué significa la calidad y quién determina qué es una educación de calidad está en pleno debate. Mientras que los organismos generan una serie de indicadores, la mayor parte cuantitativos, algunos de los teóricos reconocen la calidad como un resultado muy complejo, *entendiéndola como el resultado de un conjunto muy amplio de factores que interactúan de forma compleja y debe ser motivo de análisis y revisión permanentes* (Malo, 2000, p.104).

De esta manera, el énfasis que se le ha dado a la calidad como un fin en sí mismo ha hecho que se descuiden los objetivos principales de las universidades, para Reading la idea de excelencia ha desplazado la formación para la promoción de la cultura nacional. Así, *la excelencia implica un salto cualitativo: la noción de excelencia*

desarrolla dentro de la universidad la idea de ser el centro de sí misma, mediante el cual se hace comprensible al mundo exterior (1996, p.22).

1.1.4.2 Internacionalización

Como se ha abordado, los múltiples cambios económicos, sociales y culturales han establecido rupturas en las concepciones en las que tradicionalmente se había sustentado la universidad. La concepción de la universidad como un ente geográfico, con límites y fronteras se ha replanteado en la globalización.

En este contexto la internacionalización aparece como uno de los mecanismos de respuesta de las universidades para lograr la inserción al mundo del conocimiento. Para Komlavi Francisco Seddoh, Director de la División de la Educación Superior de la UNESCO, *la internacionalización se ha convertido en una condición sine qua non para cumplir con el papel y la misión que le corresponde a la educación superior, como parte inherente para alcanzar la calidad y la pertinencia de la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y el servicio a la sociedad (UNESCO, 1998, p.3).*

La nueva realidad de la educación latinoamericana está marcada por el inicio de la educación transnacional, *que comienza a imponer un modelo tripartito donde coexisten la educación pública, la privada nacional y la privada externa (Rama, 2006, p.143).* Los procesos de inserción de las instituciones de educación superior a esta dinámica se han convertido en un requisito para consolidar su permanencia y competitividad. Por lo tanto, se han incluido habilidades en la formación profesional como el entendimiento universal y las capacidades de adaptación, necesarias para trabajar en este mundo diverso.

Las instituciones han consolidado tres formas de inclusión a los mercados internacionales a saber:

Primero, formar sociedades que trascienda la frontera entre educación y capacitación. Segundo, alentar la movilidad estudiantil de tal manera que el alumno se integre a la institución receptora. Tercero, beneficiar el mayor número de estudiantes, mediante la movilidad personal, el desarrollo de planes de estudio, los programas intensivos y la movilidad virtual haciendo usos de las nuevas tecnologías (Morales, 1998, p.82).

Sin embargo, es importante abordar la inserción de la educación superior en este movimiento de servicios desde una profunda reflexión desde lo ético, donde la cooperación y la colaboración son esenciales para cumplir con la responsabilidad social propia de una institución educativa. Los procesos de internacionalización se pueden abordar solamente como la oportunidad de inserción a las dinámicas de globalización o se pueden constituir en una alternativa de reconfiguración de las relaciones del sistema de educación mundial. Para *Schörmann*

la internacionalización puede llegar a ser un proceso continuo, educativo, contra-hegemónico, que ocurre en un contexto internacional de conocimiento. El proceso de internacionalización en una institución educativa implica un programa de acción comprensivo y multifacético, integrado en todos los aspectos y niveles educativos (citado en Gacel-Ávila: 2003, p.142).

Para Barnett las universidades pueden configurarse en lo que se ha denominado el espacio para la acción glocal, es decir pensar global y actuar local, pues las Universidades ostentan un conocimiento local particular en el cual se sustenta la diferenciación; este valor particular es reconocido cuando se introduce a los procesos de internacionalización. *Simon Marginson desarrolla el concepto de "heurística glocal" de la educación superior, bajo el supuesto de que en cada uno de los tres niveles que dan origen a este término –global, nacional y local— las fuerzas de la globalización interactúan* (citado en Barnett, 2002, p.34), y las universidades deben incorporarse y participar en estos diferentes niveles y aprovechar las ventajas comparativas que le brinda esta capacidad.

1.2 EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

1.2.1 Sistema de Educación Superior

Su contexto normativo está dado por la Constitución Política y la Ley 30 de 1992, en la cual se establece que la Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el perfeccionamiento de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.

El estado consagra la autonomía universitaria, con la que reconoce a las universidades el derecho a darse y modificar sus estatutos, designar sus autoridades académicas y administrativas, crear, organizar y desarrollar los programas académicos, definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales, otorgar los títulos correspondientes, seleccionar a sus profesores, admitir a sus alumnos y adoptar sus correspondientes regímenes y establecer, arbitrar y aplicar sus recursos para el cumplimiento de su misión social y de su función institucional.

A su vez, el Estado es garante de la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

El sistema de educación superior colombiano está conformado por:

a. Instituciones Técnicas Profesionales: Las facultadas para ofrecer programas de formación en ocupaciones de carácter operativo e instrumental y de especialización en el respectivo campo de acción, sin perjuicio de los aspectos humanísticos propios de este nivel. Estos programas tienen una duración promedio de cinco a seis semestres.

b. Instituciones Tecnológicas: Están facultadas para ofrecer programas técnicos, tecnológicos y profesionales, así como especializaciones en dichos niveles, con una duración de ocho semestres.

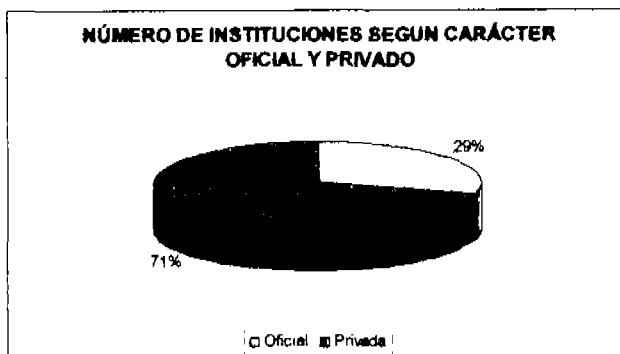
c. Instituciones Universitarias. Las facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesionales o disciplinares y programas de especializaciones técnicas y tecnológicas. Los programas de formación tecnológica tienen una duración promedio de ocho semestres, mientras que los profesionales se extienden a nueve y diez semestres.

d. Universidades: Instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en: investigación científica o tecnológica; formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Sus programas tienen una duración de diez semestres, que generalmente se extiende a once y doce para el caso de los programas nocturnos. Estas instituciones están facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados.

1.2.2 Características

El sistema de educación superior en Colombia está conformado por entidades públicas y privadas. En el caso Colombiano la participación del sector privado es del 70.6% en el sistema en general, esto incluye cada una de las instituciones anteriormente detalladas que imparten formación tecnológica, técnica y universitaria.

Gráfica 1



Fuente: MEN – SNIES 2005

Sin embargo, la presencia del sector privado se presenta fundamentalmente en las instituciones técnicas profesionales y tecnológicas y en las instituciones universitarias; mientras que en las universidades su participación se reduce al 58%.

Tabla 1 Instituciones de educación superior

Origen y Carácter Académico	Oficial	Privada	Total
Instituciones Técnicas Profesionales	11	40	51
Instituciones Tecnológicas	17	43	60
Instituciones Universitarias	22	68	90
Universidad	31	44	75
Total	81	195	276

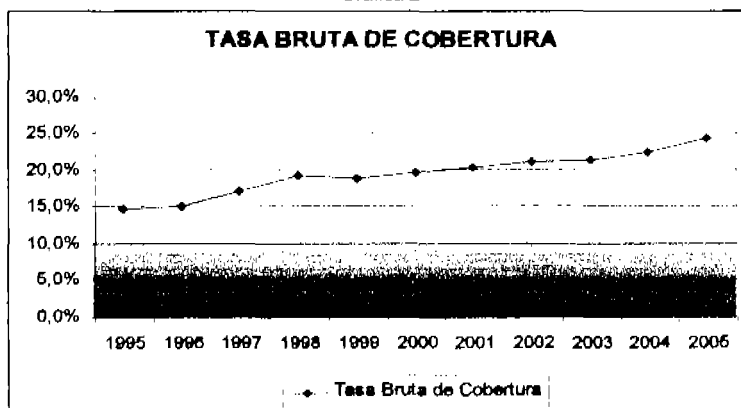
Fuente: MEN – SNIES 2005

Aunque en el nivel universitario se reduce el número de instituciones del sector privado, es importante señalar que Colombia es el tercer país con el porcentaje más alto de América Latina, después de Chile con el 75,5% y de Brasil con el 75.1%. Mientras que en países como México el sector privado representa el 33% y en Argentina un 23.5% (Rama, 2005, p.25). En el caso colombiano, el proceso de

masificación de la educación superior vivida en Latinoamérica en los años 80 se vio absorbida principalmente por el sector privado, de esta manera se fueron consolidado las instituciones de carácter privado que hoy en día conforman la mitad de la instituciones universitarias que brindan formación profesional.

En cuanto a la tasa bruta de cobertura, se puede evidenciar que se ha ampliado significativamente el número de personas que ingresan al sistema de educación superior, así, pasa del 14.9% en 1995 al 24.6% en el 2005, sin embargo estos indicadores han estado por debajo del promedio para Latinoamérica que para el 2003 se establecía en 28.3%.

Gráfica 2



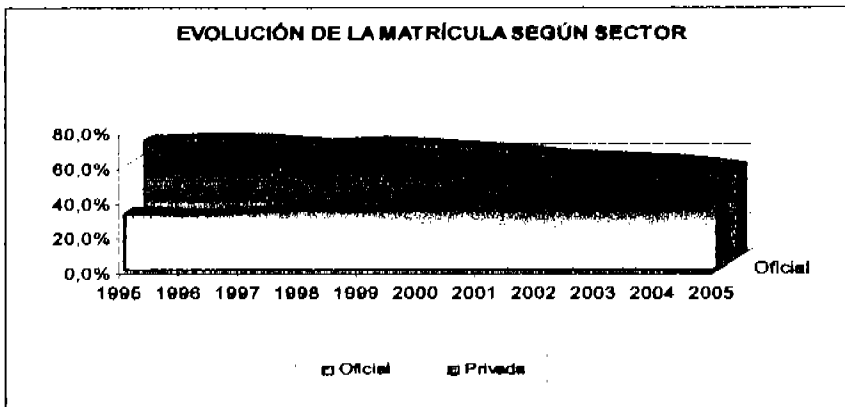
Fuente: MEN – SNIES 2005

Si bien, el porcentaje de instituciones del sector privado es alta, en la década de los noventas se evidenció que la mayor absorción de matrícula se presentó en el sector privado. Mientras que el sector público aumento en un 15.6 % la matrícula, este porcentaje fue cedido por las instituciones privadas. El informe sobre educación privada realizada para el Instituto Internacional para la Educación Superiores América Latina y el Caribe –IELSALC- señala que uno de los aspectos que hoy denota más diferenciación entre el sector privado y el oficial es el comportamiento del número promedio de estudiantes por institución. Afirma esta institución:

Mientras que en el sector oficial se presenta una gradual consolidación que debe mantenerse y profundizarse, en el sector privado la situación es inquietante, como quiera que el crecimiento no han sido ordenado e incluso en el año 2002 se

presentó una caída de cerca de 1000 estudiantes por Universidad (11,57%) (IESALC, 2000, p.36).

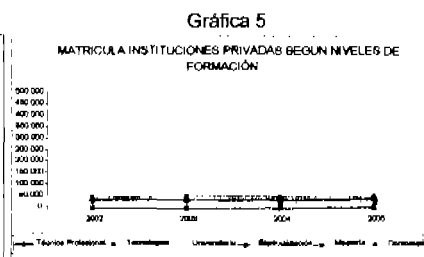
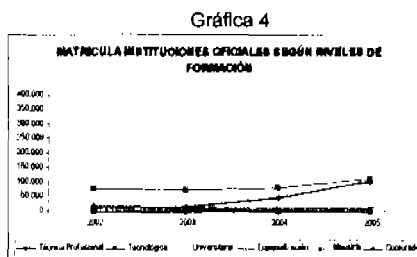
Gráfica 3



Fuente: MEN – SNIES 2005

El sistema de educación superior ha estado debatiéndose frente a la situación socioeconómica de la sociedad colombiana, efectos como las crisis económicas o la migración por el conflicto armado son fenómenos que han afectado de manera determinante la clase media y alta; *en Colombia, tres de cada estudiantes matriculados provienen del 40% más rico* (Rama, 2005, p.15), así estos fenómenos han afectado claramente la participación de las entidades privadas en los procesos de formación profesional.

Otra de las características interesantes dentro de los estudios realizados por la IESALC – UNESCO es que las instituciones de carácter privado se han concentrado en la generación de programas profesionales universitarios; es decir, que no se ha presentado una expansión significativa en la formación de técnicos y tecnólogos de acuerdo con las tendencias mundiales, como anteriormente se abordó. *El crecimiento acumulado durante el periodo 1990-2002 fue de tan sólo el 5,42% comparado con un crecimiento alrededor del 100% y 160% en las universidades e instituciones universitarias, respectivamente* (Rama, 2005, p.15).



Fuente: MEN – SNIES 2005

Estas gráficas nos evidencian que en los 5 años el sector público es el que ha promovido la formación técnica y tecnológica. Esto se evidencia en el fortalecimiento de Sistema Nacional de Aprendizaje SENA, que es actualmente la institución que recibe más recursos Estatales, mientras que en el sector privado las matrículas en educación técnica y tecnológica se ha mantenido constantes.

Otra de las características fundamentales del sistema de educación superior colombiano es la concentración de las instituciones oferentes en las principales ciudades del país. El 32.5% de las matrículas se realizan en Bogotá, el 13,7 en Antioquia (Medellín) y el 8.7% en el Valle (Cali), focalizando el 57. 9% de las matrículas nacionales. En cuanto a los programas de postgrado, el 63% de los programas se encuentra en Bogotá, seguido por Cali y Medellín con 11% cada uno, y Barranquilla el 9%. Es decir el nivel de concentración es muy alto en las ciudades, esta misma tendencia se refleja en el caso de la formación en Trabajo Social.

De esta manera general, el sistema de educación superior se encuentra fraccionado, según Rama *esto denota una crisis del modelo de Educación Superior en el país, que exige revisar el tipo de instituciones, sus roles, los incentivos de cada tipo de institución para crecer y evolucionar, y la necesaria integración del sistema* (2004, p.24).

Diagnóstico del Sistema de Educación Superior Colombiano

La Asociación Colombiana de Universidades –ASCUN-, a través de la revisión de un buen número de documentos nacionales e internacionales, determinó trece (13) temas críticos para la educación superior colombiana, sobre los cuales es imperativo actuar:

1. Incoherencia entre políticas, propósitos y metas nacionales con la educación superior.
2. Baja cobertura e inequidad en el acceso y en la permanencia en la educación superior.
3. Deficiencia cultural de la autorregulación que no ha logrado penetrar a todas las instituciones de educación superior.
4. Indefinición de tipologías de las instituciones que ofrecen educación superior.
5. Bajo reconocimiento social y baja cobertura y calidad de la educación técnica y tecnológica.
6. Deficiente formación en competencias básicas superiores.
7. Baja calidad académica de los profesores y baja remuneración a la actividad académica de los docentes.
8. Baja producción científica y tecnológica en las instituciones de educación superior colombianas y débil articulación con el sector productivo.
9. Inadecuado financiamiento de la educación superior.
10. Baja e inapropiada utilización de Tecnologías de Información y Comunicación en procesos académicos y administrativos en las instituciones de educación superior.
11. Los problemas de gobernabilidad y gestión como limitantes del desarrollo institucional.
12. Escasa internacionalización y ausencia de sentido propio de lo internacional.
13. Débil articulación de la educación superior con la educación básica y media, con el sector productivo y con los problemas regionales y locales (ASCUN, 2002, p.20).

Ante este diagnóstico los retos que se plantea la educación superior para Colombia son muy amplios, para ello el gobierno ha promovido la creación de organismos conformados por universidades, como ASCUN y el Fondo de Desarrollo para la Educación Superior – FODESEP-, permitiendo espacios en los que se garantice la participación de las instituciones en el proceso de cambio que requiere el sistema, según las exigencias nacionales y mundiales.

La política pública, concentra como *objetivos primordiales mejorar la eficiencia del sector educativo, ampliar la cobertura y mejorar su calidad* (Fernández et al, 2006, p.178). A través de estos ejes desarrolla las diferentes estrategias que serán analizadas a continuación desde los parámetros analíticos señalados en el contexto de la educación superior mundial.

En el marco de mejorar la eficiencia del sector se ha llevado a cabo una reforma en la organización institucional del sistema de educación superior. De esta manera, el Ministerio de Educación crea en el 2003 el vice ministerio de educación superior, que

es el responsable de *la definición de políticas públicas, planeación y asistencia técnica, evaluación y seguimiento de los programas y proyectos nacionales, así como de la inspección, vigilancia y fomento de la educación superior en el país* (Fernández et al., 2006, p.178).

En cuanto a la estrategia de ampliación de cobertura comprende el proyecto Acceso con Equidad a la educación superior- Acces, la racionalización de los recursos, la modernización de la gestión de las instituciones de educación superior y la promoción de la educación técnica y tecnológica. El programa Acces es financiado primordialmente por un crédito externo del Banco Mundial.

Con respecto a la calidad, como será desarrollado mas adelante, se ha creado todo un sistema de acreditación, en el cual el Estado no sólo busca mejorar la calidad sino también generar *un sistema que se autorregule, se evalúe y ponga en marcha permanentemente procesos de mejoramiento* (MEN, 2004, p.8).

1.2.3 Políticas públicas de educación superior

1.2.3.1 Relación mercado- sociedad y estado

En el sistema de educación superior en Colombia se marca una pauta diferencial desde la constitución de 1991, antes de la carta magna la legislación establecía un fuerte control por parte del estado a las instituciones tanto de carácter público como privado. Este control incluía seguimiento en la creación de programas, los mecanismos de financiamiento, el carácter de las instituciones -ya que no podrían ser con ánimo de lucro-, y el cumplimiento de los objetivos misionales.

Este esquema intervencionista, en el que todo se reglamentaba y se controlaba, realizaba la inspección y vigilancia con el objeto de propender al cumplimiento de los fines sociales de la cultura y a la promover la formación intelectual, moral y física de los estudiantes. Es decir, establecía un precepto de responsabilidad frente a la relación universidad sociedad, marcando pautas de referencia regularizadas y establecidas por el Estado.

La Constitución de 1991 en su artículo 67, le da a la educación una doble connotación: como derecho del individuo y como servicio público esencial con función social, imponiéndole obligaciones, cargas y restricciones. En ella se contempla tanto el papel del Estado como regulador del sistema, como la autonomía de las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, establece que los parámetros de esta autonomía estarán determinados mediante una legislación específica, siendo la Ley 30 de 1992, creada para este fin.

Esta ley incluye una reforma fundamental. En ella se modifica la relación que existía entre el Estado y las Instituciones de Educación Superior de tal forma que la Intervención del Estado en el sector fuera más orientadora, selectiva y menos reglamentarista. La Ley 30 definió los siguientes temas: principios y objetivos; campos de acción; programas académicos; tipos de instituciones; títulos y exámenes de Estado; autonomía de las instituciones; fomento, inspección y vigilancia; órganos relacionados (Consejo Nacional de Educación Superior –CESU- y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior –ICFES-, el Sistema Nacional de Acreditación –SNA- y el Sistema Nacional de Información –SNIES-; Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos –ICETEX-); naturaleza jurídica de las Instituciones y gobierno universitario, entre otros aspectos.

Mediante esta ley se amplía el margen de acción para el funcionamiento de las Instituciones privadas de educación superior, que serían reguladas por la leyes del mercado; para algunos analistas como Cárdenas y Gutiérrez, si bien esta legislación precisa claramente la autonomía universitaria, no llega a ser explícita ni clara frente a los mecanismos de control que debe establecer el Estado en cuanto a su funcionamiento.

Por ello, Rama retoma el caso Colombiano para ejemplificar la dinámica de la apertura del sistema de educación superior a las leyes del mercado que se ha vivido en todo Latinoamérica –a excepción de Cuba- y sus consecuencias. El autor menciona que el enorme movimiento de expansión de la educación privada realizada bajo la subordinación de las leyes del mercado, promovieron una diferenciación Institucional en función de niveles de calidad y costos de las matrículas.

Ello, no sólo pautó el inicio de una inequidad basada en la calidad, sino que además, en los casos en los cuales los contextos no impulsaron de políticas de "fiscalización y control", como se hicieron por ejemplo en el caso de Colombia, el proceso mostró rápidamente acciones carentes de ética. El mercado, en los lugares donde no tuvo

regulaciones, permitió la existencia de prácticas de corrupción y la mercantilización sin límites de la educación superior (Rama, 2004, p.25).

En cuanto al financiamiento de las entidades públicas en el modelo que se impone se presenta, acorde con las tendencias mundiales, una disminución de los recursos asignados por el Estado a la oferta de educación superior. Para 1990 el aporte del Estado a las instituciones públicas era del 85.7%, en la actualidad se ha reducido a un 80%, teniendo en cuenta que como se evidenció en las gráficas su matrícula se ha aumentado significativamente (16.5%). Los recursos de transferencias para las instituciones públicas han disminuido mientras que el centro de la política pública es consolidar un modelo de financiamiento desde la demanda, es decir mediante créditos educativos y el aporte de los egresados.

El Estado traslada su responsabilidad de garantizar el acceso a la educación superior a los individuos mediante la posibilidad de obtener créditos para ingresar al sistema de educación superior, ya sea privado o público. Así los propios créditos pueden ir orientados a la consolidación y fortalecimiento de las instituciones de carácter privado, pues son estas instituciones las que representan un nivel más alto de costos de matrícula y en las cuales se presenta disponibilidad de cupos, ya que según cifras de ASCUN, el 64% de estos no son utilizados (2002, p.10).

De esta manera la educación superior pública debe recurrir a otras fuentes de financiamiento para poder sostenerse. Este financiamiento se adquiere a través de la vinculación con el sector industrial y empresarial y con los mismos ciudadanos. Según la propuesta incluida en el plan de desarrollo 2008-2010 se propone *la creación de un fondo para el financiamiento de la educación superior, que podrá contar con recursos provenientes de la contribución de los egresados de universidades públicas* (MEN, 2002, p.32).

Los mecanismos de financiamiento se ven claramente reflejados en el siguiente texto, en el cual el viceministro de Educación, Javier Botero, pronuncia el 18 Agosto de 2006. En él responde a los cuestionamientos de la falta de financiamiento del estado a las universidades públicas para la investigación. Este funcionario menciona que

las universidades eficientes han demostrado que es posible hacer investigación con recursos provenientes del sector productivo y de organismos internacionales, pues es la investigación que requiere este país. Igualmente El Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología -Conciencias- siempre ha contado con

recursos para apoyar los grupos de investigación siempre y cuando se cumpla con los requisitos exigidos.

1.2.3.2 El conocimiento como valor de uso

El énfasis en la formación dirigida hacia los conocimientos que sean de utilidad para la inmersión del sujeto en el mercado del trabajo es una de los ejes articuladores de las políticas de la educación superior en Colombia. En el lineamiento de calidad, la política establece como prioritario el fortalecimiento de planes y programas de formación técnica y tecnológica.

Recientemente es notoria la tendencia de fortalecer este tipo de educación con el doble propósito de modificar la estructura de la matrícula hoy concentrada en carreras de larga duración, y de formar el recurso humano técnicos y tecnológicos que requiere el sector productivo. En el plan sectorial de Educación de 2008-2010 el Ministerio de Educación establece que en la actualidad la composición de la matrícula se encuentra dividida en el 25% en carreras técnicas y tecnológicas y el 75% en carreras universitarias; se espera como meta que esta composición se redistribuya obteniendo un 60% en las áreas técnicas y tecnológicas y reducir al 40% las universitarias (ASCUN, 2002, p.4).

Principalmente se le atribuye a este nivel educativo el poder de articulación con el sector productivo; en los lineamientos construidos entre ASCUN y el Ministerio de educación señala que es necesario

Impulsar programas de educación técnica y tecnológica que respondan a necesidades estratégicas del país y de las regiones, que participen activamente en el sistema nacional de innovación, trabajen en alianza con sectores empresariales o cadenas productivas, estén articulados con la educación media y contribuyan de manera efectiva a la transformación productiva; para lograr de esta manera alto reconocimiento social (2002, p. 43).

En las políticas se introduce el concepto de pertinencia como uno de los objetivos de las medidas estatales, se establece como principal carencia el desfase entre la formación profesional y el mercado de trabajo, para ello no sólo es necesario mejorar la calidad de la educación sino también hacerla apropiada al contexto económico, político y principalmente, al sector productivo de la sociedad Colombiana. El programa señala la necesidad de *definir estrategias conjuntas, entre el sector productivo y las*

instituciones de educación superior, que apunten a la mejora de los niveles de competitividad de la producción local, regional y nacional; así como el apoyo al mantenimiento y posicionamiento en los actuales y nuevos mercados (Fernández et al, 2006, p.187).

En conclusión, la política pública considera que la información y el conocimiento son elementos fundamentales del trabajo académico, pues cumplen un rol multifuncional: son recursos para la toma de decisiones y la solución de problemas asociados a la investigación, la docencia y la gestión académica; son elementos operativos que se transforman mediante los procesos académicos, siendo, al mismo tiempo, productos de dicho trabajo. En este sentido, como lo señala Giraldo, *la información y el conocimiento son susceptibles de ser gerenciados, y deben serlo, al igual que cualquier otro recurso de una organización (1998, p. 12).*

1.2.3.3 Calidad

Los cambios realizados a principios de la década de los 90 dieron origen a una proliferación de instituciones de educación superior con estándares bajos de calidad debido a la falta de regulación. Por ello a finales de la década de los 90 y principios de esta década el Estado ha reincorporado en sus políticas la calidad y la regulación como un mecanismo fundamental en el fortalecimiento de la educación superior.

En este cambio de visión en la que el Estado entiende su papel como regulador, se entiende la autonomía universitaria como la libertad para prestar un servicio educativo de alto nivel académico y administrativo, pero acompañada de la responsabilidad para asumir las consecuencias de las acciones ejecutadas y de la voluntad del permanente rendimiento de cuentas a la sociedad y el Estado.

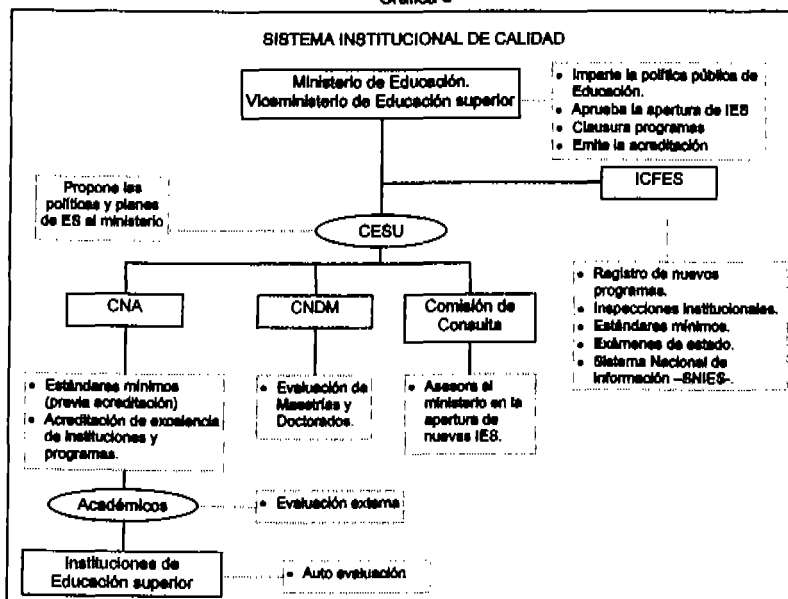
De esta manera en la actualidad, los procesos de Calidad se basan según Giraldo, Abad y Díaz en la existencia de procesos de evaluación que permitan a las instituciones o a los programas conocer sistemáticamente los aciertos y desviaciones de su proyecto académico. *La evaluación entendida como un sistema de coherencias entre los distintos factores que constituyen el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior, conlleva las consideraciones de las tres dimensiones esenciales: la pertinencia o funcionalidad, la eficacia y la eficiencia (Giraldo et al, 1998, p. 12)*

Desde este precepto el plan de educación incluye como líneas estratégicas de calidad:

consolidar el sistema de evaluación, certificación y recertificación para el ejercicio profesional; consolidar un Sistema de Acreditación de la educación superior abierto y con reconocimiento internacional que garantice la educación como servicio exportable; aumentar significativamente el Sistema de aseguramiento de la calidad enfocado a la protección al estudiante; aumentar las tasas de docentes con doctorado e investigadores y la movilidad internacional de profesores, investigadores y estudiantes de la educación superior (MEN, 2004, 35).

Como anteriormente se mencionaba, desde la ley 30 se crean una serie de instituciones con el fin de organizar el sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior, consolidado hasta finales de los 90's. Se puede visualizar los componentes institucionales y las funciones respectivas en la gráfica 7.

Gráfica 6



En este sistema se encuentran distribuidos los tres ejes fundamentales de la política pública en cuanto a los mecanismos de regulación. Primero, controlar la apertura de nuevos programas. Segundo, realizar el seguimiento en la calidad de la formación profesional bajo procesos de inspección y acreditación de programas. Tercero, garantizar la formación en competencias básicas medidas a través de los exámenes de estado.

El primero de estos procesos se viene realizando por el Ministerio de Educación y el ICFES y se ha constituido en la primera etapa de regularización de la calidad por parte del Estado, esta etapa fue desarrollada desde finales de los años noventa. En la actualidad, se han enfatizado los requisitos de las condiciones básicas y mínimas para la creación de programas; aun así el énfasis de la política pública actual se concentra en los siguientes dos puntos, ya que en realidad existen multiplicidad de programas ya abiertos que deben ser regularizados como prioridad.

Por ello, los procesos de acreditación se han constituido en la estrategia para garantizar la calidad a nivel nacional e internacional. Este proceso es liderado por el Consejo Nacional de Acreditación –CNA¹, órgano encargado de orientar, organizar, fiscalizar y dar fe de la calidad de los programas e instituciones y, finalmente recomendar al Ministro de Educación Nacional acreditar los programas e instituciones que lo merezcan.

Es importante señalar que los procesos de acreditación *asumen de manera integral y cualitativa los insumos, procesos y productos y, aunque es el resultado de una evaluación externa, utiliza la auto evaluación como su principal herramienta* (Roa, 1998, p.9). En el caso Colombiano se produjo un escenario en el cual los programas se podían someter voluntariamente a los procesos de acreditación, ya que como se parte del cumplimiento de los requerimientos mínimos establecidos por el Ministerio, la acreditación se constituye en una certificación de calidad y excelencia. Sin embargo las presiones sociales y académicas de aspectos como el financiamiento y el acceso a los procesos de internacionalización, hacen del proceso de acreditación una meta indispensable de todos los programas académicos.

Por último, el Estado ha realizado el seguimiento de la calidad mediante la evaluación de las capacidades mínimas que debe manejar el egresado de los programas de

¹ En Colombia, la creación del sistema de acreditación recibió el respaldo de un proyecto del Banco Mundial para educación, que otorgó apoyo financiero para su creación.

formación profesional. Al respecto una de las estrategias de calidad en la política pública es la *evaluación de las competencias del núcleo común en todos los programas de Educación superior, y la elaboración de estándares de competencias básicas* (MEN, 2004, p.48).

En cuanto a las capacidades generales que serán evaluadas en todas las disciplinas, se determinan la habilidad lectora y el manejo del idioma Inglés, como ejes fundamentales. *El plan proyecta que para el 2010 el 50% de los egresados deben manejar un alto nivel de comprensión lectora y el 30 % (excluyendo los estudiantes de idiomas) deben tener un nivel intermedio superior de Inglés* (MEN, 2004, p. 30).

Por lo tanto se consolida los estándares de competencias básicas, que desde 2002 se han evaluado mediante Exámenes de Calidad de la Educación Superior – ECAES-; que en su primera etapa fueron implementados en 27 carreras profesionales; y para el 2004 fue ampliado a 42 programas, incluyendo los programas de Trabajo Social.

1.2.3.4 Internacionalización

En la política pública de Colombia la internacionalización hace parte de la línea de calidad, constituyéndose en una de las metas de los procesos de regularización estatal de la educación superior. El control de la calidad garantiza la posibilidad de inserción de las instituciones a las dinámicas internacionales y globales, logrando obtener los beneficios que esta proyección genera al sistema educativo y al país.

Por ello, este tema es uno de los ejes de la propuesta del plan de Educación; Colombia espera duplicar para el 2010 las instituciones de educación superior que ofrecen programas en el exterior, y triplicar las instituciones nacionales que cuenten con relaciones y convenios con instituciones extranjeras, principalmente para la creación de programas de postgrado.

1.3 EDUCACIÓN SUPERIOR EN TRABAJO SOCIAL

La formación profesional en Trabajo Social se imparte en Colombia desde 1938, año en el que se funda esta carrera adscrita al Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. Sin embargo es a mediados del siglo XX, que la creciente intervención del Estado tiene consecuencias en la progresiva institucionalización de programas de Trabajo Social, en diferentes latitudes del territorio nacional. Para el 2007, 21 Instituciones de Educación Superior –IES– tienen registrados 45 programas de Trabajo Social; de los cuales se encuentran funcionando 36.

1.3.1 Características generales de las Instituciones y los programas en Trabajo Social

En el siguiente cuadro se puede observar el carácter de las universidades en las que se imparte la formación. Así mismo, la antigüedad y la duración de los diferentes programas de Trabajo Social que se encuentran registrados.

Tabla 2: Instituciones que imparten el programa de Trabajo Social

INSTITUCIÓN	CARACTER	DURACIÓN	ANTIGÜEDAD
Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín	Privada Religiosa	10 Diurna	59 años
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá	Pública	8 Diurna	58 años
Universidad del Valle. Cali	Pública	10 Diurna	50 años
Universidad de Caldas. Manizales	Pública	9 Diurna	40 años
Universidad Nacional de Colombia. Bogotá	Pública	8 Diurna	39 años
Universidad de la Salle. Bogotá	Privada Religiosa	10 Diurna	38 años
Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga	Pública	10 Diurna	37 años
Universidad de Antioquia. Medellín	Pública	10 Diurna	35 años
Universidad de Cartagena. Cartagena	Pública	10 Diurna	34 años
Universidad Externado de Colombia. Bogotá	Privada	10 Diurna	34 años
Universidad Tecnológica del Chocó. Diego Luis Córdoba. Choco.	Pública	10 Diurna	32 años

² En el caso Colombiano la formación en Trabajo Social se desarrolla únicamente desde el ámbito profesional, es decir es impartida por instituciones universitarias, concediendo el título de Trabajador Social. (Sería equivalente a la licenciatura en Trabajo Social en el caso Mexicano).

Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar. Cartagena	Privada	8 Diurna	30 años
Universidad Metropolitana. Barranquilla	Privada	8 Diurna	29 años
Corporación Universitaria del Sinú –CUS-. Montería	Privada	9 Diurna	27 años
Fundación Universitaria Monseñate. Bogotá.	Privada Religiosa	8 Diurna 11 Nocturna	19 años
Universidad Mariana. Pasto	Privada Religiosa	10 Diurna	18 años
Universidad de la Guajira. Guajira	Pública	10 Diurna	9 años
Corporación Universitaria del Caribe – CECAR-. Caribe	Privada	10 Diurna	7 años
Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá	Privada Religiosa	8 Diurna	3 años
Corporación Universitaria Republicana. Bogotá	Privada	8 Diurna 8 Nocturna	3 años
Corporación Universitaria Juan de Castellanos. Tunja	Privada Religiosa	10 Diurna	3 años

Fuente: CONETS, 2004.

Evidentemente la conformación de escuelas de Trabajo Social se ha desarrollado a lo largo de la segunda mitad de siglo XX, identificando algunos ciclos en los que se ha agudizado su creación: década 50's, década de los 70's, en los que se fundan principalmente los programas en universidades públicas y por último en los 90's en los que se originan programas en universidades privadas creadas también en esta década, como resultado de los cambios de la demanda-oferta en la educación superior, cambios descritos anteriormente.

De esta manera, el campo de formación profesional es muy diverso. Respecto a la ubicación geográfica, los programas tienden a concentrarse en el norte, el occidente y el centro de Colombia. En Bogotá se ofrecen siete programas, es decir el 20% del total nacional; en Medellín, Antioquia y en Cali, Valle, se ofrece la formación en 3 IES en cada ciudad. El nororiente tiene algún cubrimiento, mientras que en las regiones centro oriente y sur, a pesar de sus agudas problemáticas sociales, la carrera sólo se ofrece en la ciudad de Pasto.

Gráfica 7



Fuente: CONETS, 2004.

De la totalidad de los programas que se encuentran vigentes en Trabajo Social el 57% se ofrece en instituciones de carácter privado y el 43% restante en instituciones públicas, estatales o departamentales. En el caso del Trabajo Social el sector privado presenta un comportamiento similar al indicador nacional, en el que se reporta la participación de este sector en un 58% con respecto al total de educación universitaria.

La significativa participación del sector público (43%) puede establecerse en la cercanía con la que contó la profesión con el Estado de Bienestar, siendo éste el principal empleador de trabajadores sociales hasta principios de la década de los 90's. A su vez, según los informes del ECAES las universidades que presentan mayor matrícula son la Universidad Nacional de Colombia, La Universidad de Antioquia, El Colegio Mayor de Cundinamarca, La Universidad del Valle y a la Universidad Industrial de Santander, todas de carácter público.

Es importante mencionar que al interior de las instituciones privadas se cuenta con una importante participación de instituciones de carácter religioso. El 50% de las instituciones están vinculadas con órdenes religiosas como Lesallistas, Marianos, Eudistas, entre otros. Por otro lado 6 escuelas, equivalente al 50% restante, se ubican en instituciones universitarias definidas como entidades sin ánimo de lucro, de carácter pluricultural y laico.

En cuanto a las modalidades de enseñanza, aunque el mayor porcentaje de programas se sigue ofreciendo de modo presencial con el 76%, en la actualidad han surgido dos metodologías de extensión: la semipresencial con el 22% y a distancia con tan sólo el 3%. Así mismo el 81,9% de los programas se llevan a cabo en la jornada diurna y tan sólo el 18.1 % restante se ofrece en la jornada nocturna. En el caso de Bogotá, siendo el objeto de este estudio solo existe un programa que ofrece la formación en horario nocturno.

Respecto a los estudiantes admitidos a los programas, Luz Edilma Rojas, docente de la Universidad Monseñate realizó en el 2003 una investigación con el objetivo de reconocer el perfil socio familiar de los futuros trabajadores sociales. En éste se evidencia que el carácter femenino de la profesión prevalece, con la participación de 89% de mujeres; mientras el 11% restante serán de género masculino. Así mismo se detectó que al menos el 15% de la población era padre o madre de por lo menos un hijo, mientras que el 76% de los estudiantes residían con la familia. Los habitantes de Cundinamarca son quienes más acceden a esta formación, ya que en este territorio se concentra el mayor nivel de oferta por parte de las IES³.

1.3.2 Organización de las escuelas en Trabajo Social

La agrupación de las escuelas o departamentos que imparten Trabajo Social en Colombia, desde 1951 han constituido lo que primero fue la "Asociación Colombiana de Escuelas de Servicio Social", y que luego se transforma en el "Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social" - CONETS.

El CONETS como organismo académico que agrupa las escuelas de Trabajo Social del país, es una organización comprometida con el mejoramiento de la calidad de la educación en Trabajo Social, surge con el propósito de lograr la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales con excelente desempeño profesional, alto nivel académico, motivados al logro del desarrollo humano integral y capaces de liderar procesos de cambio (CONETS, 2004, p.2).

Para lograr sus propósitos, realiza, fomenta y estimula acciones de carácter académico, investigativo, de capacitación, coordinación e información, que conduzcan

³ Esto se debe a la ubicación de Bogotá, que aun siendo Distrito Capital se encuentra ubicado en el centro del Departamento de Cundinamarca.

al mejoramiento de la calidad de la educación en Trabajo Social y fortalezcan las universidades afiliadas. Esta organización posee un papel protagónico en la actualidad, ya que una de sus nuevas funciones, otorgadas en los procesos de cambio en la educación superior, es liderar y direccionar la construcción de los exámenes ECAES en Trabajo Social.

De esta manera para el 2004 se genera una articulación entre las universidades, con el fin de encontrar conocimientos mínimos y básicos necesarios para evaluar a los egresados de las escuelas. Este ejercicio que se organizó a partir de grupos regionales, desarrolló un espacio de discusión y encuentro académico entre los representantes de las 21 instituciones que imparten Trabajo Social en Colombia.

Desde esta investigación el CONETS identifica que los objetivos de los programas a lo largo del territorio son muy diversos debido a su ubicación regional y la proyección que realizan de la profesión; sin embargo en estos se encuentran 3 rasgos comunes:

- Los objetivos ligados al cumplimiento de la responsabilidad social y ética de las universidades con las respectivas regiones y con el país.
- Los objetivos relacionados con el aporte de las unidades académicas de Trabajo Social al desarrollo de la profesión.
- Los objetivos formativos referidos a los conocimientos, capacidades y características personales y profesionales que cada unidad académica se propone formar con sus estudiantes, los cuales se refieren directamente al perfil deseado.

Identifica que estas mismas referencias se pueden ubicar en la relación objetivos-perfil profesional. Es en estos tres ejes en los que se desarrolla el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en los que se espera sean formados los trabajadores sociales, aunque presentando algunas variaciones y especificaciones según cada institución.

En cuanto a la estructura curricular, la principal forma de organización en la que se desarrollan los programas es por áreas o campos de formación. Sin embargo, a su interior, se estructuran de maneras disímiles en cuanto a contenidos y formas de organización y secuenciación. Con respecto a los contenidos, se reconoce que éstos se pueden sintetizar en los siguientes componentes:

- Formación profesional específica (historia del Trabajo Social, fundamentación profesional, ubicación en el contexto y en el marco de la política social, metodología, práctica, trabajo de grado).
- Formación en investigación (epistemología y metodología). En las unidades académicas de Trabajo Social se hace un reconocimiento formal⁴ de la investigación como elemento básico de consolidación de las mismas, como aspecto nuclear de la formación de estudiantes y docentes y como fundamento de la práctica profesional.
- Formación en ciencias sociales y humanas (psicología, sociología, antropología, historia, filosofía, administración, política, economía y educación, entre otras).

1.3.3 Calidad

En términos de calidad, en el caso de Trabajo Social se aplica dos estrategias fundamentales⁵, que el Ministerio de Educación ha establecido con los entes respectivos. Primero se consolida la participación voluntaria de programas de Trabajo Social a los procesos de acreditación de alta calidad, conferida por el Consejo de Acreditación Nacional. Por otro lado, se realiza la implementación de exámenes de estado – ECAES-, que desde el 2004 el ICFES ha venido aplicando a los estudiantes de últimos semestre de las 21 instituciones que ofrecen este programa.

1.3.3.1 Acreditación de alta calidad

En la actualidad 7 programas de Trabajo Social han sido acreditados, correspondientes al 20% de los 36 programas que se encuentran operando en 21 instituciones de educación superior. Sin embargo es interesante resaltar el trabajo realizado por la Universidad de Antioquia quien fue la primera en acreditarse en 1999

⁴ Este reconocimiento se hace evidente en el Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa y Trabajo Social realizado en Cali en febrero de 2006. Así mismo se reconoce los trabajos de indagación e investigación de Luis Arias docente de la Fundación Universitaria Monseñor, con publicaciones como Pedagogía crítica, formación investigativa y Trabajo Social.

⁵ El primer mecanismo de calidad, en cuanto a mejorar los parámetros para la apertura de programas no se ha implementado fuertemente en el caso del Trabajo Social ya que no se han abierto nuevos programas; por lo tanto el énfasis se concentra en mejorar los programas existentes mediante la acreditación y la evaluación de los mismos a través del ECAES.

y renovarse por 5 años en el 2003. A partir del 2004 las universidades se fueron acreditando progresivamente.

De las instituciones acreditadas, 5 son públicas y tan sólo 2 privadas, esto constituye una deficiencia significativa pues el sector privado tiene una importante participación en la formación de trabajadores sociales.

A manera general, los principales indicadores que comparten los programas acreditados son:

- La coherencia entre el programa y el marco institucional.
- Calidad del equipo docente, que cumple con indicadores de formación e identidad profesional.
- Propuestas curriculares flexibles.
- Procesos administrativos que sustenten los procesos de calidad.
- Reconocimiento por parte de los empleados y del contexto laboral, del desempeño de los egresados.

Por otra parte se destacan algunas características particulares, como los constantes procesos de auto evaluación que han desarrollado la Universidad de Antioquia y La Salle; los recursos como bibliotecas, programas de bienestar universitario y actividades extracurriculares con los que cuentan principalmente las universidades públicas y los procesos de selección legítimos que son utilizados en la Universidad de Antioquia, Valle y Nacional.

La investigación como fortaleza se destaca únicamente en la Universidad Nacional, en la cual los procesos de extensión y docencia se manifiestan de forma equilibrada como fortalezas del programa; en ninguna otra institución la CNA reconoció la investigación como un punto fuerte de la propuesta de formación.

A continuación se puede observar las universidades acreditadas y las principales fortalezas de cada uno de los programas, según la CNA.

Tabla 3. Programas de Trabajo Social acreditados.

Universidad	Universidad de Antioquia	Universidad de Caldas	Universidad de la Salle
Ciudad	Medellín	Manizales	Bogotá
Carácter	Pública	Pública	Privada
Fecha	Enero 29 de 1999. Renovado en el 2003	Marzo 7 de 2003	Mayo 18 de 2005
	<ul style="list-style-type: none"> El Programa de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia cuenta con docentes de reconocida trayectoria académica y, a juicio de los pares, tiene un reconocimiento nacional derivado de sus intervenciones en los espacios académicos de encuentro del gremio en el país. Los empleadores valoran positivamente el trabajo de los egresados del programa. Gracias al reconocimiento con que cuenta, el programa puede hacer una selección adecuada de sus estudiantes y de sus docentes. La Universidad de Antioquia ha logrado integrar los diferentes programas a su plan de desarrollo institucional y existe una buena identificación de los estudiantes y profesores del programa con el proyecto institucional. El programa ha adelantado su proceso de auto evaluación con mucha seriedad y capacidad autocrítica y ha convertido este proceso en un mecanismo de mejoramiento de la calidad 	<ul style="list-style-type: none"> El programa cuenta en un grupo de docentes y funcionarios administrativos altamente comprometido con su tarea y con gran sentido de pertenencia institucional. Su plan de estudios ofrece a los estudiantes una atención personalizada, dentro de un armónico balance de formación teórica, investigativa y de estimación, y con un conveniente enfoque interdisciplinario. Ha llegado a adquirir gran importancia en la identificación y tratamiento de los problemas sociales de la región, y sus egresados gozan de alto prestigio profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> Un notable sentido de pertenencia y compromiso con las metas institucionales y del Programa, por parte de Directivos, Docentes y Estudiantes de Trabajo Social. El programa académico es flexible, coherente, interdisciplinario y acomodado a las exigencias actuales de la profesión. Significativo reconocimiento social al programa por la acción positiva de sus egresados y por el compromiso de los estudiantes en sus prácticas. Cultura de autoevaluación que ha permitido ir fortaleciendo gradualmente la calidad del programa, en especial en su relación con la Investigación y con el desarrollo de nuevas propuestas académicas. Apoio sustantivo de la institución al programa para que pueda realizar su misión de proyección social.
Duración	3 años. Renovada por 5	4 años	4 años

Universidad	Universidad del Valle	Universidad Nacional de Colombia
Ciudad	Cali	Bogotá
Carácter	Pública	Pública
Fecha	Febrero 08 de 2006	Octubre 30 de 2006
	<ul style="list-style-type: none"> El encastre congruente del programa en el proyecto institucional de la universidad y en su plan estratégico de desarrollo 2006-2010. La existencia de un proceso transparente de admisión y su eficiencia para la selección de los aspirantes más cualificados. La existencia y reconocimiento de una educación normatividad que rige los procesos académico-administrativos y que cubra a los estudiantes y al personal docente. El tamaño y composición de la planta docente, lo cual permite atender adecuadamente las demandas hechas del programa y desarrollar actividades de investigación y de producción académica. La coherencia del currículo con los objetivos institucionales, su capacidad de respuesta a las demandas del campo intelectual del Trabajo Social y a las demandas del contexto socio económico y cultural al cual está inserto. La flexibilidad que adquiere el currículo a través de la programación de las asignaturas electivas y el Vitrino que se establece entre la formación investigativa, las prácticas y el trabajo de grado. Además, la posibilidad real de tener prácticas concordadas en forma interinstitucional y el establecimiento de convenios de aprendizaje entre docentes y estudiantes-practicantes. El desarrollo de las políticas y programas de bienestar universitario acordes con las demandas de la comunidad estudiantil, determinadas principalmente por su problemática socioeconómica y cultural de estratos medios y bajos de la población. La idoneidad y eficiente estructura académica- 	<ul style="list-style-type: none"> El Programa de Trabajo Social de la Universidad Nacional es un programa pertinente a las necesidades profesionales del medio y una respuesta a los procesos de transformación social del país, la región y la ciudad, lo que se expresa y evidencia en sus proyectos de extensión y proyección social, así como en el acervo de conocimiento generado por sus actividades de investigación. El prestigio institucional y académico del Programa de Trabajo Social es reconocido no solo en el en las esferas de lo nacional sino también en lo internacional. La investigación social que desarrolla, el impacto de sus egresados, la pertinencia de la extensión social de sus proyectos y la presencia en eventos en el país y en el exterior reflejan la calidad del programa. El programa posee una base o estructura académica fuerte, sustentada en un equipo de profesores cuya formación académica, experiencia docente y experiencia investigativa, surtieron una sólida base para el desarrollo del programa y de la formación de los estudiantes. El programa cuenta con 16 profesores de tiempo completo y uno de tiempo parcial. La mayoría de los profesores tienen título de Maestría y tres de Doctorado, lo que ha facilitado el surgimiento de una comunidad de investigación en este campo del conocimiento. El sistema de admisión de los estudiantes es claro, es conocido y tiene legitimidad ante la comunidad universitaria, seleccionando los mejores estudiantes. La Universidad cumple con su función social de equidad al darle acceso a la educación superior a los estratos más débiles de la sociedad, así como a diferentes regiones y áreas.

	<p>administrativa de la Escuela y del Programa, la cual permite una eficiente gestión. A esta estructura se suma el ejercicio de la capacidad de liderazgo poseída por el cuerpo directivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A pesar de la reciente crisis financiera y administrativa de la Universidad del Valle, ésta presenta unas finanzas sanas que le permiten soportar la sostenibilidad del programa, al igual que su mejoramiento mediante el mantenimiento de los procesos de aseguramiento de la calidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Existen amplias posibilidades para la formación integral de los estudiantes dada la riqueza cultural de la universidad. Así mismo, los docentes y estudiantes tienen la posibilidad de acceder a la formación posgraduada, a participar en los convenios nacionales e internacionales, a la educación continuada y a la cooperación interinstitucional. • Los egresados del Programa de Trabajo Social de esta Universidad han sido reconocidos históricamente por su formación, su desempeño en la disciplina y su vinculación con el medio académico. La comunidad de egresados reconoce el sello propio de la Universidad Nacional y valora la calidad de la educación impartida por el programa.
Duración	4 años	4 años

Universidad	Universidad Industrial de Santander	Universidad Pontificia Bolivariana
Ciudad	Bucaramanga	Medellín
Carácter	Pública	Privada
Fecha	Agosto 18 de 2005	Mayo 5 de 2000
	<ul style="list-style-type: none"> • Una clara cultura de la planeación que ha fortalecido el proceso de autoevaluación institucional. • Políticas y programas de bienestar para profesores y estudiantes respaldado en recursos y estructuras administrativas. • Un cuerpo profesoral con gran sentido de pertenencia y compromiso con las metas institucionales y del programa. • Estabilidad financiera actual que determina un horizonte de sostenibilidad para el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores con alto grado de preparación académica. • Excelente servicio de biblioteca y de políticas claras de adquisición de material bibliográfico, elementos que se traducen en un alto índice de uso por parte de los estudiantes. • Incorporación de los estudiantes, desde los primeros semestres, a los campos del ejercicio profesional. • Gran prestigio en el medio externo, gracias a su influencia en los lugares de impacto de sus egresados. • Un clima organizacional sólido y de alta calidad, cuyo eje central es el estudiante como persona humana.
Duración	4 años	4 años

Fuente: CNA, 2008

1.3.3.2 Evaluación: Exámenes de Estado ECAES

El objetivo del ECAES es comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas que ofrecen las Instituciones de Educación Superior, con el fin de servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales, la formulación de políticas y faciliten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo.

El ECAES de Trabajo Social busca evaluar

la capacidad que tiene la y el estudiante para propiciar, en diferentes contextos, áreas y niveles de actuación, el desarrollo de las personas, los grupos, las comunidades y las organizaciones con las cuales trabaja; con el objetivo de aportar a la construcción de una sociedad democrática, justa, equitativa, participativa; fundamentada en el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos, la dignidad humana y la protección del medio ambiente; y generar procesos sociales orientados hacia el desarrollo humano y social, el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida (MEN- CONETS, 2004, p. 14).

Para el CONETS se pueden identificar líneas comunes frente a las realidades a los que estudiantes se verán avocados en su vida profesional. De esta manera, se identificaron categorías coherentes con los objetos, el perfil profesional y los rasgos comunes de los contenidos que fueron identificados desde el 2004. En el 2007 este organismo construye el documento guía de orientación del examen de calidad de la educación superior en Trabajo Social, en la cual determina los componentes fundamentales del examen, siendo estas áreas temáticas: formación profesional específica, investigación y de ciencias sociales y humanas.

Áreas de formación específica

Esta área posibilita rastrear la capacidad de los estudiantes para identificar, de forma clara, su radio de acción; así como su capacidad para el abordaje de los procesos de intervención o investigación social teniendo en consideración el contexto, los ámbitos, los niveles y las unidades sociales particulares en las cuales se plantea su realización. Así mismo, se evalúa la capacidad para determinar y utilizar de manera idónea los

diferentes métodos, técnicas e instrumentos de intervención y para el desarrollo de procesos de diseño, ejecución, control, evaluación y sistematización de planes, programas y proyectos. Esta área comprende cuatro componentes básicos de la formación profesional

- *La fundamentación profesional.* Reconocen la capacidad de situar la profesión en un marco histórico y social, a la vez que identificar las relaciones con las ciencias sociales y las corrientes teóricas del Trabajo Social contemporáneo.
- *El contexto de los problemas y las políticas sociales.* Se aborda la comprensión de los estudiantes frente a la caracterización de los procesos económicos, políticos, culturales, sociales, gremiales, ambientales y comunitarios que definen el contexto en el que se va a intervenir o a realizar una investigación.
- *La gestión social.* Incluye los conocimientos y las capacidades que se desarrollan para el diseño, ejecución, control, evaluación y sistematización de planes, programas y proyectos de desarrollo humano y social.
- *Métodos de intervención profesional.* Evalúa el conocimiento y la apropiación de los métodos de intervención profesional, la competencia para proponer, sustentar o justificar la adopción de cualquiera de ellos en coherencia con la problemática objeto, las áreas, los niveles y las unidades sociales de intervención.

Área de Investigación

En esta área se contempla la formación básica, epistemológica, teórica, metodológica, técnica e instrumental en investigación social. Se refiere, en general, a las concepciones sobre la producción de conocimiento, los modelos, los tipos de investigación y las metodologías cuantitativas y cualitativas. Se evalúa la capacidad para identificar, diferenciar y usar de manera pertinente, coherente y rigurosa en procesos investigativos, el conocimiento acerca de los fundamentos, los enfoques, los tipos y los niveles de investigación. Está conformada por dos elementos fundamentales:

- *Fundamentos de investigación.* Contempla los fundamentos epistemológicos de las ciencias sociales y humanas y las condiciones éticas de la práctica investigativa.
- *Enfoques, tipos, niveles y proceso de investigación.* Hace referencia al conocimiento de los distintos enfoques, tipos, niveles y procesos de

Investigación en las ciencias sociales; así como la capacidad para reconocer cual de ellos es más pertinente para los objetos de estudio.

Área de Ciencias Sociales y Humanas

Se evalúa la capacidad para comprender, apropiarse, integrar y utilizar los fundamentos teóricos desarrollados en las ciencias y disciplinas sociales y humanas con los propósitos de construir, interdisciplinariamente, los objetos de estudio e intervención del Trabajo Social, ubicar éstos contextual y conceptualmente y fundamentar la práctica profesional. Se presenta en dos componentes:

- *Teorías del sujeto, la sociedad, la cultura y la vida cotidiana.* Contempla los desarrollos teóricos y conceptuales de la psicología, el psicoanálisis, la sociología y la antropología; acerca del individuo, el sujeto, la cultura y la vida cotidiana.
- *Teorías del estado, los sistemas sociopolíticos y económicos y la sociedad civil.* Hace referencia a los planteamientos teóricos y al manejo de los conceptos centrales que permiten explicar y comprender las diferentes formas de relación entre el Estado, las Instituciones y la sociedad civil.

A su vez se reconoce la serie de capacidades que debe contar el trabajador social, identificando tres principales:

- *Interpretativa.* La acción interpretativa en Trabajo Social, está relacionada con la ubicación y la comprensión de los aspectos y las relaciones que estructuran contextos y problemáticas específicas.
- *Argumentativa.* Implica exponer razones fundamentadas en un saber profesional, para contrastar, criticar, demostrar, sustentar y explicar, de manera satisfactoria, una situación o problemática en los campos de la intervención y la investigación.
- *Propositiva.* Comprende el planteamiento de propuestas, hipótesis o alternativas viables, en el ámbito de la intervención o de la investigación, que se orienten a solucionar o modificar situaciones o problemas de conocimiento o de intervención.

Para el 2004 se realiza el primer examen profesional ECAES en Trabajo Social, con la participación de 1201 estudiantes, en los cuatro años que se ha implementado este

examen es presentado en promedio por 1135 estudiantes. Los resultados han marcado un importante liderazgo de las universidades públicas, las cuales registran un mejor promedio; para el 2004 la Universidad del Valle obtuvo el primer puesto; La Universidad Nacional de Colombia obtuvo este lugar para el 2005 y 2006 y la Universidad Industrial de Santander lideró el ECAES institucional en el 2007.

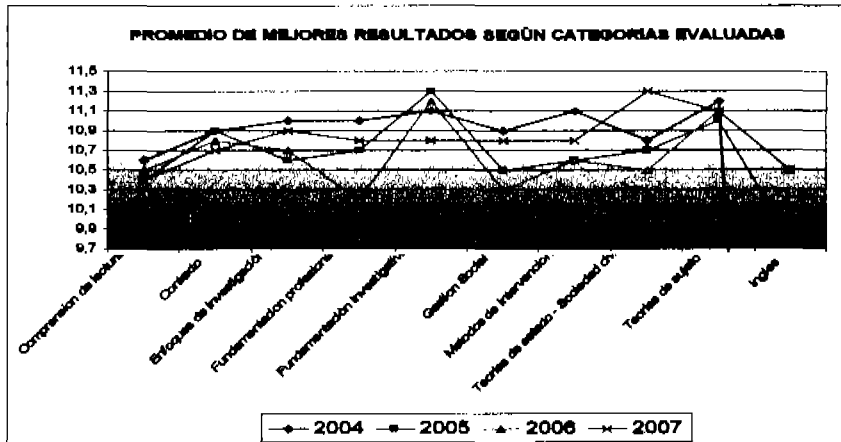
En cuanto a la ubicación geográfica se evidencia mejores resultados, con mayores porcentajes y menos desviaciones estándar, en las universidades que se sitúan en las ciudades principales de Colombia, a saber: Cali, Medellín y Bogotá. Los puntajes más bajos se reportan en la Universidad de la Guajira, La Universidad del SINU y la Metropolitana de Cartagena.

Aparte de la evaluación de las categorías profesionales, desde el año 2004 se incluyó la comprensión de lectura en el examen. Como resultado se obtuvo que éste es uno de los grandes retos de la formación profesional a futuro, pues los estudiantes de Trabajo Social presentaron un significativo reasego en comparación con el promedio de las otras profesiones que presentaron el examen, quedando entre los 10 más bajos.

De igual forma, y coherente con las tendencias mundiales, en el 2005 el Ministerio de Educación incluye el idioma inglés como criterio de evaluación. Los resultados al respecto son alarmantes, éste es el indicador más bajo de los estudiantes de Trabajo Social, reportando un déficit muy amplio y obteniendo el segundo promedio más bajo de todos los ECAES profesionales.

Analizando los resultados históricos de los puntajes institucionales más altos del ECAES, es notorio que los indicadores han variado según los años y no se pueden considerar aspectos generales y determinantes, a parte de los indicadores de comprensión de lectura y de inglés, anteriormente comentados. Sin embargo, es importante señalar que precisamente la fundamentación profesional ha presentado menores promedios, mientras que las teorías sociales del sujeto y la fundamentación investigativa han registrado comportamientos más constantes durante los años, con mejores promedios.

Gráfica 8



Fuente: ICFES, 2007.

Es importante señalar que aunque este tipo de pruebas logran presentar algunos indicadores, no se cuenta con un análisis de estos resultados desde el Trabajo Social. Si bien el ICFES presenta los deducciones enmarcados en términos generales, principalmente comparando los resultados de las diferentes profesiones, y algunas universidades como la Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia hacen su interpretación institucional; el ICFES, el CONETS o las Universidades no han desarrollado análisis transversales que permitan aprovechar estos indicadores para reconocer el campo de formación profesional del Trabajo Social en Colombia.

De esta manera, las discusiones sobre el impacto positivo y negativo de estas pruebas no se han dado en el colectivo profesional, es decir se ha carecido de un sentido crítico, que permita dar paso a discusiones tan importantes como las relaciones entre: saber general- saber local, individuo- colectivo-institución, teoría - práctica, discusiones que sin duda se constituyen en grandes debates para la educación superior en Trabajo Social.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, A. (2000) Tendencias mundiales en la educación superior: el papel de los organismos multilaterales. En CEICH. México.
- ASCUN. (2002). *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana. 2002-2006*. Bogotá: ASCUN.
- ASCUN. (2006). *Estudios sobre la educación superior en Colombia 2006*. Bogotá: ASCUN.
- Barnett. R. (2002) *Claves para entender a la universidad en era de supercomplejidad*. España: Pomares.
- Brennan, J. (1998) Panorama general de aseguramiento de la calidad. En Malo, S y VELÁZQUES, A (coords). *La Calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: Editorial Porrúa.
- Bruner, J. (2001). Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias. Recuperado el 27 de Octubre de 2007 en http://mt.educarchile.cl/archives/Futuro_EDU%25UNESCO-2000.pdf
- Bruner, J. (2007) *Mercados universitarios: Los nuevos escenarios de la Educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bruner, J, y Uribe, D. (2007). Mercados universitarios: los nuevos escenarios de la educación superior. Recuperado el 27 de Octubre en <http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Fondecyt/EXTO140207FS.pdf>
- Beck, U. (1998) *Que es la globalización*. México: Paidós.
- CEICH. (2000) *Estado universidad y sociedad: entre la globalización y la democratización*. México: UNAM.
- CEPAL. (2002) *Globalización y desarrollo*. Recuperado el 26 de Abril de 2007, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/10026/Globe-c0.pdf>
- Castela, M. (1998). *Globalización, tecnología, trabajo empleo y empresa*. La factoría No. 7. Recuperado en 26 de Abril de 2007, de www.lafactoriaweb.com/articulos/castella7.htm.
- Didriksson, A. (2000). La Universidad diferente: presente y futuro de la Universidad en América Latina y el Caribe (pp. 213 – 252). México: CESU.
- Didriksson, A. (1993). *La Universidad del Futuro. Relación entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. México: UNAM y Plaza & Valdez.
- Fernández, I, et al. (2006) *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia*. Segunda Edición. Bogotá: Casa Editorial el Tiempo.

Figueira, C. (1999). Bienestar y Ciudadanía. Viejas y nuevas vulnerabilidades. En Tokman, V y O'Donnell, G (coords.). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Argentina, Barcelona y México: Paidós.

García Villaseñor, G. (1993) *Nuevas formas de gobierno en la educación superior*. Revista perfiles. No. 61 pp. 29-37. México: CESU.

Gcel-Avila, J. (2003) *La internacionalización de la educación superior. Paradigma para la ciudadanía global*. México: Universidad de Guadalajara.

Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Glazman, R. (1993). *El conocimiento y la docencia en las universidades hoy*. Revista perfiles. No. 61. pp. 28-30. México: CESU.

ICFES- CONETS. *Exámenes de calidad de la educación superior en Trabajo Social. Guía de orientación 2007*. Recuperado mayo 20 de 2008 en <http://www.icfes.gov.co>.

IESALC/UNESCO. (2000). *La Educación privada en Colombia*. Bogotá: IESALC/UNESCO

IELSAC/UNESCO – ICFES. (2002). *La educación superior en Colombia. Informe*. Bogotá: IESALC/UNESCO

Lefort, R. (1996). *¿Qué universidad, para quien y para qué?*. UNESCO.

López, A. (1998). *Participación de los organismos multilaterales en la formación de la imagen pública de la Educación Superior en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación.

Maio, S. (2000). *Las políticas de educación que queremos*. En Castañón, H (coord). *La Universidades y sus dilemas. Tecnología, política y cambio*. México: Editorial Porrúa.

Mendoza Rojas, J. (2002). *Transición de la educación superior contemporánea en México. De la planeación al estado evaluador*. México: CESU UNAM.

MINISTERIO DE EDUCACION DE COLOMBIA. (2002) *Plan sectorial 2002-2006*. Bogotá: MEN.

MINISTERIO DE EDUCACION DE COLOMBIA. (2004) *Educación superior: boletín informativo*. No. 2 Mayo – Junio. Bogotá: MEN.

MINISTERIO DE EDUCACION DE COLOMBIA & CONETS. *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ACAES*. Recuperado el 17 de Marzo 2007 en <http://www.icfes.gov.co>.

Morales, E. (2000). *Educación superior, para quien y para que*. En Castañón, H (Coord). *La Universidad y sus dilemas tecnología, política y cambio* México: editorial Porrúa.

Torres, C. (1995). *Teorías de expansión educacional y crecimiento escolar masivo: para pensar la universidad pública en América latina*. Revista Perfiles. No. 69, pp. 7-20. México: CESU.

Tunnermann, C. (1995). *Una nueva visión de la educación superior*. San José de Costa Rica: CSUCA

Rama, C. (2005). *La educación superior privada en América Latina*. Caracas: IELSAC.

Rama, C. (2006). *La tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ribas Matos, N. (2002). *El Debate sobre la Globalización*. Barcelona: Bellatierra.

Reading, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge Mass. Inglaterra: Harvard University Press.

Rodríguez Gómez, R. (1996). *Universidad y Globalización. Contexto, tendencias y desafíos de la educación superior en América Latina*. Pensamiento universitario (pp 72-94). México: CESU.

Rojas, L.E. (2003). *Caracterización de los admitidos a programas de Trabajo Social en Colombia*. Bogotá: Universidad Monserrate.

Scott, P. (1998). *The Globalization of Higher Education* (pp. 108-129). Boodingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Sohail, I y Gidley, J. (comp). (2005). *La Universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la Universidad*. México y Barcelona: Ediciones Pomares.2003.

Sousa Santos, B. (2005). *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*. México: CEICH UNAM.

UNESCO. (1998).*La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: UNESCO.

Wolf, M. (1997). *¿Por qué este odio a los mercados?* En Nueva época, año 1, n. 1, Junio. México.



**CAPÍTULO SEGUNDO.
FORMACIÓN PROFESIONAL Y CURRÍCULO**

CAPÍTULO SEGUNDO: FORMACIÓN PROFESIONAL Y CURRÍCULO

2.1 FORMACIÓN PROFESIONAL

La formación desde su sentido original es entendida como proceso por el cual el hombre adquiere su forma. La manera en que se concibe la formación profesional depende de los abordajes de se han realizado desde diferentes enfoques disciplinarios y multiferenciales. Dentro de esta multiplicidad se puede distinguir una tendencia humanista y otra visión que articula la formación con el sistema y sus dinámicas sociales culturales, económicas y políticas; basados principalmente en dos corrientes: la economía de la educación y la sociología de las profesiones.

2.1.1 Corriente Humanista

En esta perspectiva se encuentran los trabajos de Honore (1980), Gadamer (1988), Ferry y Díaz (1997), que desde la visión kantiana, entienden la educación como el desarrollo de todas las facultades humanas y la formación como *el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre y, como reencuentro con aquello que constituye su propia dimensión humana. Un reencuentro histórico que posibilita una comprensión diferente de lo que podemos reconocer como presente* (Pacheco y Díaz, 1997, p.102).

Honore, uno de los principales representantes de esta corriente, define la formación como la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos en el horizonte de un proceso personal y colectivo. La concibe como *actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad* (1980, p.20).

En la definición que propone Honore se puede evidenciar la importancia del sujeto como eje principal de la formación, a su vez reconoce el medio ambiente como espacio de aprendizaje experiencial que permite el continuo cambio y transformación del ser humano. Enmarca la formación como interacción constante que permite la construcción de los significados en torno a la realidad en que habita el sujeto.

En ese sentido, Gadamer hace un importante aporte en situar la formación en los contextos culturales. Señala que *ésta se relaciona con la cultura y el trabajo, y por la conciencia que el hombre tiene por sí mismo. Así, implica un proceso de apropiación cultural* (1988, p.39). Toda formación denota una visión social y una relación que se establece con las formas culturales y económicas que permite la reproducción social.

Para Ferry el concepto de formación adquiere diferentes connotaciones,

en un primer sentido, la formación es percibida como una función social de transmisión de saber, en un sentido de reproducción de la cultura dominante. En otro sentido la formación es entendida a la vez, como un proceso de desarrollo y estructuración de la persona que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una moderación interna y las posibilidades de aprendizaje de reencuentros y experiencias (1990, p.50).

Las interpretaciones humanistas evidencian que el proceso de formación está mediado por intervenciones internas y externas. Es decir, el sujeto se sitúa como actor principal mediante la realización de apropiaciones e interpretaciones de la realidad y, mediante la interacción propia de los procesos de aprendizaje. Sin embargo de forma simultánea, en este proceso el sistema social y cultural se reproduce, siendo la formación el medio por el cual el sujeto interioriza los preceptos culturales dominantes. Por ello, la formación se constituye en negociación entre lo objetivo y lo subjetivo; Barrón lo refiere *como una interrelación en el cómo se interioriza lo objetivo y cómo se exterioriza lo subjetivo* (2000, p.48).

Estas propuestas realizan una importante aportación a la construcción conceptual de la formación, sin embargo para entender la formación profesional es necesario abordar la relación que ésta establece con la sociedad, por ello se retoman las visiones de la economía de la educación y de la sociología de las profesiones, enfoques que profundizarán este análisis. A continuación se identifican los principales rasgos y elementos que han aportado a la construcción teórica de la formación profesional.

2.1.2 Aproximación de la economía de la educación

Desde este enfoque las relaciones establecidas entre la formación profesional y la sociedad están sustentadas en la economía; reconociendo la influencia del sistema

capitalista en los procesos de educación, centrandó su estudio en dicha relación. Entienden la formación como un mecanismo social de acumulación y transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos acordes con las necesidades de la producción del mercado. En ella se ha establecido como ejes de análisis la teoría del capital humano y la teoría de la segmentación del mercado.

En la teoría del capital humano la relación entre la educación y la economía es una relación de naturaleza técnica. En la palabras de Gómez y Munguía,

la capacidad productiva de un país, entendida como el volumen y calidad de bienes y servicios que produce, depende no sólo de su dotación en recursos naturales, infraestructura, instalaciones, maquinaria etc.; sino también del nivel educativo de su fuerza laboral. El sistema educativo asume el papel de proveedor de un importante factor de producción: el recurso humano (citado en Barrón et al, 1996, p.4).

En síntesis, los postulados básicos de la teoría del capital humano son los siguientes:

- a. se requiere calificar la fuerza de trabajo para cada puesto del aparato productivo.
- b. existe correspondencia entre los requisitos para el empleo y sus requerimientos.
- c. en la medida en que avance tecnológicamente se elevará la complejidad de las ocupaciones.
- d. existe un mercado de trabajo homogéneo, objetivo y neutral que brinda igualdad de oportunidades a toda la población en función de su perfil educativo (Barrón et al, 1996, p.4).

Algunos de estos preceptos son reevaluados por la teoría de segmentación de mercados, teoría que surge en los años 80 como respuesta a las limitaciones de la teoría neoclásica. Esta define un *mercado de trabajo segmentado como la situación en la que un trabajador con la misma productividad es pagado distinto entre diferentes ocupaciones* (Espino, 2001, p.22). Desde esta perspectiva no se considera que el mercado de trabajo es capaz de equilibrarse; sino que existen diferencias entre determinados sectores, en los que difieren aspectos como la asignación de salarios.

En esos términos se explica como el acceso al mercado laboral de las diferentes profesiones obtiene relaciones diversas según el segmento del mercado al que se vinculan. Por lo tanto, la movilidad social que se supone brinda la educación, será limitada dentro de los segmentos establecidos para cada una de las profesiones.

Es clara, desde esta perspectiva, la estrecha relación de la educación con el mercado, entendiéndola como inversión y costo que se confrontan en términos de eficiencia y productividad, donde se hace necesario calificar a la fuerza de trabajo para cada uno

de los puestos que existen en el aparato productivo. La formación profesional va a estar hegemoníicamente determinada por los requerimientos que el segmento de mercado demande según cada profesión.

Resulta importante señalar la preeminencia que este enfoque ha recobrado en los estudios profesionales de los últimos años. Como se abordó en las tendencias en la educación superior, la importancia de los sistemas económicos sobre las demás dimensiones de la sociedad ha hecho que la lógica del mercado sea la reguladora de todas las esferas; esta visión ha impactado a su vez a la formación profesional.

En este marco se encuentran definiciones como la que realiza el Consejo Nacional de Escuelas de Trabajo Social CONETS¹, este organismo entiende por formación profesional

el conjunto ordenado de procesos vivenciales, procedimientos metodológicos destinados a formar y calificar un potencial humano para ejercer las funciones y tareas del Trabajo Social con eficiencia y efectividad, asumiendo un compromiso crítico y objetivo con las necesidades e intereses de su sujeto de acción profesional (CONETS, 1996, p.5).

Como se observa en esta definición se asume el carácter funcionalista de la formación, adoptando lineamientos como los de capital humano, y conceptos como los de eficiencia y efectividad que han permeado fuertemente en la educación superior en Latinoamérica.

Se hace evidente que el énfasis realizado por esta teoría en lo económico queda limitado al no abordar elementos fundamentales como la cultura, el poder y las relaciones sociales. Este enfoque llega a ser útil en el desarrollo de investigaciones frente a la relación de la formación profesional con el mercado laboral, pero es limitada para entender factores sociales, culturales y disciplinares del proceso educativo. Por tal motivo autores que han llevado a cabo investigaciones en el ámbito de la formación profesional, tales como Barrón (1996, 2000), Díaz Barriga (1997), Ducoing (1997), Marín Méndez (1991), Pacheco (1997), recurren al análisis desde la sociología de las profesiones en tanto brinda otros importantes elementos para su abordaje teórico.

¹ Este órgano, constituido en 1951, es el encargado de velar por la calidad de los procesos formativos de Trabajo Social, de cara a las demandas que el país le plantea a la profesión y acorde con los desarrollos de las ciencias sociales y de las políticas para la Educación Superior.

2.1.3 Sociología de las profesiones

Este análisis parte de una rama de la sociología que aborda las profesiones; fue desarrollada en los años 30 en Inglaterra, pero impacta la producción en Latinoamérica desde la década de los 70. Como señala Barrón *este enfoque permite ubicar el origen y el desarrollo de la profesión en el contexto económico y político de un país dado, en función de su estructura ocupacional, de las formas gremiales de promoción y de la historia particular de cada profesión* (2000, p.37). Los principales aportes al respecto se pueden encontrar desde el funcionalismo, el estructural funcionalismo y la teoría crítica.

Para Durkheim considerado uno de los principales exponentes de la teoría funcionalista, la educación *tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está específicamente destinado* (1996, p.40). *De esta manera hace énfasis en la formación según los requerimientos que la sociedad presenta para los sujetos sociales.*

Estas exigencias son determinadas por la función del sujeto en la sociedad, es decir la educación debe ser diferenciada según el lugar del sujeto en la división social del trabajo. Así, menciona, *no podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con ella que nos incumbe*² (Durkheim, 1996, p.52).

En la división del trabajo, las agrupaciones profesionales aparecen como un poder moral capaz de contener los egoísmos individuales, *de mantener en el corazón de los trabajadores un sentimiento más vivo de la solidaridad común y de impedir que la ley del más fuerte se aplique tan brutalmente en las relaciones industriales y comerciales* (Durkheim, 1967, p.14). Así, define que el grupo ocupacional es similar a la familia pero superior, donde se desarrollan rasgos de solidaridad orgánica.

Los grupos ocupacionales se constituyen en mecanismos intermedios para mantener el equilibrio social, a través de su accionar ayudan a regular la estabilidad de la

2 Esta visión es coherente y a la vez sustento de las visiones economicistas de la educación.

sociedad. Por ello el objeto de estudio desde el paradigma funcionalista es el reconocimiento de las características funcionales de las profesiones, las cuales podrán ser aplicadas a nivel universal.

Desde el estructural funcionalismo se realiza una aproximación más detallada a las profesiones, esta corriente continúa afirmando que las profesiones son lo que Tocqueville denominó "corporaciones Intermediarias", es decir organismos por medio de los cuales podía instaurarse un nuevo orden social, en sustitución de la sociedad tradicional.

Si bien Parsons, Barber y Wilensky entienden las profesiones como una forma especial de organización ocupacional que ejerce una mediación entre las necesidades individuales y las necesidades funcionales; es el primer autor quien realiza un acercamiento sistematizado del concepto de profesión. Parsons hace hincapié en las especificidades funcionales de las profesiones como *categorías claves de adaptación de estas estructuras sociales, dentro de las pautas de racionalidad y universalismo que son características de las sociedades modernas* (1979, p.538).

Define tres criterios del rol profesional. *Primero, una formación técnica con procedimientos especializados y una racionalidad cognitiva aplicada a un campo determinado. Segundo, el dominio de la tradición cultural y por último, los medios institucionales de garantizar que la citada competencia se dedique a actividades socialmente responsables* (citado en Pacheco, 1997, p.19).

Por su parte Cleaves señala que Wilensky determina como factores del comportamiento profesional: *los conocimientos generales, la orientación primaria hacia la comunidad por encima de los intereses personales, un código de ética parcialmente internalizado mediante asociaciones voluntarias y la búsqueda de recompensas que representen los logros en sí* (1995, p.45).

Se puede identificar que esta perspectiva desarrolla de manera sistemática las características que consolidan a las profesiones, incluyendo los componentes necesarios para que estos grupos logren regular las acciones profesionales. Hacen énfasis no solo en el conocimiento especializado, también en el control sobre el trabajo y la relación entre las profesiones y la sociedad; de ahí la importancia de las instituciones - grupos profesionales- y de los acuerdos culturales, -códigos de ética- que permitan la realización de dicho control.

Esta forma de interpretación ha ejercido un papel hegemónico en los análisis profesionales. Desde el estudio de la profesionalización del Trabajo Social, Trevi ha asumido elementos de esta teoría para hacer el análisis, entre los cuales incluye:

el desarrollo de un cuerpo de conocimientos disciplinares de carácter sistemático, la transmisión de dichos conocimientos a través de instancias formales de formación y acreditación, la consolidación de la investigación, el establecimiento de principios éticos que rigen el accionar de la profesión, una organización interna que ejerce autoridad sobre el ejercicio y que desarrolla una cultura profesional y el reconocimiento público de la actividad profesional (2007, p. 53).

Sin embargo, la principal crítica que se realiza a esas aproximaciones, es que sustentados en la armonía de la sociedad no logran considerar el conflicto como una parte fundamental en la configuración de las profesiones. Al desconocer el poder como variable explicativa, legitiman las formas sociales existentes, limitando a las profesiones como mecanismos de control y reproducción social.

Este análisis es retomado por la teoría crítica con autores como Illich, Larson y Wilson. Su razonamiento parte de concebir el sistema educativo como una instancia de elaboración y difusión ideológica. Los valores, actitudes y conductas que promueve la formación profesional son congruentes con las relaciones sociales de producción; fortaleciendo y legitimando la estructura social existente.

En esa misma línea las asociaciones profesionales se constituyen en grupos de poder que ejercen control sobre las necesidades humanas, reproduciéndose en la medida en que generan y dan continuidad a los requerimientos propios de su campo profesional o su especialidad. Así declaran poseer un conocimiento acerca de la naturaleza humana, conocimiento que solo ellos tienen derecho de administrar; monopolizando determinados ámbitos de la sociedad. *Así, características como asociación, ética y altruismo con frecuencia pueden entenderse como estrategias para alcanzar y mantener un tipo particular de control ocupacional lo que otorga poder y prestigio a los que ejercen la ocupación* (Cievas, 1985, p.35).

En consecuencia las profesiones no intervienen en la sociedad de manera neutral; participan en una constante lucha para posicionar y legitimar su acción, desde el cual configurará su identidad. Estos aspectos le dotarán de un mayor poder en el marco social en la medida en que sus profesionales cuenten con una mayor autoridad profesional.

Illich define la autoridad profesional desde tres roles: a. *la autoridad sapiencial para aconsejar, instruir y dirigir*. b. *La autoridad moral que hace que su aceptación no sólo sea útil, sino obligatoria*. c. *la autoridad carismática que permite al profesional apelar a cierto interés de su cliente* (1977, p.14). Considerar la manera en que socialmente se hacen legítimas las profesiones como mecanismo social construido, y no natural, da paso a entender las diferentes formas de identidad y reconocimiento que se tiene de las profesiones en diversos espacios sociales, económicos y políticos³

Desde esta perspectiva, y en palabras de Gómez, *la profesión o carrera es considerado como un fenómeno sociocultural en el que intervienen un conjunto de conocimientos y habilidades, tradiciones, costumbres y prácticas que dependen del contexto socioeconómico, social y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión u oficio* (citado en Barrón, 2000, p. 43).

Estas lecturas desde el campo de la sociología han nutrido fundamentalmente la conceptualización de la formación profesional; en ella como se observa, se incluyen los factores sociales que permiten identificar a las profesiones desde marcos de análisis históricos, sociales políticos y culturales. Como menciona Marín Méndez

estos enfoques nos permiten entender la profesión como un fenómeno sociocultural conformado por dos grandes componentes. Primero, un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que objetiva y legítimamente pertenecen a determinada disciplina. Por otro lado, el conjunto que depende del contexto social, económico y cultural en el que surge y se desarrolla una profesión (1991, p.15).

De esta manera, se incluyen los factores sociales que permiten identificar el desarrollo y la consolidación de las profesiones, a nivel estructural. Sin embargo, desde esta perspectiva no se logra reconocer la forma en que se va configurando la profesión desde las relaciones de sus actores entre sí y con el contexto. Por ello, se retoma la obra de Bourdieu en la medida en que realiza importantes aportes para develar los mecanismos profundos del poder que consolida el campo profesional.

³ Esta forma de interpretación se puede observar en el caso del Trabajo Social. La legitimidad y la identidad profesional de los trabajadores sociales de Norteamérica data mucho de los estos mismos factores en Latinoamérica. Esta interpretación va más allá de las funciones que como campo profesional se ha desarrollado en sus países, tiene que relacionarse con la génesis y la evolución de la profesión en contextos socioeconómicos, políticos y culturales diferentes.

2.1.4 Profesión: hábitus y campo

Entender la profesión como un campo, implica entenderla como un espacio en la cual se actúa y se intervienen según unas reglas determinadas de juego. Bourdieu define los campos como *espacios estructurados de posiciones cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes -en parte determinados por ellas-* (1990, p.135).

Los campos se van definiendo por aquello que está en juego y por los intereses específicos presentes que tienen los actores que interactúan en el campo. Sin embargo cada campo no es un ente aislado de fuerzas, estos se relacionan con otros campos y las dinámicas que se suscitan en ellos. Es así como el campo profesional indudablemente va a estar determinado y determinará los campos sociales, económicos, políticos y culturales en los que se desenvuelve.

La profesión desde esta teoría, se entiende en la medida en que interactúan las configuraciones del campo de producción, el campo de consumo, los capitales de los sujetos participantes y el contexto socio histórico en el que se desarrolla. Es decir, conjuga las formas en que se organizan los profesionales, y la manera en cómo se legitima esta acción profesional en el marco social; sin embargo pone énfasis en la participación de los actores en el mismo campo profesional, pues son ellos los que permiten la reproducción, y quienes, mediante la subversión, promueven el cambio del campo.

Las reglas de juego se van a ir reconfigurando para determinar los conocimientos, habilidades y actitudes que los profesionales deben detectar para poder jugar y participar en este campo. Desde esta perspectiva se justifica ciertos elementos de las profesiones determinados desde la teoría funcionalista, como el establecimiento de gremios y un código de ética que se construya con el fin de determinar el funcionamiento profesional.

Sin embargo, estas formas de entender el juego no se establecen a manera de leyes positivas o códigos ontológicos, sino como representaciones que desde las acciones y desde la propia formación se van configurando como lo permitido. Es decir las leyes del juego profesional no son externas sino que han sido internalizadas a través de sistemas de disposiciones. Como señala Bourdieu *para que funcione un campo es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los*

habitus que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes immanentes al juego y de lo que está en juego (1990, p.136).

Las formas en que se configura lo profesional y la acción propia y permitida de los trabajadores sociales, parte del habitus, definido como

sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje explícito o implícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, genera estrategias que pueden estar objetivamente conformes con los intereses objetivos de sus autores sin haber sido concebidos expresamente con ese fin (Bourdieu, 1990, p.136).

Estas disposiciones, estructuras estructuradas y estructurantes que se van configurando sin que se tenga conciencia de ellas, van a ir determinando las prácticas profesionales, las acciones que serán permitidas, deseadas y asignadas a los trabajadores sociales según los movimientos del campo y su relación con el contexto socio histórico.

Cuando se piensa la profesión como un campo, como una lucha de poderes, se proyecta en una compleja red de fuerzas de diferentes actores que dotan de sentido al propio campo. Así, ésta será el resultado de dominios y poderes establecidos en la relación entre estabilidad-mantenimiento y subversión-cambio.

Es desde esta postura que se inscribe la presente investigación, en tanto en ella se reconoce elementos multifactoriales que consolida y define el espacio de la formación. Se reconoce que todo proceso educativo se desarrolla en una sociedad que le dota determinados sentidos, aborda el papel del mercado del trabajo, las configuraciones dentro de la disciplina; y a la vez, el papel y aporte de los actores que participan en la delimitación del campo; proyectando lo que debe ser enseñado en las instituciones de educación superior para la formación de profesionales.

Desde esta perspectiva se puede entender que la formación profesional está conformada por una tensión entre el sujeto, el campo de conocimiento y el ámbito laboral. Barrón hace un acercamiento para abordar esta tensión al señalar que la formación comprende un conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referidas a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Dicho conjunto está basado en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales sobre determinado campo del saber, ciencia quehacer o disciplina. En cuanto a complejidad, la formación

profesional queda ligada a dos referentes: el terreno del conocimiento y el ámbito de la realidad (1998, p.10).

Una vez realizado el análisis de los diferentes aportes que se realiza desde el humanismo, la economía de las profesiones y la sociología, se considera que la definición que propone Marín Méndez, contiene estas discusiones y es coherente con el objetivo de esta investigación, de esta manera se entiende la formación profesional como

conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto orientado a la apropiación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores culturales y éticos contenidos en un perfil profesional y que corresponde a los requerimientos para el ejercicio de una profesión en un contexto social y cultural determinado. Dicho proceso puede responder a una o diversas tendencias conceptuales o ideológicas educativas de modelo de ejercicio profesional (citado en Barrón, 2000, p. 45).

El posicionamiento teórico de la formación profesional como un campo, posibilita el encuadre teórico con el concepto de currículo, y reconoce la posibilidad de abordar las propuestas de formación como un juego, una lucha y una apuesta que, sin duda alguna, contiene en sí como proceso, la reproducción social, y de forma simultánea se considera como espacio de innovación y cambio.

2.2 CURRÍCULO

El desarrollo conceptual del currículo es diverso y múltiple, como señala Díaz Barriga, *la polisemia del concepto finalmente refleja lo complejo que es lograr un desarrollo categorial en el ámbito curricular* (2003, p.34). Sin embargo, como señala De Alba aunque se presente ante nosotros como complejo, confuso y polémico, a la vez es innegable, resultando ineludible su abordaje en el campo educativo.

La construcción teórica sobre el desarrollo del currículo desde su origen, encuentran su pertenencia en el pensamiento positivista (empírico – analítico), por lo tanto es sólo hasta la década de los 80 y 90 que se han incorporado en el campo del currículo concepciones que corresponden a un pensamiento crítico.

El concepto de currículo aparece a principio del siglo XX en medio del proceso de industrialización estadounidense y del establecimiento de la educación como responsabilidad estatal. De esta manera *la propuesta pretende articular las exigencias de la expansión del capital y la necesidad de establecer una eficiencia en el trabajo dentro del proceso social de "democracia"* (Pacheco y Díaz, 1997, p.66). La generación del sistema educativo desarrolló la necesidad de una disciplina que permitiera analizar la dimensión institucional de la educación intencionada.

Enfrentado estas exigencias que el medio social ejercía frente a la educación, autores como John Dewey y Franklin Bobbit sustentaron maneras divergentes de entender el currículo; *estas dos perspectivas construyeron tendencias que no sólo se desarrollaron de diversas formas en el siglo, sino que se manifestaron en conflicto y tensión* (Díaz Barriga, 2003, p.12).

Dewey, entendió la enseñanza como fuente de experiencias para los alumnos, siendo el currículo un proyecto que promueve estas experiencias. Su perspectiva se centra en el alumno, realizando importantes aportes en torno a la experiencia de aprendizaje. Por otra parte, Bobbit sustenta su propuesta en las técnicas de elaboración curricular, orientadas a la preparación del sujeto para las tareas que enfrentará como adulto. Este autor define el currículo como *aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta* (citado en Pérez, 2006, p.23).

El currículo será entonces aquella serie de experiencias que los niños y la juventud deben tener, de forma tal que se logren los objetivos para el desarrollo de habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que los hombres necesitan para desempeñarse en la sociedad. Para obtener los resultados, el currículo debe ser eficientemente manejado y sus resultados predichos con precisión.

Estas tendencias continuaron en construcción, y sirvieron de sustento para que en la década de los 50's Taylor (1949) desarrollara una propuesta que buscaba contener las discusiones del campo curricular. Así se construye una tendencia tradicional y técnica del currículo, que ha tenido un importante impacto como fuerza hegemónica hasta finales de la década de los 80, y desde los cuales se han sustentado gran cantidad de investigaciones en el campo, principalmente por su característica técnica.

2.2.1 Enfoque tradicional o tecnocrático

Los principales autores de esta corriente son Tyler, Taba y Taylor, quienes retoman las propuestas de diversas corrientes disciplinares - la filosofía educativa pragmática, la sociología de la educación funcionalista, la teoría del capital humano, el método experimental conductista de la psicología y la teoría de la administración centrada en la eficacia- para diseñar su propuesta, en la que buscan revelar proposiciones como leyes universales acerca del diseño del currículo, su instrumentación y su evolución.

Dentro de las premisas desde las cuales se fundamentó esta propuesta, se identifica cuatro puntos centrales:

Primero, la teoría del campo curricular debería operar en un interés de proposiciones a manera de leyes empíricamente probables. Segundo, las ciencias naturales proporcionan el modelo apropiado de explicación para los conceptos y técnicas de la teoría curricular. Tercero, el conocimiento debería ser objetivo y capaz de ser investigado y descrito de manera neutral. Por último, las declaraciones de valor tienen que ser separadas de los "hechos" y "maneras de indagación" que pueden y deben ser objetivos (Giroux, 1979, p. 351).

Desde este enfoque aparece el currículo como una organización de tiempos y actividades necesarias para el logro de objetivos determinados. Esta forma de organización es entendida además como mecanismo unificado coherente dentro de un consenso universal. Por ello Tyler (1949) señala que el currículo se centrará en el reconocimiento de los objetivos educacionales que debe tratar la escuela, en cómo seleccionar experiencias de aprendizaje que puedan ser útiles en el logro de los objetivos, y cómo pueden ser organizadas estas experiencias para una enseñanza eficaz. Por lo tanto, *la lógica interna de "lo curricular" se preocupó por el desarrollo de habilidades técnico-profesionales que se requieren para la incorporación del sujeto al mercado laboral* (De Alba, 1991, p. 25)

A decir de Taba (1989)

El curriculum es el esfuerzo total que realiza la entidad docente para estimular los cambios deseados dentro y fuera de las aulas escolares, en orden a lograr nuevas y definidas actitudes en los educandos. Este esfuerzo ha de traducirse en todas las experiencias que la institución educativa puede ofrecer a sus alumnos (citado en de Alba, 1991, p. 31).

Todas las experiencias educativas serían abordadas desde una racionalidad técnica. Esta tendencia, está referida a lograr la máxima eficiencia del currículo, el cual deber ser eficientemente manejado y sus resultados precisamente predichos. La teoría curricular tuvo que construir un conjunto de conceptos diagnósticos de necesidades, perfil del egresado, objetivos, etc, que le permitiera la evaluación de sus objetivos; evaluados en términos de eficiencia y efectividad según las metas preestablecidas.

De esta manera el currículo se aborda como una realidad estática construida a partir de unos lineamientos específicos que garantizaban la formación según objetivos delimitados, para los cuales se organizaban todos los elementos del sistema de forma equilibrada. Esta perspectiva generó múltiples técnicas de diseño, desarrollo y evaluación curricular, sustentados principalmente desde métodos cuantitativos que permitían hacer los análisis en el campo curricular.

Sin embargo, en la constante vinculación del currículo con respecto a la sociedad, el carácter técnico y la fuerte vinculación con perspectivas administrativas se encuentran la ahistoricidad, el acriticismo del campo y su tendencia al perfeccionamiento (Alba, 1991, p. 31). Aspectos que serán analizados a profundidad desde la corriente crítica del currículo.

2.2.2 Reconceptualización y enfoque crítico del currículo

Esta corriente se centra en el análisis crítico de la propuesta tecnocrática haciendo énfasis en que dicho abordaje es limitado, ahistórico, así mismo cuestiona los criterios de objetividad, neutralidad y universalidad en los que se sustenta la propuesta tradicional. Está representada por autores como Gloux, Bernstein, Eggleston, Apple, quienes retoman aportes desde el existencialismo, el psicoanálisis, el neomarxismo y la fenomenología, para hacer una lectura del currículo.

Para empezar, sitúan la escuela y la educación en contextos políticos, económicos, sociales y culturales en los que se desenvuelven, es decir identifican que la escuela hace parte de un proyecto societario, donde cumple una función principal: la reproducción social. En este sentido el currículo se constituye en una selección de la cultura mayor o dominante que debe ser enseñado-aprendido.

El currículo supone la concreción de los fines sociales y culturales de socialización que se asignan a la educación (Gimeno, 1988, p.15). Así, se constituye en instrumento esencial para la legitimación del conocimiento dentro de la sociedad industrial, en instrumento de control social que ayuda a asegurar el mantenimiento del sistema social, su conocimiento, su status, su estratificación y sobre todo su poder (Eggleston, 1980, p.13).

Autores como Young (1971 y 1974), Bourdieu (1971) y Bernstein (1971) centraron sus análisis en las fuentes y mecanismos de legitimación del currículo como selección de la cultura de una sociedad para ser transmitida en las escuelas. Pusieron de manifiesto el carácter ideológico de dicha selección y la relación existente entre orden institucional dominante, organización del conocimiento académico y, las decisiones curriculares de acceso a dicho conocimiento.

En ese sentido incorporaron categorías como historicidad, poder, ideología, cultura y valores, estableciendo que cada currículo supone un proceso de selección de saber, valores y habilidades que se eligen para ser incluidos en él. El currículo deja así de ser visto como una entidad neutra y resultado de un supuesto consenso social; pasa a considerarse como una invención social que refleja elecciones sociales conscientes o inconscientes, concordantes con valores y creencias de los grupos dominantes en la sociedad.

Por lo tanto el estudio del currículo desde la racionalidad técnica queda limitado por su ahistoricidad y acriticismo; ignorando no sólo su función ética, desnudándose también de su función política. Tal como señala Gimeno *tratar el currículo como algo dado o una realidad objetiva y no como un proceso en el que podemos realizar cortes transversales y ver como está configurado en un momento dado, no sería sino legitimar de antemano la opción establecida en el currículo vigente, fijándolo como indiscutible (Gimeno, 1988, p.17).*

Esta corriente señala que en el currículo interaccionan diferentes sistemas donde se superponen y entrelazan varios procesos conexos, *un cierto número de componentes entre los que se cuentan propósitos, contenido, tecnología, metodología, distribución temporal y evaluación que surgen de los sistemas normativos y de poder de la sociedad (Eggleston, 1980, p.25).*

Así se va avanzando en la discusión en torno a lo curricular, reconociendo nuevas formas de entenderlo. Se encuentra entre los principales aportes el concepto de

currículo oculto, definido como la serie de aprendizajes que se promueven y se dan en la relación escolar que no son intencionados y que no hay conciencia de su existencia. A su vez propone el concepto de currículo en proceso, que define al currículo en acción como un espacio de estudio, en el que se abordan los procesos de socialización e interacción en el aula, dándoles la capacidad de re creación a los actores involucrados.

Estos dos conceptos generan otros marcos de explicación para lo curricular; entendiendo que la acción pedagógica no sólo depende de los planes de estudio, en ella interactúan múltiples dimensiones que hace que la realización de este plan esté condicionado en la realidad según las características de cada espacio educativo. Estas conceptualizaciones dan origen a otro espacio de estudio del currículo: el procesal práctico.

De esta manera, las discusiones en torno al currículo han sido diversas y se han nutrido de múltiples teorías. Es claro que la complejidad del currículo nos exige la apertura de sus dimensiones de análisis. Para el presente trabajo retomo el concepto de Alicia de Alba, quien recoge esta complejidad al entender el currículo como

síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía; síntesis a la cual arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social; propuesta conformada por aspectos estructurales- formales y procesales, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (De Alba, 1991, p. 63).

Se retoma esta visión en tanto considera el currículo como una propuesta político-educativa, articulado a los proyectos político-sociales sostenidos por los diversos grupos que impulsan o determinan el contenido del mismo. Reconoce al currículo como un campo de fuerzas que va a ir imponiendo a través de juegos y negociaciones la síntesis cultural, por ello no es concebido como algo ordenado y sistemático⁴; el currículo es en sí mismo un campo de contradicciones.

4 Según la autora, es difícil concebir al currículo como un sistema congruente y articulado, al tiempo que permita visualizarlo como una totalidad en cuya integración se presentan las contradicciones, el juego de

Con fines analíticos Gimeno señala que el currículo puede estudiarse desde cinco ámbitos formalmente diferenciados: *desde su función social, como proyecto o plan educativo, como experiencia formal o material, como campo práctico y como actividad discursiva* (1989, p.5). A partir de esta clasificación el desarrollo de esta investigación se inscribiría en la segunda categoría analítica, donde se aborda el currículo como proyecto o plan educativo, entendiéndolo no como una realidad dada sino como director de prácticas educativas.

Este estudio se realizará desde una dimensión estructural formal que permita comprender la selección de contenidos; en tanto se entiende que esta selección va a estar determinada por un proyecto institucional, su vinculación con el entorno y de manera central por las consideraciones disciplinares, objeto de la presente investigación. Como señala Ruiz:

el currículo formal, la selección de contenidos y su distribución se hace con respecto a todo un universo de conocimientos que una disciplina científica en particular ofrece, y donde los criterios que determinan su elección se apoyan en la idea que se tiene de antemano sobre la sociedad, la profesión y el tipo de egresado que se quiere formar (citado en Barrón, 2000, p.84).

En este sentido, la postura en la que se desarrolla la investigación reconoce al currículo escrito como *expresión simbólica de la normatividad educativa y del proyecto curricular* (Díaz, 2003, p.166). Aunque el ejercicio interpretativo del currículo escrito puede ser limitado frente a las posturas de currículo en proceso y currículo en acción, no desconoce esta realidad del currículo, sino que se centra en realizar una delimitación, como lo llama Gimeno un corte, en el cual se reconoce que la construcción del plan de estudios ofrece diversos problemas que se pueden abordar sin desconocer la importancia del currículo como proceso.

negociaciones e imposiciones. En términos de Bourdieu el currículo es un arbitrario cultural; pero tal arbitrario es el de una estructura dinámica o relativamente estable. (Alba, 1991, p.83)

2.3 Formación profesional como campo de investigación en Trabajo Social

Las primeras aproximaciones al estudio de la formación profesional del Trabajo Social se encuentran articulados a dos enfoques: positivista y crítica. Desde la primera, se desarrollan investigaciones como la de Aguirre (1984), donde se lleva a cabo análisis descriptivos y cuantitativos de indicadores como infraestructura, matrícula, deserción, eficiencia terminal, planta administrativa y docente. Así mismo, realiza una breve descripción de los planes de estudio de cada unidad académica. Sin embargo, estos trabajos se generan desde un enfoque general y descriptivo que no permite analizar a profundidad las tendencias de la formación profesional.

La segunda iniciativa, se consolida desde el enfoque crítico, con el movimiento de reconceptualización, más como referente de reflexión que de investigación. La iniciativa de pensar la formación del trabajador social nace desde los años 60 y 70, planteando el análisis de los procesos de aprendizaje-enseñanza vividos en las instituciones educativas. Con textos como formación profesional de Ander Egg (1975) se generó un marco de reflexión que permitiera educar a los trabajadores sociales con un carácter más crítico.

Sin embargo, como campo de investigación la formación profesional es un campo relativamente joven; ya que, se empieza a desarrollar en la década de los 80, afectado por las exigencias que se le presentan a la Universidad en este momento histórico. La desarticulación entre la formación y el ejercicio profesional han hecho evidente la necesidad de que las unidades académicas generen procesos de evaluación que permitan pensarse y repensarse de acuerdo a las exigencias sociales.

Por ello es indudable que el campo de investigación sobre la formación profesional esté estrechamente ligado a una de las tendencias más fuertes de la educación superior, que es la calidad. Los procesos de acreditación establecieron pautas para la generación de diversas investigaciones, que basadas en la evaluación y la autoevaluación pusieron en la agenda académica el reconocimiento de la formación profesional.

Sin embargo, dichas investigaciones se basaron en la vinculación laboral y en mecanismos que garantizaran, mediante la calidad los procesos de internacionalización. Se desarrollaron en gran medida investigaciones desde los

marcos institucionales – universidades, ministerio de educación, acreditadoras- con la necesidad de evaluar, comparar y conocer los avances y propuestas curriculares de unidades académicas heterogéneas, haciendo descripciones comparativas de las propuestas de formación de diversos países en nuestra profesión. En el caso de Colombia, el CONETS llevó a cabo en el marco de la generación del ECAES en Trabajo Social, una revisión de la profesión, que da cuenta de este tipo de procesos.

De igual forma el CONETS se ha focalizado en el desarrollo de reflexiones en los diferentes encuentros interuniversitarios que se han realizado. Se destaca en este aspecto, el Seminario Internacional la Calidad de la Educación en Trabajo Social, realizado en 1998, en el cual se discutieron algunas propuestas analíticas para el abordaje de la formación profesional de cara a las exigencias que planteaba el nuevo siglo.

Siguiendo en esta línea, recientemente se realizó el Encuentro Nacional sobre la Formación Investigativa en Trabajo Social⁸, en este encuentro cada una de las unidades académicas expuso la concepción epistemológica que el plan de estudios promueve frente a la investigación, su vinculación con el perfil profesional, las propuestas pedagógicas y los desafíos que consideraban nodales en la formación de trabajadores sociales. Sin embargo, la metodología utilizada, como encuentro académico, ha hecho que no se logre un nivel analítico de los resultados obtenidos en estos espacios de discusión.

Esta situación no sólo se presenta en el Trabajo Social Latinoamericano. Los cambios mundiales han planteado grandes retos a esta profesión en todas las latitudes. En el caso de Inglaterra desde 1997 el gobierno ha venido desarrollando una nueva agenda para permitir transformar el Trabajo Social e incrementar su capacidad de posicionarse en el ámbito social y así, legitimarse. Básicamente buscan atacar el sentimiento significativo de que la formación del Trabajo Social produce burócratas, con énfasis en la práctica y en la política, alejado de la consolidación de agentes académicos. Algunos estudios se han realizado para atacar esta burocratización y proveer el desarrollo de la creatividad en la solución de problemas y la promoción de habilidades de cambio, como elementos sustanciales del perfil profesional.

De igual forma se destaca el caso del Trabajo Social español. A partir de los años 90 España vivió una adecuación de los planes de estudio sustentado en las exigencias de la realidad social, pero a la vez con el objetivo de generar las bases necesarias

⁸ El Encuentro se llevó a cabo en el mes de octubre 2006 en la ciudad de Manizales, Caldas.

para la creación del Trabajo Social como licenciatura. Por ello se ha consolidado un movimiento que para el 2002 ya contaban con una propuesta pedagógica de la licenciatura en Trabajo Social.

Si bien la década de los noventa marcó un inicio en la consolidación del campo, los objetivos de estos estudios quedaban limitados a los fines que se promovían, quedando la discusión disciplinar en un segundo plano. Este tipo de investigaciones se pueden ubicar en lo que Barrón entiende como visiones "economicistas", *en el sentido en el que proponen un tipo de formación que responde de manera más directa a los requerimientos del aparato productivo y el mercado de trabajo* (Barrón, 2003, 132).

Siguiendo con esta autora, del otro lado se puede encontrar una serie de investigaciones sustentadas en modelos más humanistas, en tanto desarrollan sus propuestas dirigidas no sólo a la formación científica, también entienden la formación profesional de manera integral, con abordajes éticos y políticos.

En el campo de Trabajo Social, se incorporan visiones que analizan los procesos de formación como una categoría compleja y dinámica. Como lo señala Vargas, es un hecho que en el Trabajo Social se esté repensando la formación profesional *decantando la articulación y coherencia entre el campo de saber y las prácticas, e identificando las competencias que promueven la reflexión, acción y búsqueda de soluciones a las diversas problemáticas que atiende la profesión* (Vargas, 2004, 123).

En la actualidad el Trabajo Social latinoamericano ha vuelto a reflexionar en torno a la formación profesional, prueba de esto es el XVIII Seminario Latinoamericano de escuelas de Trabajo Social que desarrolló el tema: la cuestión social y la formación del profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad Latinoamérica, celebrado en Julio del 2004 en San José, Costa Rica.

Este sólo es uno de los espacios que ha dado origen a diversos trabajos, conferencias e investigaciones frente a la formación profesional, consolidándose como campo de investigación; dentro del cual se destaca el trabajo de Yamamoto, Rozas y Molina. Estas autoras, desde diferentes corrientes, han enfatizado en la necesidad de estudiar los procesos de formación de trabajadores sociales en sus países, promoviendo este tema como eje de los encuentros realizados en los últimos años en Latinoamérica.

2.4 Formación profesional y currículo como línea de investigación en Trabajo Social

Se considera que la articulación conceptual de y entre los discursos de currículo y la formación profesional, comprendidos en el contexto amplio de la sociedad, podrán generar importantes aportes para el Trabajo Social. Esta articulación permitiría entender los mecanismos desde los cuales se forma y se prepara a estos profesionales y reconocer alternativas para hacer frente a las exigencias sociales, económicas, culturales y políticas que la actualidad le imprime a la profesión.

Parte de la idea de asumir, como anteriormente se abordó, en los conceptos de formación profesional y más claramente en el concepto de currículo, que todos los procesos o prácticas que se generan en torno a la educación guardan una estrecha relación implícita o explícita, manifiesta o latente con formas de expresión en la cual se desarrollan diversas apuestas culturales, sociales y teóricas.

Tal como lo señala Salord, retomando la visión de Bourdieu

Los campos profesionales se articulan al interior de campos de producción simbólica, los que se incluyen, a su vez, en una estructura mayor denominada campo de poder. De ahí que la lógica de la acción profesional y también la disciplinar quede regida fundamentalmente por relaciones de dominación – subordinación aunque las posiciones de dominante y dominado se alteren según períodos, ámbitos e instancias en las que se concreten. De manera, que las instituciones académicas, en las que se desarrolla la investigación y las disciplinas son campos en los que se libran importantes luchas por el control de significados lo cual remite indudablemente a la cuestión del poder... si se trata de un campo de lucha, lo que se dirime fundamentalmente son las posibilidades del ser, siendo imprescindible atender a las estrategias de producción y reproducción de los productores del conocimiento (Salord, 1991, p. 14).

Esta visión configura un nuevo espacio, una oportunidad en tanto permite reenviar la pregunta por la formación de los trabajadores sociales hacia la pregunta por la formación – construcción disciplinar. Por lo tanto, *ésta pasa a convertirse en uno de los aspectos constitutivos en la construcción de la legitimidad, interpelando, si se quiere, la propia dignidad profesional* (Cazzaniga, 2003, p. 127).

Por lo tanto, el gran reto recae en una nueva forma de abordaje de la formación, que permita entender que todo proceso de capacitación profesional en tanto apuesta y

acto; implica, por definición, la propia reproducción disciplinar. Y como forma de reproducción es necesario considerar su estudio, análisis e interpretación, permitiendo reconocer las características, rasgos, conceptos y habilidades que se reconocen como válidos en el campo profesional.

El cuestionamiento sobre la formación del Trabajo Social en este marco la hace explícita Margarita Rozas, en la ponencia: Tendencias teórico-epistemológicas y metodológicas en la formación profesional cuando nos dice:

Ante la pregunta, qué tendencias sustentan hoy la formación, presupone que existe una tendencia o varias, en el sentido de una fuerza teórica, política y ética que imprime, como tal, una hegemonía respecto a la formación de los trabajadores sociales; pero cuáles son estas tendencias, cuáles son sus características (citado en Molina, 2004, p.54).

Desde este cuestionamiento, la autora hace una invitación a la necesidad de reconocer las tendencias que en el campo curricular imprimen un sentido teórico metodológico y ético político al Trabajo Social. Esto significa reconocer el debate de varias tendencias teóricas e ideó-políticas que disputan y confrontan los proyectos de formación profesional, sin que esto signifique una práctica de enfrentamientos, en tanto se reconoce que la consolidación de proyectos profesionales está asociada con las relaciones que se establecen entre estas divergencias.

Para Vega, este campo de investigación se debe generar a partir de reconocimiento de cuatro elementos fundamentales. Estos son:

1. La necesidad de definir los presupuestos de la formación profesional.
2. El establecimiento de principios que orienten los procesos formativos integralmente concebidos.
3. La identificación de las líneas curriculares que señalen vías de articulación del currículum.
4. Los fundamentos curriculares que permiten estructurar el currículum (Vega, 1998, p. 12).

Reconocer estos elementos permitirá establecer fundamentos claros que identifiquen las concepciones que sustentan diversas corrientes en la profesión. De igual forma es importante contextualizar estos proyectos profesionales, en tanto la configuración del campo profesional es y será producto de las relaciones sociales, por lo tanto no existe formación profesional al margen de la realidad que la implica y la redefine históricamente.

Trevi retoma el trabajo de Alberdi, en el marco del estudio de la profesionalización del Trabajo Social, discusión que se considera relevante en esta época de en la que se promueve y exige reformas curriculares. Se debe promover espacios de reflexión sobre lo curricular en tres ejes:

en primer lugar, revisar en clave histórica los conflictos presentes en la definición de currículo y su poder de designación, de inclusión y de diferenciación; en segundo lugar, revisar los supuestos presentes en la racionalidad subyacente en los tiempos, fases y niveles en los que se regula la formación profesional; su plan y sus proyecciones; y en tercer lugar, partir para la comprensión del currículo en tanto producción de una agenda política, respecto a potenciar la reflexión sobre las principales preocupaciones en los contenidos que se tramitan y privilegian en la institución (citado en Trevi, 2008, 64).

Aunque estos aportes han sido de gran relevancia para el estudio de la construcción disciplinar, realmente no se cuenta con un análisis de los planes de estudio de las licenciaturas en Trabajo Social desde la perspectiva de la formación profesional y la construcción disciplinar, que permita identificar las tendencias existentes en la actualidad. Por ello, la presente investigación se desarrolla con el objetivo de realizar un aporte a las preguntas sobre las tendencias de formación, entendiendo que el análisis del plan de estudios posibilita entender algunas líneas curriculares; líneas que legitiman e imponen una visión disciplinar, lograda mediante la negociación presente en el campo educativo, mismas líneas que continuaran reproduciendo una determinada visión disciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, Y. (1984). *Características socio académicas de las escuelas de Trabajo Social en la república Mexicana*. México: UNAM.
- Ander-egg, E. (1987). *Formación para el Trabajo Social*. Buenos Aires: Hvmantitas
- Barrón Tirado, C. (2000). *Análisis comparativo de las licenciaturas en pedagogía y ciencias de la educación en las universidades privadas de la Zona Metropolitana*. Tesis para optar el grado de Doctora en Pedagogía. México: UNAM.
- Barrón Tirado, C. (2002). *Universidades privadas, formación en educación*. México: UNAM y Plaza y Valdez Editores.
- Barrón Tirado, C. Rojas, I. Sandoval, R. (1998). *Tendencias de la formación profesional universitaria en educación: apuntes para su conceptualización*. Perfiles Educativos, enero – marzo, No. 71. México: CESU.
- Bolívar, A. (1999). El currículum como ámbito de estudio. En J. M. Escudero, *Diseño, desarrollo e Innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- Britos, N. (2008). *Ámbito Profesional y mundo del trabajo. Políticas sociales y Trabajo Social en los 90's*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Castronovo, R. (2003) Reflexiones sobre la formación profesional. En Cazzaniga, S. *Trabajo Social y las nuevas configuraciones de lo social*. Seminario Internacional Maestría en Trabajo Social Universidad Nacional de Entre Ríos (pp. 133-138). Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Cazzaniga, S. (2008). La formación profesional y las exigencias de un debate de conjunto. En U. N. Plata, *La formación y la intervención profesional. Hacia una construcción de proyectos éticos políticos en Trabajo Social*. Argentina: Espacio Editorial.
- Cazzaniga, S. (2003). La formación como apuesta al pensamiento fuerte..En Soto, S. (coord.). *El Trabajo Social y la cuestión social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- CONETS. (2008). *Formación investigativa en Trabajo Social*. Memorias del encuentro nacional sobre formación investigativa en Trabajo Social. Manizales: CONETS.
- CONETS. (1998). *Seminario Internacional: La calidad de vida en la educación en Trabajo Social*. Manizales: CONETS.
- Cleaves, P. (1985). *Las profesiones y el estado: el caso de México*. Jornadas 107. México: Colegio de México.
- Díaz Barriga, A. (1994). *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignaturas*. Cuaderno del CESU N. 32. UNAM. México.

- Díaz Barriga, A. (1994). *Franklin Bobbit y su papel en la cuestión curricular*. En De Alba, A. *El campo del currículo*. México: CESU.
- Díaz Barriga, A. (2001). *Currículo y evaluación escolar*. Buenos Aires: Alque Grupo Editor.
- Díaz Barriga, A. (coord.). (2003). *La investigación curricular en México. La década de los 90's*. México: Ideograma Editores y CESU.
- Díaz Barriga, A. (2003). *Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*. Revista electrónica de Investigación Educativa, vol.5, n. 2. México: Universidad autónoma de Baja California.
- Díaz Ortega, M. Cuestión Social y la profesionalización del Trabajo Social. En Cazzaniga, S. (coord.). *Intervención profesional al debate*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- Durkheim, E. (1996). *Educación y Sociedad*. México: Dialogo abierto.
- Durkheim, E. (1967). *De la División del Trabajo Social*. Argentina: Shapire.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires: Troquel
- Espino, J. (2001). *Capital humano y segmentación del mercado*. Lima: Universidad Católica de Perú.
- FAULATS. (1998). *Currículo e Investigación en Trabajo Social*. Encuentro Académico de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós
- Galan, M. y Marín, D. (coord.). (1988). *Investigación para evaluar el currículo universitario*. México: UNAM y Porrúa.
- Gatti, E y Ruiz, M. (2005). *Evaluación del plan de psicología*. Universidad de la Republica. Montevideo. Recuperado el 1 de Junio de 2008 en www.edu.uy/novedades.
- Giroux, H. (1999). *Hacia una nueva sociología del currículo*. En De Alba, A. *El campo del currículo*. México: CESU. (Versión original 1979).
- Gimeno, José. (1989). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

- González, E. (1999). *Génesis y desarrollo del campo curricular*. En De Alba, A. *El campo del currículo* (pp. 23-30). México: CESU 1999.
- Hirsh, A. (1985). *La formación de profesores investigadores universitario en México*. México: Universidad de Autónoma de Sinaloa.
- Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Nancea, S.A. Ediciones.
- ILLICH, Iván, et al. (1977). *Profesiones inhabilitantes*. México: Blume Ediciones.
- Jong, E. Ludí, M. Barrero M. *Formación académica en Trabajo Social, una apuesta para repensar la profesión*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Entre Ríos & Espacio Editorial.
- Kemmis, T. (1988). *El currículo mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Editorial Morata.
- Marín Méndez, D. (1991). *La formación profesional y el contenido disciplinario y práctica curricular*. México: CESU
- Molina, L. (2008). *La formación profesional: avances y problemáticas que complejizan la construcción de un perfil profesional en la sociedad actual*. En *La formación y la intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Pacheco, T. (1997). *Institucionalización del mundo profesional. Su condición social e institucional*. México: Miguel Angel Porrua.
- Pacheco, T y Díaz, A. (1997). *La profesión, su condición social e institucional*. México: CESU & Miguel Angel Porrua.
- Pacheco, T y Díaz, A. (2005). *La profesión universitaria en el contexto de modernización*. Barcelona-México: Ediciones Pomares.
- Parsons, T. (1979). *Profesiones liberales*. En Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales. Vol. 8 Madrid: Aguilar Ediciones.
- Rotondi, G. (2007). *La profesionalización de Trabajo Social: la formación académica y ejercicio profesional*. En Rozas, M. *Profesionalización en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editores.
- Rozas, M. (2004). *Tendencias del Trabajo Social en el marco de un curriculum*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2008, de Cuadernillos de Trabajo Social No.22 Universidad Nacional de Entre Ríos: <http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num22/pagazza22.htm>
- Salord, (1991). *S. Especificidad y rol del Trabajo Social: curriculum, saber y formación*. Buenos Aires: Hymánitas.

Supplich, G. Mancilla, S. Bustos, S. (2007). Las condiciones de trabajo de los trabajadores sociales y la formación profesional. En Rozas, M. *Profesionalización en Trabajo Social*. Buenos Aires:Espacio Editores.

Trevi, B. (2007). El proceso de profesionalización del Trabajo Social y la dimensión ético política. Viejas conceptualizaciones y viejas miradas. En Rozas, M. *Profesionalización en Trabajo Social*. Buenos Aires:Espacio Editores.

Universidad Nacional de La Plata. (2008). La Formación y la intervención profesional. Hacia la construcción de proyectos ético políticos en Trabajo Social. Buenos Aires: Editorial Espacio.

Vargas, R. M. (2005). Algunas reflexiones sobre la formación en Trabajo Social. *Revista Tendencias y Retos No.10. Universidad de la Salle. Bogotá.*

Vega, C. (1998). Globalización y Trabajo Social. *Memorias XVI Seminario Latinoamericano de Trabajo Social* (págs. 1-14). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.



La biotransición en lobo y hombre, en instinto y espíritu, por la cual Harry procura hacerse más comprensible su sino, es una simplificación muy grosera, una violencia ejercida sobre la realidad en beneficio de una explicación plausible, pero equivocada, de las contradicciones que este hombre encuentra dentro de sí y que le parece la fuente de sus no escasos sufrimientos.

Cuando por consiguiente un hombre se adelanta a extender una duplicidad la unidad imaginada del yo, resulta ya casi un genio, al menos en todo caso una excepción rara e interesante.

Lobo estepario. Hesse

**CAPÍTULO TERCERO.
PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL
EN TRABAJO SOCIAL**

CAPÍTULO TERCERO: PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL

Entender las tendencias que persisten en la formación del trabajador social habla de ciertas fuerzas teóricas metodológicas y éticas que imprimen una hegemonía en el pensamiento respecto a la formación profesional. Estas posturas se enmarcan en las discusiones propias de las ciencias sociales, y, a la vez, en los contextos socio-históricos que las determinan y les confieren sentido y legitimidad.

Desde el punto en el que se desarrolló la presente investigación, se reconoce que el Trabajo Social es una disciplina en construcción. Sostenemos que el Trabajo Social es una disciplina socialmente desarrollada, que su inserción en el contexto científico es relativamente nueva y por ello, en continua dinámica y contradicción, se encuentra ubicada como parte de las Ciencias Humanas y/o Sociales.

Para Evangelista,

las ciencias sociales podemos entenderlas como el conjunto de conocimientos sociales y humanos, verificados, fallibles, limitados, validados, contrastados, implementados y evaluados en la realidad social. Dichos conocimientos son resultados de relaciones, procesos y análisis desarrollados a partir de reglas sistemáticas, más o menos flexibles, más o menos generales. En ese sentido, desde el punto de vista de la ciencia, las disciplinas científicas del área social dan énfasis a lo teórico-práctico-racional, a la acción reflexiva y planeada, a la creación intelectual y a la formación científica y humanista (2007, p.12).

Cuando se determina al Trabajo Social como una disciplina en construcción ubicada desde las ciencias sociales se hace referencia a la construcción de conocimientos, es decir, se propone trabajar dialécticamente con la teoría en la búsqueda de resultados transformadores, que a su vez, impactan en las teorías, confirmando las, modificando las y proponiendo nuevos conocimientos, generados desde la acción profesional.

El núcleo del Trabajo Social se despliega en la realidad social, es una actividad socialmente construida (Payne, 1995, p. 25) siempre en relación dialéctica y de dependencia con el contexto social e histórico donde se ubica. Por ello, para algunos

autores, se determina que su marca disciplinar es precisamente ese marco referencial y conceptual científico que co-construye con los distintos actores que intervienen en dicha realidad y que se realiza a través de sus acciones que se mueven en la mediación entre relaciones de poder, en un proceso que se da también en el ámbito de las correlaciones de las fuerzas sociales.

De esta manera, el Trabajo Social como disciplina, es irremediamente interdisciplinar, abierto, complejo y en proceso. El Trabajo Social no es uno solo ni universal, como disciplina concentra varias formas teóricas y prácticas que se han definido según los contextos sociales en los que se desarrolla, se ha especializado y definido según las exigencias que se les plantea, es así como el trabajo social es radicalmente diferente entre países en desarrollo y los potencias mundiales.

Así mismo, como profesión en escasos 70 u 80 años ha evidenciado cambios espectaculares en la orientación y formación de sus cuadros y en sus prácticas de acción (Alayón, 2006, p.9), cambios que han respondido sin duda alguna, a la evolución de las teorías científicas, en las cuales se ha desarrollado una sucesión de paradigmas y modelos explicativos.

Las configuraciones de las teorías sociales que el Trabajo Social retoma, articula y desde las cuales ha construido su saber, pueden determinarse en tres paradigmas fundamentales: el positivismo, con el funcionalismo, y el estructuralismo - especialmente desde la teoría general de sistemas-; las corrientes críticas, y por último, corrientes hermenéuticas. Estas corrientes han determinado un poder hegemónico al interior de la profesión en determinados momentos históricos o han impuesto algunos cambios que se puede entender como tendencias.

De esta manera, señala Rozas, cuando se pregunta por los postulados paradigmáticos desde los cuales están contruidos los planes de estudio, se hace necesario remitirse al desarrollo histórico y el protagonismo de estas posturas en diferentes etapas del Trabajo Social, reconociendo sus permutaciones y las continuidades que les permiten estar entrelazados o sobrepuestas en las propuestas curriculares actuales.

En el presente capítulo, se busca realizar una revisión de algunos aportes de las ciencias sociales como referentes en la comprensión del Trabajo Social desde sus influencias epistemológicas, teóricas, técnicas e ideológicas; que permitan identificar alguno de los elementos que lo sustentan e imprimen ciertas configuraciones para los

procesos de formación profesional. En cada una de las corrientes, se presentará la concepción de la sociedad, la relación sujeto-conocimiento, la conceptualización de la ciencia, y desde ahí los principales referentes teóricos y metodológicos.

Una vez establecido el marco general, se expondrá algunas de las reflexiones que se ha suscitado desde ellas en el Trabajo Social, abordando las discusiones en torno a la génesis de la profesión¹, el objeto de estudio y el perfil profesional. Cada uno de estos elementos servirán de ejes para la interpretación de las diversas corrientes de pensamiento presentes en los planes de estudio que, sin duda alguna, reproducen una idea del Trabajo Social, realizando un aporte o postura en su proceso de construcción disciplinar.

Es importante precisar que este panorama no pretende realizar un repaso neutro y simple de las teorías constitutas de la acción social, tal como lo aporta Heese en el texto que preside este capítulo, esta forma de abordaje intenta realizar una explicación plausible de las contradicciones propias del Trabajo Social, con la idea de hacerlo más comprensible. Se espera que este ejercicio permita extender la multiplicidad de la unidad por la que se entiende al Trabajo Social, y como ésta diversidad se hace evidente en las propuestas curriculares desde las que se forman sus profesionales.

3.1 ENFOQUE POSITIVISTA: FUNCIONALISMO Y ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO

El origen del Trabajo Social se inscribe, al igual que todas las Ciencias Sociales, en el marco de la modernidad, como consecuencia de la Revolución Francesa y la Industrial, entendiéndolas como fenómenos que produjeron múltiples cambios y reconfiguraciones sociales, los cuales requerían ser abordados y atendidos científicamente. Para Giddens

el estudio objetivo y sistemático del comportamiento humano y de la sociedad es un hecho relativamente reciente, cuyos orígenes se remontan a principios del siglo XIX. El trasfondo de la primera sociología fue los cambios arrolladores que trajeron consigo la Revolución Francesa de 1789 y la Revolución Industrial en Europa. La sacudida que sufrieron las formas de vida tradicionales con estos cambios produjo

¹ No en todos los apartados se realizará la descripción de la génesis del trabajo social, ya que no todos cuentan con un estudio y desarrollo conceptual de la misma.

una revisión de la manera de entender tanto el mundo social como el natural (citando en Miranda, 2004, p.49).

Estas revoluciones como procesos de grandes transformaciones implican una amplia complejidad, ya que no sólo involucraron modificaciones tecnológicas, se trataron de una producción simultánea de importantes cambios demográficos, económicos, urbanísticos y sociales. Estas permutaciones impulsadas por las nuevas normas de las sociedades industriales generaron grandes desequilibrios sociales: la pobreza, la concentración demográfica, la pauperización, las epidemias entre muchos otros problemas, aparecieron en el marco social de principios del siglo XIX.

Aquellos problemas sociales no podían ser entendidos desde los referentes de las ciencias existentes, dando origen a la producción de nuevas formas científicas para entender y actuar en la realidad social. Como lo señala Foucault *no hay duda alguna, de que el surgimiento histórico de cada una de las ciencias humanas aconteció en ocasión de un problema, una exigencia, de un obstáculo teórico y práctico* (citado en Miranda, 2004, p.44).

Sería impreciso abordar estos cambios sin considerar la dimensión política. La Revolución Francesa promulgó valores como la libertad individual y la igualdad -formal al menos- de todos los hombres ante la ley; consolidando el liberalismo político, en algunos países como estado de monarquía constitucional, en otros como república. De esta manera, se marcó una nueva concepción del hombre, la sociedad y principalmente del estado.

Estas posturas políticas a su vez generaban contradicciones con la nueva forma de producción: el capitalismo. Se presentó lo que Castel denomina un *divorcio casi total entre un orden jurídico – político fundado sobre el reconocimiento de los derechos de los ciudadanos y un orden económico que suponía miseria y desmoralización de las masas* (citado en Miranda, 2004, p.43). Se difundió la convicción de la necesidad de encontrar un remedio eficaz para atacar estas tensiones provocadas por la industrialización.

Las necesidades sociales no sólo atacaron a las personas pobres o desempleadas, los trabajadores como parte del proletario se sumaban a la gran cantidad de la población en situaciones precarias. La masificación de las problemáticas confirió una importante representatividad a la cuestión social. Los problemas sociales, los desajustes, y las enfermedades físicas y mentales se multiplicaron sin que las redes

de apoyo primarias y las organizaciones tradicionales como la familia y la iglesia pudiesen contener esta situación.

Históricamente el Trabajo Social aparece en este contexto; su origen, según Miranda, se relaciona con la constatación de un fracaso: la pervivencia de la pobreza en el momento en que las fuerzas productivas son capaces de producir más riqueza. El calor de la revolución Industrial y la división del trabajo, *la vida urbana y la creciente proletarización de la población, despliegan no sólo una innovadora caja de herramientas conceptuales sino que además interpretan y dan nombre, a las nuevas realidades sociales emergentes* (2004, p. 48).

Para entender y abordar estas nuevas realidades las ciencias sociales se inspiran en las ciencias naturales, intentando aplicar al campo social las categorías de entendimiento de los fenómenos naturales que habían sido exitosamente investigados. Las consecuencias sociales nacidas a partir de la revolución Industrial ponían a la sociedad como un objeto de estudio, y para abordarla las ciencias naturales impusieron una ontología, una epistemología y referentes metodológicos basados en la preocupación por la exactitud de los resultados; es decir, la realidad social se interpretó desde el positivismo.

El positivismo entendido como una forma de comprensión científica y como una visión racionalista de tipo causal del mundo impregna a las ciencias sociales entendiéndolas como objetivas. Para ello se apoya fundamentalmente en el empirismo y en el método deductivo que permite establecer leyes universales, permitiendo la predicción del funcionamiento de la sociedad, ya que el positivismo afirma que en la realidad existe un orden único que tiende al progreso indefinido de la sociedad.

Es así como el positivismo ha estado presente en la configuración del Trabajo Social, estableciendo una presencia hegemónica en algunos momentos históricos. Su pensamiento, como se desarrolla a continuación ha estado presente en la teoría funcionalista, y en la estructural funcionalista, teorías que ha retomado significativamente el Trabajo Social.

3.1.1 Concepción de la sociedad

El positivismo desarrolla una equivalencia en la forma del entendimiento de la naturaleza a la sociedad, a partir de las formas de comprensión del mundo natural se logra entender las dinámicas sociales y situaciones que se manifestaban, como anteriormente se anotaba, en Europa de finales del siglo XVIII.

Autores como Spencer, Comte y Durkheim conciben la sociedad como un sistema de órganos en la cual cada uno tiene un papel particular. Al igual que los organismos vivos, las sociedades tienen conjuntos de elementos interdependientes que desempeñan las acciones necesarias para generar la estabilidad y la armonía social. El caos establecido por la cuestión social da un marco para entender que los problemas de la sociedad, residían en las deficiencias que se manifestaban en los individuos para lograr su función social. El organicismo positivista parte del supuesto de que la sociedad es lo real, siendo el individuo un elemento subalterno y derivado de ella, el cual se desempeña cumpliendo las tareas adjudicadas para el individuo.

Se hace evidente este posicionamiento en la obra de Durkheim, el autor menciona que *no podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con ella que nos incumbe* (Durkheim, 1967, p.40). Estas funciones, al no ser ejercidas a cabalidad genera desequilibrios en las dinámicas sociales, de ahí que las ciencias sociales deben crear leyes que permitan entender dicho funcionamiento, y el trabajador social se constituirá en el profesional encargado de intervenir en las desviaciones individuales.

Otra de las consecuencias de la asimilación de la naturaleza en la forma del entendimiento de la sociedad, es que concibe que ésta queda sometida a un conjunto de leyes que regulan el devenir social y la historia; leyes que se encuentran en estado estático y homogéneo. Así, las sociedades *seguirán las ordenanzas del progreso, una sucesión continua, que presupone una constante regularidad y una perseverante secuencia* (Morán, 2003, p.149).

De esta manera el positivismo se constituye en un sistema conceptual que tiende a la defensa del orden establecido en la sociedad moderna, la que posibilita estabilidad social. El orden y la estabilidad implican un estado fijo por el cual, según términos de Rozas, las ciencias del hombre y las ciencias de la naturaleza desarrollan una homogeneidad epistemológica.

3.1.2 Conceptualización de la ciencia

El positivismo como forma de entendimiento parte de la incorporación de una visión científica propia de las ciencias naturales para entender y predecir el desarrollo y el funcionamiento de la sociedad. Esta postura se hace explícita en el trabajo de Comte, *para él la filosofía no podía satisfacer la curiosidad sobre el funcionamiento real de la sociedad, para satisfacerla, hará falta una ciencia disciplinada, metódica y aferrada a lo concreto* (citado en Miranda, 2004, p.48).

Delimitarán el concepto de ciencia sobre la rigurosidad, universalidad y la neutralidad, formas de entendimiento propias de las ciencias naturales. Las ciencias sociales serán las encargadas de la creación de leyes y de un cuerpo teórico que permitiera entender y resolver las anomalías sociales, para ello debía centrarse en los preceptos que le garantizarían el estatus de ciencia.

De esta forma, Comte y Durkheim como autores representativos de esta postura, consideraron la emergente necesidad de hacer de la sociología una ciencia o, en términos de Comte una física social. La sociología debía cumplir con los imperativos de rigurosidad científica, *es decir, debería ser experimentable, especializada, explicativa y su conocimiento científico ser generalizable, comunicable y fundamentalmente predictivo. En cuanto a la investigación debería hacerse de manera metódica y sistemática* (Morán, 2003, p.75).

Ante la evidente imposibilidad de aplicar estos requisitos a las ciencias sociales, Merton propone una división, una doble forma de conocimiento desde la jerarquía en la construcción de la ciencia. Por un lado, aquellas capaces de desarrollar teorías especiales de las cuales derivar hipótesis que se puedan investigar empíricamente; y por otra, las que trabajan con tipos particulares de conducta, de organización y de reestructuración social. Estas últimas, estarán muy lejos de ser consideradas ciencias, en cuanto lo que observa y las descripciones de particularidades que realiza no pueden ser suficientemente generalizadas.

Es a partir de esta concepción que se colocó de manera histórica una frontera a las profesiones relacionales como el Trabajo Social y la psicología social otorgándoles plena legitimidad sobre los procesos de intervención que involucran la relación de ayuda. *Esta frontera les relegó el rango de simples ejecutoras sin la posibilidad real ni simbólica de ser protagonistas de la democratización legítima y pluralización epistémica de la ciencia* (Mosquera, 2006, p.34).

Al ser relegado, en términos de Mosquera, el Trabajo Social no se constituye en ciencia sino en una tecnología, entendiéndolo que la ciencia es la encargada de conocer y explicar, mientras que la tecnología se vincula directamente con el hacer y el principio de utilidad. Es decir, la tecnología es la ciencia aplicada, centrada en la experiencia que permita conocer el saber cómo.

Esta postura ha sido claramente defendida por Ander Egg, señala este autor:

si el Trabajo Social es una ciencia social o una tecnología social no es una cuestión de denominaciones que pueda decidir uno. Se trata de "algo" que, en lenguaje admitido por la comunidad científica, se denomina como una tecnología. Lo mismo vale para todas las formas de actuación más o menos formalizadas que no tiene un cuerpo teórico propio (1992, p.133).

Históricamente ha existido una fuerte aceptación de esta postura, y aún algunos trabajadores sociales que plantean la discusión desde el positivismo continúan afirmando que éste se define como tecnología. Definiciones como las que nos plantea Ander – Egg aun están impregnadas en el imaginario profesional. De forma significativa, es necesario reconocer que las propuestas críticas, hermenéuticas y la epistemología de la complejidad abren nuevas puertas a esta discusión.

3.1.3 Relación sujeto – objeto de conocimiento

La relación sujeto – objeto de conocimiento, desde el positivismo se sustenta en la objetividad en los procesos de investigación e intervención. El positivismo recalca la neutralidad valorativa como criterio de objetividad, sustentándose en la existencia de una realidad totalmente hecha, plenamente externa y objetiva al sujeto. El mundo social existe independientemente de la apreciación que tengan del mismo los individuos.

La ciencia debe entender los problemas sociales como fenómenos que deben ser abordados y entendidos como cosas. Para Durkheim un hecho social es *todo modo de hacer, fijo o no, que puede ejercer una influencia sobre el individuo una imposición exterior, también que es general en la extensión de una sociedad dada, al mismo tiempo que posee existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales* (1996, p.32).

El trabajador social desde esta perspectiva debe contar con los elementos para determinar lo anormal. Siguiendo con este autor, un *hecho social es normal para un tipo social determinado, considerando una determinada fase de su desarrollo, cuando se produce en el término medio de la sociedad de este tipo, consideradas en la fase correspondiente en su evolución* (Durkheim, 1998, p.73).

3.1.4 Perspectivas metodológicas

Desde el positivismo el fin de la ciencia es explicar los fenómenos sociales mediante la racionalidad y para ello se desarrolla el método científico positivista. Este método de carácter hipotético deductivo y universalista debe comprobar -o falsear en la propuesta de Popper- las premisas a través de experimentos controlables y basados en el uso de técnicas de carácter prioritariamente cuantitativo.

El empirismo ha desarrollado un fuerte legado en el Trabajo Social, entendiendo que el conocimiento es validado a través de la experimentación y que debe ser controlado de tal forma que los resultados sean generalizables, es decir universales. En el Trabajo Social se evidenció una creciente preocupación por apoyarse en la experiencia concreta para fundar un saber científico seguro y progresivo, basado en la técnica y apartado de los presupuestos ideológicos. Como señala De Robertis en una profesión como la nuestra, *el camino conceptual y teórico que proponemos sólo es válido si es operacional, es decir, si puede ser útil y utilizable, para esclarecer la práctica; y al mismo tiempo, si la práctica puede completar, modificar y poner a prueba el marco general* (1988, p.1).

El segundo de los legados del positivismo es la racionalidad causa - efecto. Se sostiene que la acción humana debe ser comprendida desde esta racionalidad.

El positivismo se limita a estudiar las relaciones invariantes que constituyen las leyes efectivas de todos los acontecimientos observables. Susceptibles de ser racionalmente previstos unos tras otros. Así, una teoría no será considerada útil si no fuera capaz de predecir las consecuencias de las acciones que se toman y no se pudiese comprobar que las consecuencias acaecidas fueron precisamente las que acontecieron (Payne, 1995, p.71).

Metodológicamente este legado es claro en la implementación de modelos de intervención, en la cual aparece Mary Richmond como la pionera en el Trabajo Social.

Las etapas propuestas por esta autora son: el estudio, el diagnóstico y el tratamiento, las cuales son organizadas desde una lógica lineal de intervención. Desde el pensamiento procedimental *el diagnóstico se construye a partir de la evidencia de los hechos, al mismo tiempo dicha evidencia permite agrupar, clasificar, ordenar, jerarquizar, correlacionar y hasta interpretar* (Rozas, 2001, p.27). Una vez realizado el diagnóstico se decide el carácter de la demanda y la respuesta correspondiente en función de la acción benéfica a realizar.

Así se construyen modelos de intervención social a partir de etapas únicas y estandarizadas que aplicadas a diferentes situaciones obtendrían iguales resultados. Este carácter lineal de los procesos de intervención tiene una fuerte presencia en la actualidad, pues si bien fue debatido por las corrientes críticas en Latinoamérica, en el momento de generar propuestas metodológicas determinaron a su vez modelos basados desde esta lógica.

Tal como lo señala Lelia Lima se encuentra en el Trabajo Social una reiteración o esquematismo en el proceso metodológico, *en el que se privilegian las etapas y momentos señalando a priori sus funciones, sus características, sus objetivos y formas de control que termina en la obsesión de la fidelidad al esquema en perjuicio del movimiento de los procesos sociales* (citado en Rozas, 2004, p.100).

Para Margarita Rozas el pensamiento de Mary Richmond está fuertemente influenciado por el funcionalismo y el pragmatismo propios de la cultura americana.

Primero, porque considera que los hechos sociales son similares a los hechos naturales, desde ese lugar es posible encontrar regularidades que son captadas por los sentidos; en segundo lugar, porque la importancia que le da a la observación le permiten deducir que la evidencia social expresada en las dificultades de la persona y de la familia tiene una explicación causal y que aparece de forma neutral y objetiva, por lo tanto libre de juicios de valor y de ideología (2001, p.28).

El legado del pensamiento de Richmond ha traspasado todo el siglo de desarrollo de Trabajo Social. Esta forma de entender el método tanto de investigación como de intervención basado en la neutralidad, la universalidad y el empirismo se hace evidente en el siguiente texto de De Robertis.

es cuestión para el Trabajo Social tratar una enfermedad social. Él es quien puede aportar respuestas o soluciones, remedios al que sufre una carencia o una disfunción social. El tratamiento es prescrito por quien puede determinar, en el

diagnóstico social, el mal que sufre el otro. El servicio social trata, entonces de establecer tipologías de diagnóstico, y de sistematizar las respuestas (tratamiento) susceptibles de resolver cada tipo de enfermedad social (1988, p.87).

Por último, es importante precisar que este tipo de concepción estableció una de las divisiones fundamentales de la concepción metodológica en Trabajo Social que sigue hasta la actualidad. La división de los métodos caso, grupo y comunidad. Este fraccionamiento de los campos de intervención claramente señala como la visión de especialización y fraccionamiento de la realidad y la creación de leyes etapistas (primera entrevista, diagnóstico, intervención y evaluación), han sido aplicadas a nuestro campo profesional.

3.1.5 Algunas teorías

Como paradigma dominante, variadas teorías se han sustentado desde el positivismo. Para el propósito de este apartado me apoyaré en el trabajo de Morán, reconociendo que el objetivo de este trabajo no es desarrollar a profundidad las teorías, entenderé suficiente hacer una exploración con los principales postulados de las teorías con más incidencia en el Trabajo Social. Las propuestas estarán divididas en funcionalistas y estructural funcionalistas, haciendo énfasis en la teoría de Parsons y la teoría de sistemas, debido a la importante acogida que ha tenido en nuestra profesión.

3.1.5.1 Teorías funcionalistas

Psicoanálisis y Trabajo Social

Las décadas de 1910 y 1920 en la Escuela de Chicago aparece un creciente interés para abordar el problema social, y para ello en 1917 se presentó lo que algunos autores denominan diluvio psiquiátrico. Retomando la propuesta de Freud, se evidencian tres conceptos fundamentales para el Trabajo Social:

- **Determinismo Inconsciente:** Principio por el cual las acciones o la conducta surgen de los procesos mentales de la gente y no como algo que simplemente ocurre. Los seres humanos son entendidos como la suma de mecanismos biológicos y psicológicos que tienen una fuerte incidencia en la conducta.

- Instinto y pulsiones básicas. Los instintos para Freud conducen la vida de los individuos e impulsa al organismo hacia la actividad. La forma en que cada persona maneje esta energía sexual y vital constituirá el carácter intrínseco de su personalidad a través de su expresión mental en los deseos que se dirigen hacia los objetos y/o personas para su satisfacción.
- Desarrollo Psicosexual: El psicoanálisis establece una relación directa entre el carácter del adulto y las primeras experiencias infantiles, en cada etapa el foco de atención está en una necesidad diferente, en la oral (hambre), anal (excreción), fálica (identificación con los padres del mismo sexo), edípica (atracción padres de diferente sexo), latencia (los impulsos son manejados a través de la resolución de los conflictos de Edipo) y pubertad (aprendizaje social) (Payne, 1995, p.18).

Para el Trabajo Social ésta teoría implicó un énfasis en el determinismo psicológico, concentrándose en la condición intrapsíquica del individuo, y propuso explicaciones concenientes a sus estados de ánimo en relación con sus problemas.

Los principales aportes identificados por Morán al Trabajo Social son:

- Ofrece una nueva explicación de la conducta humana.
- La fe en la terapia individual. Se creía en las excelencias y en la eficacia de la terapia individual.
- Estimulo conservador. El énfasis en el individuo y el no abordaje de la cuestión social. Un ejemplo de esta visión la ofrece Hamilton quien entiende la pobreza como la posible existencia de infantiles deseos de dependencia, que pueden prolongarla.
- La esperanza de la base científica del trabajo de caso. El psicoanálisis daba una base más científica a la intervención de casos.

Es importante mencionar el por qué se incluye al psicoanálisis como una corriente relacionada al positivismo. Primero, por la búsqueda de leyes y regularidades que expliquen la conducta humana; segundo, porque retoma el pensamiento darwinista e incluye el determinismo en sus análisis y, por último porque, *hace un aporte al entendimiento de la patología desde una dimensión conservadora y ajustada a la causalidad individual* (Morán Castillo, 2003, p.173).

Sin embargo de forma simultánea se reconoce que el psicoanálisis brindó un importante aporte a los enfoques críticos y hermenéuticos. La propuesta que se

desarrolla con el tiempo, enfatizado en la interpretación dio origen a aportes que divergen de las propuestas funcionalistas. Sin embargo, en el presente texto incorporamos las características que retoma del funcionalismo, en tanto estas fueron los principales aportes retomados por el Trabajo Social en su génesis.

Comportamentalismo y Trabajo Social

Esta corriente basada en una interpretación objetiva de la realidad entiende que, en términos de Hans Jurgén, *lo único que podemos observar, medir y atender es el comportamiento real del que se queja el paciente, esto es lo que podemos modificar* (citado en De Robertis, 1988, p.50). Para realizar esta modificación se basan en la forma de entendimiento causa-efecto de acuerdo con la relación establecida entre estímulo-respuesta.

De esta manera el conductismo entiende que las acciones pueden ser observadas objetivamente y medidas, la conducta es problemática cuando es inadecuada. Para su condicionamiento el conductismo desarrolla reforzamiento de conductas apropiadas o a la extinción de la conducta a partir de la retirada de los estímulos, utilizando técnicas como el castigo, el aprendizaje por imitación y el juego de rol o repetición de conductas.

Los principales autores de esta corriente son Watson y Skinner, como se puede notar esta teoría ha marcado un legado en cuanto a la intervención en caso, dando aportes a metodologías utilizadas en la terapia individual, principalmente el juego de roles.

3.1.5.2 Teorías de sistemas

Tal y como lo señala Beltrán *el positivismo se despliega en dos vertientes: una primera y más primitiva, de carácter empiricista y causalista, y una segunda sistémica, organicista y estructuralista* (citado en Morán, 2003, p.190). Estas segundas corrientes han impactado fuertemente en el Trabajo Social, principalmente en la etapa de post reconceptualización, brindando una teoría ajustable en la intervención de casos, grupos y comunidades.

El pensamiento de Parsons

Desde su estrategia analítica, Parsons, concibe al actor social como un individuo atrapado por su herencia y entorno y con una medida mínima racional. Así se puede decir que está condicionado por su entorno físico y cultural además del componente biológico con cierto margen de autonomía decisoria.

Parsons introduce el concepto de sistema social como una pluralidad de totalidades estructurales abiertas, como conjunto de elementos interdependientes y de acción. Este sistema contiene en su estructura cuatro subsistemas: el biológico u orgánico conductual, el cultural, el social y el de personalidad; para mantener el equilibrio, realizan diferentes funciones:

- El biológico es la especie tipo organizada, la adaptación es la función que realiza.
- El cultural es el conjunto de normas, valores, lenguaje y símbolos compartidos, aceptados por la sociedad. Su función es el mantenimiento de las pautas para que los individuos se ajusten a las expectativas del rol e internalicen los valores.
- El social está compuesto por las formas en que los individuos interactúan recíprocamente. La función primordial es la integración y supone la aceptación de las metas y las expectativas sociales. Parsons distingue cuatro grupos de componentes estructurales del sistema social a los que llama modelos institucionalizados de la cultura normativa, a saber: los roles, las colectividades, las normas y los valores.
- El de personalidad es el conjunto de motivaciones y orientaciones de la acción de los individuos. Su función es el logro de metas o fines. Intenta coordinar las motivaciones para alcanzar objetivos sociales.

Parsons se centra básicamente en la interacción de los subsistemas del sistema general de acción para aportar una solución a los problemas de ajuste implícitos en cualquier sistema social. Estos problemas, se pretenden solventar para evitar los desequilibrios o disfunciones del sistema. Para ello, Parsons propone los imperativos funcionales, este esquema conocido como AGIL involucra cuatro funciones principales: la estabilidad normativa, la integración, la capacidad para alcanzar metas y la adaptación.

Para concluir se retoma las palabras de Rozas, quien señala:

Desde esta teoría cada persona tiene la posibilidad de ser "agente" en tanto actúa en función de propósitos y voluntades. Sin embargo, reconoce que al alcanzar estas

metas no es un acto automático, es decir, producto de la simple manifestación del esfuerzo, en tanto que los actos, metas, se consiguen dentro de ciertas circunstancias, estas circunstancias son los elementos materiales que registren la agencia (2004, p.7).

La teoría de Parsons es percibida como un conjunto de preceptos agrupados, y que no cuentan con una línea definida que permita reconocer y trabajar claramente desde allí, por eso es considerada como una teoría muy compleja y fragmentada. Sin embargo, la idea de sistema social será trabajada por Bertalanffy, precursor de la teoría general de sistemas y quien desarrolla una teoría más global, no tan fragmentada y lineal como la propuesta de Parsons.

La teoría General de sistemas

La teoría general de sistemas es un modo de analizar la realidad en términos de elementos, sistemas y de relaciones entre los mismos. Los principales exponentes de esta teoría es Bertalanffy, Maturana y en Trabajo Social Campanini y Luppi. Para este grupo de teóricos la realidad social es un sistema abierto que va influir y se va dejar influir generando cambios; es decir, no es un todo homogéneo.

La esencia del enfoque sistémico es la atención a la organización, es decir, a la relación entre las partes desarrollando un análisis de las relaciones circulares, antes que las lineales. Causas, efectos y funciones están interrelacionados mediante retroalimentaciones, sin que se pueda establecer ninguna prioridad temporal. Esta forma de entender las causalidades da origen al concepto de equifinalidad, entendido por Bertalanffy como la posibilidad para alcanzar el mismo estado final, partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos.

El segundo de los aportes importantes de esta teoría es entender los sistemas como conjuntos abiertos. Es decir las interacciones que se establecen con el medio ambiente en las que se desarrollan relaciones de intercambio; no limitándose a la dependencia sino que es entendida como constitutiva del sistema.

Un sistema es entonces un conjunto de elementos que interactúan entre sí, constituyendo una totalidad ya que está en constante relación con las partes que lo constituyen, y cualquier cambio en alguno de los elementos afectará a la totalidad del sistema. De igual forma, el estado de cada unidad es limitado por el de otras unidades, o condicionado por él, o depende de ese estado (Miller, 1985). Sin

embargo, aclaran que un sistema es un conjunto complejo en tanto que es más que la sumatoria de las partes.

Como unidades dinámicas, los sistemas responden al juego recíproco de las dos grandes fuerzas:

- Una morfogenética vinculada con el cambio, el crecimiento y el desarrollo.
- Una morfoestática (homeostasis), conceptualizada como un conjunto de mecanismos reguladores útiles para mantener la estabilidad, el orden y el control de los sistemas en funcionamiento (Casas, 2001, p.5).

La teoría de los sistemas rompe con la armonía que propone los positivistas mecanicistas, entiende el conflicto como un componente del sistema y como aquel que movilizan las estructuras. A su vez, reconoce en el sistema los componentes estabilizadores que harán, después de las situaciones críticas, volver al equilibrio del sistema.

El impacto que se presentó en la década de los 90 en Trabajo Social de la teoría de sistemas fue muy significativo, principalmente en el ámbito de intervención familiar. Las pretensiones de esta teoría frente al impacto en las ciencias sociales pueden verse en las palabras de Bertalanffy, quien señala que *puede afirmarse con gran confianza que la ciencia social es la ciencia de los sistemas sociales. Por esta razón deberá seguir el enfoque de la ciencia general de los sistemas* (Morán, 2003, p.195)

3.2 POSITIVISMO Y TRABAJO SOCIAL

Antes de pasar a examinar las diferentes propuestas de la génesis, el objeto, el perfil y la formación profesional desde el positivismo, se realiza una breve descripción de las formas en las que se han involucrado propuestas basadas en el paradigma positivista en el Trabajo Social, recientemente en Latinoamérica. Se reconoce que a pesar de las renovaciones e innovaciones de algunas de ellas, en su sustento subyacen las mismas ideas de sociedad, ciencia y relación objeto sujeto que anteriormente fueron descritas.

En este sentido se realizará el análisis de las formas en que se ha implementado en el Trabajo Social el paradigma positivista a través del desarrollismo y las neofilantropía y

la gerencia social, y las ideas estructurales funcionalistas, que a través de la teoría de sistemas ha impactado de manera importante al Trabajo Social.

3.2.1 El positivismo: en el Trabajo Social.

El legado de este enfoque teórico – metodológico no sólo se hizo presente en el inicio de la profesionalización del Trabajo Social, ha prevalecido en algunos de sus formas de pensamiento, con una fuerza hegemónica, desarrollándose y renovándose mediante la incorporación de nuevos conceptos. Estas nuevas teorías que aparecen como propuestas renovadoras, en el fondo se sustentan en concepciones positivistas de la sociedad; y por ende de las ciencias sociales.

Retomando a Rozas, se puede encontrar dos momentos en los que se hizo visible esta hegemonía en el Trabajo Social latinoamericano. El primero de ellos es en la década de los 50 y 60 con la perspectiva desarrollista, el segundo momento es en los años 90 donde se presenta un auge de la teoría de sistemas y de forma paralela entran nuevas concepciones de responsabilidad individual (neofilantropía) frente a la cuestión social con la aparición de nuevas técnicas como la gerencia social.

3.2.1.1 El desarrollismo

El primero de estos momentos, se presenta a través del desarrollismo en Trabajo Social, coherente con la implementación de políticas públicas diseñadas en los países industrializados, entiende el progreso y la incorporación de la tecnología como una etapa de las sociedades para llegar al progreso. Esta perspectiva

entiende al progreso de acuerdo a leyes sociales naturales que se dan por etapas sucesivas, en una suerte de línea ascendente, buscando perfeccionar y mejorar el sistema para conseguir el bienestar social, donde cada elemento y cada institución de la sociedad deber servir para promover la estabilidad y el orden, combinado la ciencia, la técnica y la eficacia (Rozas, 2001, p.150).

En este contexto se entiende la intervención profesional como el mecanismo por el cual los sujetos, grupos sociales y comunidades logran incorporar nuevas formas de entender y pensar el "mundo del progreso", generando procesos de adaptación a los cambios y a las consecuencias sociales y culturales propias de los procesos de industrialización. Según Sierra el Trabajo Social debe lograr una buena adaptación de

las nuevas formas de pensar, sentir y obrar, así como crear nuevos patrones de vida social satisfactoria (citado en Rozas, 2001, p.148).

Si bien, en el inicio del proceso de profesionalización se entendieron los problemas sociales de adaptación como un asunto individual, en el desarrollismo se hace extensiva esta misma interpretación a los ámbitos grupales y comunitarios. Tanto los sujetos como las comunidades *poseen potencialidades auto estabilizadoras, propias de la teoría de sistemas* (Rozas, 2001, p.81). Esta forma de Interpretación ha prevalecido en el Trabajo Social desde Richmond, Ander-Egg, Kianerman quienes enfatizan en la interpretación y la Intervención desde estas potencialidades auto estabilizadoras.

En cuanto al proceso metodológico Fanfani señala que este tipo de intervención no es más que un conjunto de procedimientos de diagnóstico social para contextos macro y la adaptación de técnicas de manejo de grupo. *Es una síntesis, de técnicas de diagnóstico social y de la intervención generalizadas de la psicología social y la pedagogía, pues se entiende que el desarrollo de las comunidades tiene una dimensión de inculcación de valores, técnicas, procedimientos para el desarrollo de la comunidad* (citado en Rozas, 2001, p.148).

Es a partir del desarrollismo que se genera a la vez un reconocimiento de los campos comunitarios de la intervención, que a finales de la década de los 60 daría inicio a las discusiones de carácter crítico frente al Trabajo Social, su papel en la sociedad y los procesos de intervención, que se consolidaría como el movimiento de Reconceptualización.

3.2.1.2 Trabajo Social y teoría general de sistemas

El segundo de los momentos que se identifica una hegemonía por parte de estas formas epistemológicas y teóricas es determinado en los años 90 con los proceso de Implementación del neoliberalismo en Latinoamérica. Después de la crisis que se generan en el Trabajo Social de la reconceptualización, se recurre nuevamente a formas interpretativas positivistas como forma de volver a la verdad, principalmente desde las teorías estructural funcionalistas.

Autores como Rozas (2001,2004), Esquivel (2005) y Montaña (1997) han descrito como la teoría general de sistemas presentó un importante auge en el Trabajo Social, principalmente en la intervención familiar y en la realización de diagnósticos sociales.

El Trabajo Social aborda los problemas como las carencias de los sistemas para generar el acceso a ciertos recursos o se considera que estos recursos no son los apropiados para la resolución de sus problemas. Así

la función del trabajador social es ayudar a la gente a utilizar y mejorar sus propias capacidades en la solución de problemas, facilitar los contactos entre la gente y los sistemas de recurso, propugnar o modificar dichas interacciones y mejorar la interacción entre la gente dentro de los sistemas (Bautista, 2007, p.65).

Desde el estructural funcionalismo se entiende que el trabajador social y los sujetos sociales están insertos en el ámbito de los sistemas sociales más amplios, cuyas interacciones se deben tener en cuenta. En esa medida se entiende a los individuos como sistemas abiertos, y la base de entendimiento de las situaciones problemas se realiza desde una causalidad circular.

A decir Campanini y Luppi, uno de los principales cambios que se relaciona desde esta teoría, es el entendimiento del problema, no como algo propio del sujeto, sino como resultado de desequilibrios en la comunicación y la relación el sujeto establece con sus sistemas. *Por lo tanto, cuando se estudia a los hombres y se indaga hasta comprender e incluir nuestro análisis de los efectos de determinadas conductas-comunicación, entonces el interés se desplaza a las relaciones y no a lo que esté adentro de él* (1991, p.30).

Así, la propuesta desde la teoría de sistemas se basa en la aclaración de Bertalanffy, en la cual señala que

no sólo es necesario estudiar las partes y los procesos en estado de aislamiento, sino también resolver los problemas decisivos que se encuentran en la organización y en el orden que unifican esas partes y esos procesos, que resultan de la interacción dinámica de las partes y que hacen que la conducta de las partes sea muy diferente cuando se la estudia dentro del todo, de cuando se la estudia en estado de aislamiento (citado en Campanini y Luppi, 1991, p.71).

3.2.1.3 La década de los 90. Neopositivismo, neofiliantropía y gerencia social

Los procesos de implementación del neoliberalismo en Latinoamérica traen cambios notables en el sector social. El desmantelamiento de los beneficios que poseían los ciudadanos en el estado de Bienestar, poco a poco fueron dejando las

responsabilidades sociales a los individuos. Las situaciones extremas que produce la aplicación de los lineamientos del Consenso de Washington hace que sea visible la necesidad de acciones de ayuda, ante el recorte presupuestal, la descentralización y la ausencia del estado para atender estas situaciones.

En este clima, que afecta claramente el campo profesional, se incorporan dos fenómenos que responden a estas necesidades, desde interpretaciones positivistas. Estos dos fenómenos son la neo filantropía y la gerencia social como mecanismo para ser y hacer eficientes los escasos recursos de atención social. Así mismo se presenta una necesidad de volver a los clásicos del Trabajo Social como forma de atenuar el impacto de la corriente crítica de la cuestión social que impactó fuertemente a Sur América a finales de los 90.

La neo filantropía aparece redefiniendo los problemas sociales en términos de moral social. Tal como lo señala Soares:

A filantropia substitui o direitos sociais. Os pobres substituem os cidadãos. A ajuda individual substitui a solidariedade coletiva. O emergencial e o provisório substituem o permanente as micro situações substitui as políticas públicas. O local substitui o regional e o nacional (citado en Molina, 2004, p.20).

Esta idea de solidaridad, es implementada principalmente por organizaciones no gubernamentales y fundaciones dirigidas por empresas nacionales e internacionales, que han empleado gran cantidad de trabajadores sociales. En su perfil profesional exigen el desarrollo de habilidades de gestión, marketing, negociación y procuración de fondos; volviendo de cierta manera a requerir las habilidades propias de la profesión en los años 20; aunque con diferente significado y consecuencias, ya que los fines de la solidaridad promovida por la neofilantropía, benefician intereses particulares.

Este perfil ha promovido lo que Faleiros denomina Trabajo Social "empresarial", es aquel en que la agencia social se agranda y permite que los servicios sean eficientes, pero en función de la sociedad de consumo. Lo anterior se puede ver como un tecnicismo, en la medida en que el Trabajo Social se torna más burocrático en la administración de los servicios y se centra en la sistematización de las formas de entender y solucionar los problemas.

Aparece entonces la gestión social como el proceso completo de acciones y toma de decisiones que hay que recorrer, desde el abordaje de un problema, su estudio y

comprensión, hasta el diseño y operación de soluciones en la realidad. Ésta forma de organización busca hacer eficientes las políticas públicas mediante la vinculación de perspectivas administrativas.

De esta manera, el Trabajo Social se articula con la administración logrando incorporar nociones que permitan generar un mayor impacto social con la disminución de recursos económicos, mientras los recursos sociales son movilizadas por los involucrados. Tal como señala Esquivel (2005), la gerencia social como técnica le ha dado grandes aportes al Trabajo Social, sin embargo es necesario realizar un análisis crítico y reconocer las concepciones éticas y políticas subyacentes.

Es tal el impacto de la gerencia social que en publicaciones como *Acción Crítica*, se ha promovido significativamente, constituyéndose en una propuesta estratégica en la formación profesional. *La propuesta incluye toda una estructura educativa y de asesoría, para conformar personal preparado para enfrentar los recortes hacia la intervención en el sector social* (Esquivel, 2005, p.22).

Por último, es importante precisar que existe una corriente ubicada en El Cono Sur que retoma con fuerza los preceptos del Trabajo Social clásico. Aquí se encuentran posturas como la de Di Carlo (2005), Porzcanaki (2001) y Cortina (2004) en los cuales, se propone retomar a la neutralidad y la objetividad profesional que fueron removidos por la vinculación ético política generada por el movimiento de reconceptualización. Movimiento que, según su interpretación, alejó al Trabajo Social de su formación y consolidación científica.

Para Di Carlo es necesario volver a la propuesta de Mary Richmond para *entender al Trabajo Social como un laboratorio social, en el cual se someten a prueba activamente hipótesis de cambio, para observar y realizar conceptualizaciones teóricas* (Ruiz, 2002, p.45). Esta concepción está basada nuevamente en el empirismo como forma válida de explicación de la realidad, direccionado por la racionalidad propia del método deductivo; que en palabras de este autor, permita sacar al Trabajo Social del campo de las descripciones y de las especulaciones.

En esta misma línea, se retoma a la individualización de la cuestión social. El papel del Trabajo Social se basa en la integración social; integración que depende totalmente del sujeto, sin reconocer las condiciones socio históricas en las que se desenvuelve. Siguiendo con Di Carlo, el Trabajo Social *tiene como misión buscar la*

integración social y moral del individuo a la sociedad para su propio bien (citado en Montaña, 2006, 241), concluyendo la Integración como necesidad humana universal.

Desde esta postura la ética profesional se sustenta en la neutralidad del proceso de Intervención. La ayuda concreta a la necesidad real del otro y el dialogo crítico clarificador de la conciencia son los dos pilares de la profesión. El dialogo crítico pertenece al aspecto más fino y complejo de la metodología, pues cuando se *reflexiona en común con el otro para aclarar dónde están los nudos existenciales, es el momento en que se pueden resolver y se conoce el cómo hacerlo* (Di Carlo, 2006, p.190).

3.2.2 Génesis de la profesión

Desde el positivismo se desarrollaron algunas aisladas explicaciones de las génesis de la profesional, enmarcadas en una sucesión de hechos históricos. Su carácter cronológico se basa más en descripciones de hechos, seminarios y publicaciones que permitan dar luces de los avances obtenidos; sin embargo no se cuenta con una tendencia clara de su estudio. Esta carencia será evidenciada por el movimiento de reconceptualización, el cual se encargará desde una constante reflexión de realizar la sistematización y la reconstrucción histórica de la profesión.

3.2.3 Objeto de estudio

Dentro de este marco, y entendiendo principalmente al Trabajo Social como tecnología, se le asigna a esta profesión la función de identificar los sujetos que son percibidos como anormales según la construcción social. Pero principalmente, es la encargada a través de los procesos de intervención, de la adaptación del sujeto según los estándares normales y funcionales para la sociedad.

Esta forma de entender al Trabajo Social, es muy bien descrita por Della Franco, quien dice: *siendo el objeto de toda ciencia el orden, toda anomalía es siempre un desorden, también en el terreno puramente social... concluye desde este razonamiento que la asistencia social es una rama de la sociología y actividad especializada dentro de la acción social; no es otra cosa que terapéutica social* (citada en Rozas, 2001, p.137).

La relación del Trabajo Social como una acción terapéutica se basa en que, desde esta perspectiva, los procesos de intervención se centran en los individuos, pues esta corriente fundamenta la comprensión de la cuestión social como manifestación de los problemas individuales, posibles de ser controlados a través de una práctica social cada vez más concebida como una actividad reformadora de carácter. *La aprensión del Servicio Social como una actividad reformadora de carácter demandaba seguridad en la utilización de teorías, conocimientos y conceptos producidos en las áreas de la psicología, psicoanálisis, la medicina y el derecho* (Martinelli, 1992, p.25).

La intervención se constituye en la piedra angular de la profesión, es ahí donde el Trabajo Social manifiesta su eficacia frente al rol que le adjudica el sistema social. La intervención aparece como el medio por el cual el Trabajo Social determina los problemas sociales, entendidos no como una consecuencia del sistema sino como fenómenos anormales, los cuales deben ser reordenados y modificados para ordenar la sociedad, custodia el orden y prevenir los desórdenes (Carballeda, 2002, p.45).

Sin embargo, al Trabajo Social le corresponde la aplicabilidad de los conocimientos objetivos producidos en la esfera de las ciencias sociales. Es así como desde la misma academia se promovía esta interpretación, demostrando la preeminencia del paradigma positivista. Salazar, en el momento de la apertura del programa de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia en el año 1966, señala que *corresponde insistir en el carácter para-científico del Trabajo Social. Para-científica debido a las destrezas de lo que pudiera llamarse en sentido amplio, la ciencia social aplicada o las ciencias aplicadas de la conducta humana* (Salazar, 2006, p.31).

Desde el estructural funcionalismo se concibe de forma similar al Trabajo Social. Basado en la visión de sistemas que componen el todo social, se reconoce que el sujeto está inmerso en una serie de sistemas con los cuales interactúa, y con los cuales necesita establecer relaciones de equilibrio para garantizar el bienestar y el funcionamiento del sistema. *El Trabajo Social es precisamente la profesión por excelencia para ejercitar esta función de relación humana; gran parte de sus actividades se dedican precisamente a lograr que el individuo haga los contactos necesarios con los recursos de la comunidad para su buen funcionamiento personal o social* (Salazar, 2006, p.36).

Estas perspectivas, que entienden el Trabajo Social como forma de control de lo social o como agente facilitador, desvincula las posibilidades de movilidad, cambio y transformación social. Los legados de esta forma de abordar son claros y persistentes

en la medida en que en el Trabajo Social debe reconocer los problemas sociales con los cuales, mediante la Intervención profesional pueden ser solucionados, sin considerar los contextos socioeconómicos en los que se desarrollan, las estructuras sociales y las potencialidades individuales.

3.2.4 Perfil del Trabajo Social: asistente social

En el enfoque tradicional, el trabajador social aparece como el encargado de proporcionar la ayuda a individuos, familias, comunidades y grupos de personas socialmente en desventaja, proporcionando las condiciones necesarias para el mejoramiento del funcionamiento social. Se asigna pues, a quienes se dedican a labores de asistencia la misión de modificar o reformar determinados aspectos de los sujetos y de contribuir a que las personas consigan adaptarse según su función en la sociedad

Desde esta perspectiva el trabajador social debe intervenir para lograr un "cambio", y ese cambio es la adaptación del sujeto. Sin embargo, esta intervención se realiza a nivel de superficie, generalmente a través de programas y proyectos de corto y mediano plazo, sin llegar a reconocer las diferentes relaciones que las problemáticas establecen con las capas más profundas, como señala Netto (1997) esta forma de entender lo social desde sus características mediáticas ha tenido múltiples repercusiones metodológicas en nuestra disciplina.

Desde el estructural funcionalismo se dio origen a nuevos aportes para pensar el Trabajo Social, sin embargo sigue entendiéndolo como un facilitador del cambio, en tanto que definió al trabajador social como el agente del sistema que lograba equiparar recursos con necesidades, dando estabilidad al funcionamiento del mismo. En palabras de Ponticelli,

el concepto de sistema social favorece un enfoque variable que responde al problema en cuestión y sensibiliza al operador social para los cambios rápidos en la composición y en el equilibrio de un sistema particular. Su objetivo es favorecer el cambio y al mismo tiempo respetar las condiciones que permitan al sistema mantenerse lo bastante estable para gobernar ese cambio (citado en Campanini y Luppi, 1991, p.85).

De esta manera el trabajador social debe estar dotado de herramientas, conocimientos y aptitudes para promover el cambio, actuando como estímulo a través de la incorporación de nuevas informaciones que permitan la reorganización del sistema, respetando sus características, tiempos y finalidades. Estas acciones continúan sustentándose en la neutralidad, en que el trabajador social se entiende como parte de un sistema institucional pero no en una estrecha relación con los sujetos sociales con los que trabaja.

3.2.5 Formación profesional

Para Jong la producción académica en esta etapa estuvo centralmente ajustada a la reproducción de los parámetros hegemónicos instalados y heredados de Estados Unidos, desde donde el Trabajo Social fue adoptando los métodos y técnicas vinculadas a la investigación, diagnóstico, planificación, tratamiento y/o ejecución, evaluación, producidas por diferentes disciplinas del campo de las ciencias sociales, con las reglas del método científico.

De esta manera el Trabajo Social reduce su formación a una mirada metodológica lineal y etapista, basada en fundamentos jurídicos, médicos y psicológicos (Jong, 2006, 143). Las escuelas creadas en Latinoamérica desde 1923 se centraron en una formación higienista y jurídica, esta manera de entender la formación estuvo vigente de forma hegemónica en el currículo hasta los años 50 y prevalece en algunos espacios de formación de carácter católico.

La adscripción del Trabajo Social desde una forma caritativa y filantrópica aun determina ciertamente los perfiles de estudiantes de Trabajo Social. Tal como lo señala Martino:

las principales motivaciones del ingreso son la vinculación previas con actividades religiosas o políticas, principalmente como formas de ayuda sociales. De esta manera, aunque en algunos currículos las ideas asistenciales han sido modificadas, prevalece en las formas de entender socialmente la profesión, la caridad y la ayuda como eje identitario (2006, p. 245).

Desde esta perspectiva, la visión prevaleciente del Trabajo Social como un quehacer técnico que no cuestionaba el contexto político de su inscripción de las prácticas, posibilitaba cierto hilo de continuidad entre formación y ejercicio profesional. Así, la

formación suponía fundamentalmente la adquisición de ciertas herramientas metodológicas y técnicas que pudieran aplicarse de igual modo en diferentes contextos.

Para Di Carlo, la adopción de un trato igualitario al semejante y la capacitación para el logro más eficiente de las metas buscadas con el ejercicio del método propio y basado en teorías del Trabajo Social, son las condiciones básicas de la profesionalización del Trabajo Social profesional (2006, p.191).

Partiendo de la idea de hacer más eficientes los procesos para el logro de los objetivos determinados en la práctica profesional se ha llevado a implementar en los procesos de formación ciertas técnicas, como la gerencia social, que permiten elevar la efectividad de los proyectos sociales en relación con el parámetro costo – beneficio (Rozas, 2004, p.1). Como lo señala en el 2005 la CELATS,

las escuelas de Trabajo Social deben incluir en los contenidos del pensum el tema gerencia social como uno de los escenarios de intervención del Trabajo Social para la promoción del desarrollo humano, se hace necesario formar y capacitar al trabajador social para lograr una intervención en el ámbito de las políticas sociales con capacidad y habilidad gerencial involucrando a los sectores más vulnerables (citado en Esquivel, 2005, p.37).

A partir de estas recomendaciones, universidades como La Universidad Nacional de Costa Rica, La Corporación Universitaria El Minuto de Dios y la Universidad Autónoma de Chile entre otras, desarrollaron en la licenciatura áreas de formación en gestión social, o posgrados con este énfasis como la maestría que se ofrece en Costa Rica. La Gerencia Social puede ser interesante en los nuevos escenarios de acción del Trabajo Social y como nuevas técnicas de intervención; sin embargo es importante discutir los fundamentos y los objetivos que subyacen a estos nuevos elementos en la formación profesional.

Tal como se ha observado, la corriente positivista ha fungido como base para el Trabajo Social desde aspectos epistemológicos, teóricos y metodológicos; aportando sus propias ideas y concepciones para explicar la sociedad y las relaciones que en ella se establecen. Sin embargo el positivismo no sólo constituye una forma de pensamiento científico, a la vez implica una racionalidad de un modelo societal determinado;

la influencia del positivismo en el Trabajo Social, está relacionada con la base filosófica societaria que se impone en los países del continente, teniendo este legado, la tarea de respaldar el establecimiento de las relaciones capitalistas, por lo

que es entendible, que el positivismo fuera la plataforma en los primeros fundamentos metodológicos en la profesión (Esquivel, 2005, 22).

Como se abordó, desde esta perspectiva, la formación profesional debe privilegiar la construcción de estrategias, técnicas y formación de habilidades a partir de la justificación de que el Trabajo Social es una profesión dedicada a la intervención social. Este camino está fundado en crear un profesional que aparentemente sabe hacer, más no consigue explicar las razones, el contenido, la dirección social o los efectos de su trabajo en la sociedad; corriendo el peligro de ser reducido a un simple técnico delegando a otros —cientistas sociales, filósofos, sociólogos, economistas, etc.— la tarea de pensar la sociedad (Iamamoto, 2006, p.25).

3.3 ENFOQUE CRÍTICO

Si bien la revolución industrial dio paso a nuevas formas de entendimiento social, a pensamientos científicos de los fenómenos sociales de carácter positivista con teorías funcionalistas y estructural funcionalistas; también dio origen a otras formas de interpretación como el marxismo. Los fenómenos sociales de pauperización, los mecanismos de asalariación y los procesos de luchas obreras fueron entendidos por Carlos Marx, no como condiciones anormales de la sociedad, sino como el resultado de las interacciones de dos clases contrapuestas, presentes en el modelo capitalista: la burguesía propietaria de los medios de producción y el proletariado que sólo poseía su fuerza como herramienta de trabajo.

Desde ahí Marx llegó a tres conclusiones fundamentales; primero, la relación entre el trabajo y el valor de cambio de los bienes que se producen y consumen en la sociedad. Segundo, el concepto de plusvalía que surge de la relación del salario que se paga al obrero y el valor trabajo por este efectuado, y tercero la lucha de clases que se produce en el seno de una sociedad determinada por las relaciones de producción.

Si bien la teoría marxista fue producida a finales del siglo XIX, es en 1960 que empieza, en el caso de Trabajo Social a recuperar un posición hegemónica, como forma de entender y comprender la realidad social. Esta preeminencia nace de los requerimientos que produce la sociedad frente a nuevas formas de entender lo social, como una potencialidad frente al cambio estructural.

En el caso de la implementación de la postura de Marx en el Trabajo Social se encontrarán dos corrientes: la reconceptualización (1965-1975) y la cuestión social (1990). Estas corrientes que presentan algunas divergencias serán abordadas dentro del marco teórico de la postura crítica.

Así mismo, y siguiendo las tendencias que propone Rozas Pagaza, las teorías críticas también incluyen pensamientos que superan al marxismo, pero se sustentan en la lectura crítica de la sociedad, estarán ahí enmarcados las propuestas de la escuela de Frankfurt.

3.3.1 Visión de la sociedad

La sociedad desde esta perspectiva no es entendida como un todo armónico. A diferencia del pensamiento positivista la sociedad está llena de contradicciones, conflictos y desigualdades; estos antagonismos dan origen al desarrollo de la historia. Los conflictos sociales se concretan en mantener y fomentar la evolución de las sociedades.

El marxismo centrado en la crítica del sistema capitalista describe los siguientes principios y tendencias antagónicas: existen contradicciones entre el carácter social de la producción y la institución de la propiedad privada, entre el crecimiento de las fuerzas productivas y las relaciones de producción existentes; entre la producción para el uso y la producción para el beneficio; entre la producción y el consumo, entre muchas más.

Como se evidencia las principales contradicciones se sustentan en la producción. Marx anota,

en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e interdependientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una determinada fase de desarrollo de producción de sus fuerzas productivas materiales ... el modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general (citado en Osorio, 2005, p.65).

En el marco de las contradicciones aparece el Estado burgués como el encargado de asegurar, no sólo, las relaciones de producción y la propiedad privada de sus instrumentos; sino la de desarrollar la cultura y educación burguesa que garantice la reproducción social. El gobierno del estado moderno es entendido como administrador de los negocios comunes y garante de los intereses de toda la burguesía.

Para ello, las clases dominantes y el estado enajenan a los sujetos. Se entiende por enajenación *cuando el hombre no se posee a sí mismo, por lo tanto la conciencia no alcanza a obtener el estado de autoconciencia* (Morán, 2003, p.212); la enajenación se genera principalmente cuando los medios de producción son separados de la fuerza de trabajo, limitando a los individuos a su calidad de empleados y asalariados.

Sin embargo Marx a la vez reconoce el poder de los individuos para la transformación social, la sociedad al no ser determinada puede, a través del conflicto, promover el cambio. Señala, *la conciencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria* (Morán, 2003, p.238).

Los estructuralistas radicales ven la sociedad como una entidad que cambia, que evoluciona no a través de esfuerzos coordinados, sino a través de conflicto de intereses, poder y de recursos. La realidad es un proceso histórico generado por los hombres y resultado de las articulaciones entre las relaciones y contradicciones que las clases sociales.

Estas ideas serán retomadas por la escuela de Frankfurt que con diferentes énfasis según autores, harán una crítica al sistema capitalista y al positivismo como ciencia que lo legitima. Abordarán la cultura como medio de dominación ideológica en la sociedad capitalista moderna.

3.3.2 Conceptualización de la ciencia

La ciencia desde el marxismo es un proceso más de producción; todo científico trabaja transformando un objeto teórico en un conocimiento. *Una ciencia nace cuando un científico elabora el concepto de su objeto* (Morán, 2003, p.223); es decir, cuando un trabajador intelectual construye el dispositivo conceptual adecuado para el conocimiento racional de un objeto teórico.

La ciencia desde la teoría crítica no se percibe como neutral. Es un elemento que es utilizado como instrumento ideológico y corresponde a intereses y objetivos del investigador, de los grupos académicos, de las instituciones y del mismo sistema capitalista. De ahí la importancia de reconocer los espacios de dominación y enajenación desde los cuales es construida la ciencia y los intereses que subyacen en ella.

Una de las principales críticas a las ciencias sociales es su razón instrumental y la consideración del método científico como un fin en sí mismo. Estas posturas no criticaban ni afectaban el funcionamiento del sistema, ya que no conferían unas explicaciones a las injusticias y a la opresión del mundo, se caracterizaban por explicaciones ahistóricas y centradas en los individuos que no permitían reconocer las contradicciones en la sociedad, a decir de Horkheim

En la ciencia también aparece una doble contradicción. En primer lugar, vale como principio el que cada uno de sus pasos debe tener un fundamento, pero el paso más importante, a saber, la elección de sus tareas, carece de fundamentación teórica y pareciera abandonado al capricho. En segundo lugar, la ciencia ha de ocuparse de conocer las relaciones de mayor amplitud; pero ocurre que no es capaz de aprehender en su real vitalidad la más amplia de las relaciones, de las cuales depende su propia existencia y la orientación de su trabajo, a saber, la sociedad (Morán Carillo, 2003, p.227).

Así la premisa básica es que no se puede desvincular el contexto en el que se desarrollan las investigaciones y las teorías, es necesario reconocer el contexto sociopolítico donde se inscribe la ciencia. Y más que reconocerlo, es necesario llevar a cabo un análisis crítico propio de esta sociedad, que dé paso a la transformación de las injusticias y desigualdades que en ella se asientan.

3.3.3 Relación sujeto – objeto del conocimiento

La ciencia social creada por Marx surge de la concepción del mundo basada en la relación existente entre mente y mundo externo. *Marx asegura que no es la conciencia de los hombres la que determina la realidad; por el contrario, las realidades social es la que determina su conciencia* (Morán, 2003, p.40).

Esta relación indisoluble que la teoría crítica observa entre el objeto y el sujeto de construcción de la realidad, refleja la relación dialéctica propia del pensamiento crítico. Afirma Marx que *todo individuo con sus acciones cotidianas vuelve a crear y reproduce la sociedad de cada momento y de esta lucha proviene lo que podemos identificar como estable de una sociedad y a la vez, fundamento de una modificación interminable* (Marx, 1996, p.150).

La realidad al existir de forma independiente al sujeto cognoscente, nos deriva a formular que todo objeto de conocimiento deberá estar adscrito y referido a un momento histórico, concreto, siendo éste a su vez producto de un conjunto de variables sociales, culturales, políticas y económicas existentes en dicho momento histórico.

3.3.4 Referentes Metodológicos

La dialéctica es el fundamento de la metodología propuesta desde la teoría marxista, es entendida como el acto de organizar la relación entre el razonamiento y la aprehensión de la realidad que le permite el conocimiento. Esta conexión entre pensamiento y realidad nos obliga a conocer los referentes externos e históricos que definen la realidad y el control de lo pasos lógicos que se utilizan para llegar al conocimiento de una manera coherente.

Marx manifiesta que partiendo de lo general a lo concreto se permite reconocer lo particular como *síntesis de múltiples determinaciones* y como unidad de lo diverso. Así, desde concepciones generales se desarrolla analíticamente conceptos que permiten llegar a lo concreto. Al mismo tiempo hay que volver a realizar el análisis hacia los aspectos totales, *reemprender el viaje* hacia las generalidades, pero este volver desde lo ya realizado contaría con mayor claridad. Mediante este método, *señala no tendría una representación caótica del conjunto sino una rica totalidad con múltiples determinaciones y relaciones* (Marx, 1996, p. 50).

El método que nos propone la teoría crítica entiende a la sociedad como una premisa de la investigación social. Es decir los contextos sociales, políticos, culturales y económicos deben ser abordados como un sustento del desarrollo metodológico del científico social. La epistemología dialéctica entendida como metodología, estará fundada en la práctica histórica y la dinámica presente en todo proceso social.

En el caso del Trabajo Social, Kisnerman autor representativo de la reconceptualización, describe claramente cómo se entiende el método dialéctico.

El conocimiento como proceso empieza con la captación sensible del objeto. Al fijarse en la memoria, podemos representarlo, describirlo en su forma y cantidad, es su apariencia. Pero sólo por la razón, relacionando sus partes con el todo que lo contiene, podemos explicar que es su contenido, su cualidad y su esencia (1998, p.110).

La reconceptualización proponen modelos dialécticos basados en el método materialista de la construcción del objeto a través del paso de lo abstracto a lo concreto, tomando como punto de partida la praxis sobre la realidad sensible. Señala Hernández que a partir de la definición del Trabajo Social como factor colaborador del proceso de transformación *fundamenta la opción dialéctica en el plano del conocimiento y afirma que el proceso de aprensión cognoscitiva se realiza mediante un camino sistematizado práctica – teoría – práctica* (Hernández en Alayón, 2005, p.88).

Sin embargo, en el Trabajo Social la inadecuada interpretación del método dialéctico generó una preeminencia a la praxis, se consideró la elaboración teórica como la sistematización de las prácticas, relacionándolas con el contexto sociopolítico en las que se desarrollaban. Esta limitada visión será debatida en la década de los 90 con la propuesta de Trabajo Social crítico centrado en la cuestión social.

De igual manera, desde la teoría crítica se desdeña los modelos de intervención diferenciados en caso, grupo y comunidad propuesto por la visión positivista, argumentando que existe un modelo único de intervención, aplicado a todas las realidades. Análogamente en la década de los 70, se le da preeminencia a los métodos del Trabajo Social comunitario, basado en propuestas de educación popular, investigación – acción participativa; entre otras herramientas que daba soporte al trabajo profesional con las clases populares.

En la actualidad se retoma la propuesta de la teoría crítica entendiendo que el método, como procedimiento sistemático racional, debe permitir desentrañar nuestro objeto de intervención y describir sus procesos objetivos, sus interconexiones, cambios y contradicciones para deducir análisis que posibiliten la construcción de teorías y un accionar planificado.

3.3.5 Teorías

3.3.5.1 Marxismo

Si bien se ha abordado alguno de los elementos centrales de la teoría marxista, es importante señalar algunos conceptos como producción, clases sociales e ideología, que permiten explicar el Trabajo Social de reconceptualización y la propuesta crítica de la cuestión social, promulgada por autores como Netto (1997), Yamamoto (2003) y Montaña (1998).

La teoría de Marx está centrada en un análisis materialista, siendo la producción uno de los ejes fundamentales en la consolidación de las dinámicas sociales. *La producción es definida como la apropiación de la naturaleza por parte del individuo y por medio de una forma de sociedad determinada* (Marx, 1996, p. 37). Toda producción es a la vez una rama particular (agricultura, cría de ganado, manufactura etc.) y general en tanto organismo social determinado como sujeto social.

Generalmente se establece que la producción nace de una necesidad de satisfacer las necesidades humanas, así la producción genera los objetos que responden a estas necesidades. Sin embargo la producción, produce el consumo. *Primero, creando el material de éste; segundo, determinando el modo de consumo y tercero, provocando en el consumidor la necesidad de productos que ella ha generado* (Marx, 1996, p. 42). De esta manera se reconoce la forma en que el mismo sistema de producción genera necesidades para ser satisfechas posteriormente por el mercado.

Es la producción misma la que genera la división social. Las clases sociales son definidas a partir de la posesión o no de los medios de producción. Es decir, existen dos clases: la burguesía, propietaria de dichos medios y el proletariado, clase explotada que no posee propiedades y que debe vender su fuerza de trabajo a cambio de un salario muy inferior a su capacidad de producir riqueza.

Osorio retomando a Lenin realiza un conjunto de factores que deben ser considerados para entender las clases sociales:

Las clases son grandes grupos de hombres que se diferencian entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción social históricamente determinado, por las relaciones que se encuentran con respecto a los medios de producción, en la

organización social del trabajo, y, consiguientemente por el modo y proporción en que perciben la parte de riqueza social de que disponen (2005, p.106).

Las clases sociales son antagónicas y se encuentran enfrentadas ideológica y políticamente ya que se basan en relaciones de poder, explotación y dominio. Reconocer las clases sociales presentes en determinados momentos históricos significa reconocer las formas de organización económica y a la vez, políticas, en la medida en que determinan la forma en que las clases sociales inciden en las políticas estatales, y como el estado trata de controlarlas para preservar sus intereses.

Como mecanismo de control, se genera la enajenación de los seres humanos por medio de las ideologías, como producto social, las ideologías son representaciones del mundo que utilizan la clase dominante para legitimar su posición privilegiada frente a la clase subalterna. Estas creencias del ser humano y su relación con el mundo generan valores desde los cuales desarrollan su conducta.

Las ideologías intermedian en los conflictos de clase; la política, el arte, la religión y la misma ciencia contribuyen a mantener las relaciones de dominación y evitan que las clases dominadas logren generar una conciencia que permita el cambio social. El postulado del pensamiento marxista señala que la lucha de clases desaparecerá en el momento en que el proletariado tome el poder mediante una revolución social para acabar con la propiedad privada y, de paso, con la propia existencia de las clases sociales.

De esta manera, el Trabajo Social se desarrolla innegablemente en el ámbito del conflicto de clases, en un ámbito de intereses contrapuestos en que la labor del profesional puede convertirse en instrumento de manipulación ideológica.

3.3.5.2 Pensamiento de la Escuela de Frankfurt

Esta corriente que se basa en la teoría de Marx, busca entender las limitaciones del marxismo clásico. Aparece en los años treinta y es representada por un conjunto de autores, entre los cuales se encuentra Horkheim, Marcuse y Adorno, entre otros. La línea de pensamiento se construye desde una crítica al positivismo y a la visión economicista de Marx, haciendo reflexiones sobre la neutralidad científica presente en la sociología y entendiendo la cultura como forma ideológica de dominación y reproducción social.

Para ello retomaron el pensamiento de Weber y de Freud, en la medida en que estos autores:

les permitía reconocer que el poder y la infelicidad contemporánea pasaban, desde luego, por la existencia de estructuras político – económicas, pero también por la paralela realidad de unos individuos que interiorizan pautas, que perpetúan hábitos y prejuicios, que se debaten impotentes en la más terrible de las prisiones, la prisión de la propia conciencia limitada (Morán Castillo, 2003, p.225).

El marco de análisis que permitirían entender fenómenos sociales se amplía, ya que no podían ser entendidos únicamente desde una perspectiva económica. Concibe que fenómenos como la política, la religión, el arte no sólo están influidos por la economía, sino que a la vez afectaban a la misma. Por ello, se hace un énfasis en el estudio de la cultura como medio de dominación y en las formas simbólicas que impiden la autonomía del ser humano.

La forma en que ha influido el pensamiento crítico en el Trabajo Social, será abordada a continuación, haciendo una ubicación histórica en la que se conjugaron estas propuestas. Se presentan dos corrientes dentro de la tendencia del pensamiento crítico.

3.4 ENFOQUE CRÍTICO Y TRABAJO SOCIAL

3.4.1 La Reconceptualización

Las formas de modernización implementadas en América Latina, en los años 50 a través de la Alianza por el Progreso y demás programas gubernamentales que se consolidaron en la búsqueda del desarrollo de nuestras naciones, empezaron a demostrar que con la modernización se incluía problemas sociales, como las grandes migraciones, los problemas urbanos, las bajas condiciones de los asalariados y el limitado acceso a servicios de educación y salud.

Las propuestas promovidas a favor del desarrollo en esta región, dan cuenta de las limitaciones propias del progreso. Las formas de entender la sociedad no son coherentes y quedan limitadas ante las situaciones sociales, haciendo de la década

de los sesentas una expresión de profundos cambios sociales; donde eventos como la Revolución Cubana y los movimientos sociales marcaron una fuerte radicalización política.

Es en este contexto en el que nace el movimiento de reconceptualización. Surge a partir de 1965 principalmente en los países del Cono Sur, en los que aparece un fuerte cuestionamiento a la necesidad de construir un Trabajo Social latinoamericano que fuera coherente con las realidades socio históricas de esta región; ya que la propuesta tradicional, sustentada en el Trabajo Social de Estados Unidos y Europa, no aportaban los fundamentos teóricos y metodológicos acordes con la realidad latinoamericana.

En rigor, el Movimiento de Reconceptualización incluyó con un sesgo de adhesión al modelo desarrollista, *para luego ir transitando hacia posturas más radicalizadas, en la perspectiva de posicionar el quehacer del Trabajo Social en el marco de la opresión y la explotación que sufría América Latina* (Alayón, 2004, p.12). De esta manera implicó una remoción de las perspectivas teóricas, metodológicas e ideológicas; cuestionando, desde una interpretación marxista, el carácter ético y político del Trabajo Social tradicional.

Para Autores como Carlos Eroles la reconceptualización es entendida como

el cambio de los presupuestos filosóficos y científicos, de los contenidos metodológicos y de la praxis profesional del Servicio Social en busca de una adecuación de los mismos a las exigencias de la realidad política, económica, social y cultural de los pueblos latinoamericanos que las nuevas generaciones transmiten en un mundo que vive en un acelerado proceso de transformación (citado en Ander-Egg, 1984, p.34).

Este proceso de renovación profesional estuvo atravesado por una heterogeneidad de opciones teóricas, encontrando tendencias antagónicas entre sí. María Scaron en 1976 lo describía como un esfuerzo que en muchos aspectos fue caótico, disparaje y desmesurado en algunos extremos; y disminuido y débil en otros (citado en Ander-Egg, 1984, p.39).

Sin embargo, se constituyó en una gran tendencia teórica, influyendo principalmente en el ambiente académico. Se puede decir que el impacto de esta propuesta fue diferenciado en los países de Latinoamérica, como se puede observar en la publicación de Alayón (2005), a propósito de los 40 años de la Reconceptualización.

3.4.1.1 Génesis de la profesión

En el Trabajo Social se ha identificado una postura tradicional y hegemónica frente al origen de la profesión, entiende que el Trabajo Social aparece como proceso de tecnificación de las formas de ayuda que se presentan en la historia. Autores como Herman Kruse, Natalio Kleinerman, Ezequiel Ander-Egg, Norberto Alayón, entre otros, ven al *Trabajo Social en la evolución, organización y profesionalización de las 'anteriores' formas de ayuda, de la caridad y de la filantropía, vinculada ahora a la intervención en la cuestión social* (Montaño, 1998, p.9).

Para Ander-Egg el Trabajo Social se va tecnificando a través de su historia, en las que el autor define tres momentos esenciales: *Asistencia Social, Servicio Social y Trabajo Social* (1994, p.23). Los orígenes del Trabajo Social nacen del desarrollo de cualquier forma de acción social, por ello irá hasta la antigüedad (Código de Hamurabi, el Nuevo Testamento, etc.) en la búsqueda de las raíces de la profesión. Para el caso de América Latina indagará en las culturas pre-colombinas como fuentes originarias del accionar profesional.

Se determina un significativo cambio de la profesión a partir de la Revolución Industrial, en la cual se genera una situación social que requiere de una transformación de las formas de ayuda. En este momento pasa a ser reconocida esta ayuda no como responsabilidad personal, sino como una responsabilidad social; así aparece una serie de dispositivos que buscan dar respuesta a las necesidades sociales producto de la Revolución Industrial, los procesos de urbanización y la implementación del modelo capitalista.

En este contexto la asistencia se hace acción sistemática, organizada para enfrentarse a las necesidades individuales y colectivas. Para Juan Barreix, la asistencia social es el antecedente inmediato del Servicio Social, es la ante penúltima forma de acción social (ya con ciertas bases científicas) a que se llegó a lo largo de la historia. Dice el autor *no basta con las buenas intenciones, el amor no alcanza: hace falta el método, hace falta la técnica. Hay que hacer el bien, pero hay que hacerlo bien, a ello se le denomina Asistencia Social* (citado en Ander-Egg, 1994, p.113). Se hace un reconocimiento a las formas de ayuda filantrópicas y religiosas como base de la metodología y a la vez se utilizan conocimientos científicos para luchar contra las plagas sociales: miseria, pobreza, enfermedad y delincuencia.

En un segundo momento se pasa de la asistencia social al servicio social, marcado con la aparición de las políticas públicas en las que el Estado reconoce la necesidad de sistematizar y generar una serie de instituciones e instrumentos para la atención de las problemáticas sociales. Nacen así nuevas obras, y las antiguas prácticas de asistencia se transforman en servicios de asistencia social o médicosocial. *Mientras el Estado intervenía de manera creciente en la vida económica y en la preocupación por los problemas que se expresan en las leyes protectoras, se iba haciendo cada vez más necesaria una profesión que correspondiese a las nuevas exigencias institucionales* (Ander-Egg, 1994, p.145).

Para este autor, el libro *Social Diagnostic* de Mary Richmond, constituye el punto referencial del nacimiento del Trabajo Social institucionalizado o profesional. Este libro, publicado en 1917 marcó el desarrollo de las intervenciones individuales, retomando elementos de la psicología y del psicoanálisis, articulándolo con algunos parámetros sociales. Teniendo como base este modelo de intervención, en los años 40 se llevó a cabo la intervención con grupos sociales.

Desde esta forma de interpretar la génesis profesional, el avance y consolidación de la profesión parte del supuesto de un progreso lineal, en el cual el Trabajo Social se fue constituyendo en todas las sociedades de la misma manera, como una evolución desde la asistencia - servicio - Trabajo Social. Esta visión de la consolidación profesional no reconoce los diferentes contextos sociales, históricos, políticos y económicos en los que se desarrolla el Trabajo Social y asimila su génesis a la que se vivió en los países de Europa y Estados Unidos. De ahí la importancia de la recuperación histórica que en los últimos años se ha generado en el Trabajo Social desde una perspectiva socio histórica, como los trabajos de Esquivel (2004), Rozas (2004) y Miranda (2003) que serán abordados desde la perspectiva crítica.

3.4.1.2 Objeto de estudio

A partir del enfoque crítico se encuentran diferentes definiciones del Trabajo Social, pero en general se plantea como una disciplina científica de la Ciencia social, cuyo *objeto de estudio material se centraría en las formaciones sociales históricamente determinadas que suponen una interacción entre el hombre y el mundo natural y social en donde éste emerge, y cuyo objeto formal abstracto sería el modo de producción* (Ander Egg, 1984, p.32).

Esta definición es interesante, en tanto se retoma al Trabajo Social como una disciplina que recurre a las ciencias sociales. Diversos teóricos como Palma, Ander-Egg, y Alayón, reconocen el acercamiento a la sociología, la filosofía, la ciencia política y la económica como partes fundamentales para el Trabajo Social, de forma simultánea se aparta un poco de la psicología y el psicoanálisis.

En segunda medida, queda explícito que el Trabajo Social se compromete con la promoción de la conciencia en las clases subalternas, determinando como objetivo profesional la transformación social. *Desde la reconceptualización se estima que el auténtico compromiso con el proletariado no sólo puede lograrse trabajando junto con él, sino siendo uno de ellos* (Young de, 1970, p.14).

Sin embargo esta postura presupone que los trabajadores sociales se toman en portadores de la verdad. De allí la apelación permanente de la reconceptualización a la concientización, bajo la ilusión de que el conocimiento científico de la realidad, produce automáticamente la voluntad de lucha y la transformación. En palabras de Aquin:

en el momento en que los sujetos, actuando y reflexionando son capaces de percibir el condicionamiento de su percepción por la estructura en la que se hallan, su percepción cambia, aunque esto no signifique todavía el cambio de la estructura. Pero el cambio de la percepción de la realidad que antes era mirada como algo inmutable, significa para los sujetos percibiría como realmente lo es: una realidad histórico- cultural, por ello humana, creada por los hombres y que puede ser transformada por ellos (Aquin en Alayón, 2005, p.28).

Esta postura dará origen a la concepción del perfil profesional como agente de cambio. Para la reconceptualización, la formación profesional dotaba del sentido crítico necesario para que el trabajador social a su vez desarrollara en los sectores populares la conciencia de clase necesaria para la revolución. *Así, el único nivel en el que debe actuar el Servicio Social en esta época de pre – revolución, es el nivel de base, de trabajo en primera línea, porque allí pueden en forma más eficaz realizar una acción que tenga connotación futura* (Young de, 1970, p.14). Sin embargo, niega toda posibilidad de que la acción profesional pueda realizarse a nivel de política pública y planificación, por considerar que estos espacios implican una forma de comprometerse con el sistema.

A propósito, es importante rescatar la crítica que desde el movimiento de reconceptualización se realiza al Trabajo Social tradicional, en tanto

sostiene un compromiso con el orden social vigente en la medida en que no cuestiona el origen de los problemas que atiende de forma profesional y que, como consecuencia de ello, ejerce una acción alienante sobre los grupos con los que trabaja y alienadora sobre sí mismo, al trabajar sin una explicación de los fines reales, con lo cual su acción se torna ciega y carente de proyección social (Hernández en Alayón, 2005, p.87).

El posicionamiento generado por la reconceptualización otorgó un elemento fundamental para entender el Trabajo Social, en tanto reconoció las limitaciones del Trabajo Social tradicional, entendiendo que su accionar legítima ciertas relaciones sociales que permiten el funcionamiento del sistema capitalista y por ende promueven formas de exclusión y desigualdad social, al no reconocer esta tensión la acción profesional se constituye en mecanismos ideológico de reproducción social.

Este posicionamiento dotó de un sentido ético y político a nuestra profesión, que si bien en la reconceptualización se hizo énfasis en lo político, hoy en día se retoman las discusiones éticas propias de nuestra acción profesional, como anclaje fundamental de la acción profesional.

3.4.1.3 Perfil profesional: Agente de cambio

Ezequiel Ander-Egg, uno de sus principales representantes, señala que el trabajador social debe

promover la concientización, movilización y organización del pueblo para que en un proceso de formación del autodesarrollo, individuos, grupos y comunidades participen activamente en la realización de un proyecto político que signifique el tránsito de una situación de dominación y marginalidad a otra plena participación del pueblo en la vida política, económica y social de la nación, que cree las condiciones necesarias para un nuevo modo de ser hombre (1984, p.14).

En esta definición se ve claramente como esta postura enfoca el desempeño del trabajador como agente de cambio, orientando los procesos de organización social necesarios para la transformación de las estructuras. Se fundamenta en dos preceptos básicos: primero, supone que a mayor explotación mayor conciencia de clase y; en segundo lugar, entiende que el conocimiento científico es garantía de una práctica transformadora.

Desde la Intervención social se asumen como objetivos los procesos propios de la práctica social y el desarrollo histórico. Los trabajadores sociales serán aquellos profesionales que logran que las personas o grupos conozcan su realidad, se ubiquen en ella, la analicen y critiquen; y que se equipen de instrumentos y técnicas necesarias para transformarla, promoviendo los cambios estructurales en búsqueda de su liberación.

Una de las principales críticas a este perfil, tal como se cuestiona Kienerman, es que se hace imposible pensar que la intervención del trabajador social pueda llevar a constantes cambios estructurales, la complejidad indica que los cambios dependen de múltiples variables que se escapan del área de intervención del trabajador social. Pensar que la aplicación de ciertos métodos (así sean únicos y con metodologías participativas) lleva al cambio, es seguir reproduciendo una racionalidad instrumental, lineal y limitada a la red de interacciones que se establecen en lo social.

3.4.1.4 Formación profesional

El movimiento de reconceptualización es determinado para muchos autores como un movimiento que nace y se consolida en la Universidad, por tal motivo, las repercusiones que se manifestaron en el campo de la formación profesional fueron contundentes. Retroalimentados en los congresos y encuentros de Escuelas de Trabajo Social, las ideas que se fueron consolidando desde 1985 en el Cono Sur, pronto sirvieron de marco de discusión de los demás países latinoamericanos, dando pie a una evaluación y reestructuración de los planes de estudio.

Como eje principal, se introdujo la enseñanza del marxismo como marco teórico que permitía la explicación de las contradicciones de clase expresadas en las problemáticas que aborda el Trabajo Social y el materialismo dialéctico como método que posibilitaba la transformación de las estructuras sociales en las que se intervenían.

Desde el pensamiento de Molina, los principales impactos en el plan de estudio fueron:

- una visión totalizadora de la realidad para superar nociones fragmentarias de la misma;
- una preocupación por articularse a los sujetos y grupos en condiciones de explotación;
- deamitificación de la naturalización de los problemas que se enfrentan

en la práctica profesional, clara comprensión del papel regulador y adaptador desempeñado, un mayor aprovechamiento de las teorías sociales y un esfuerzo por integrar la teoría y la práctica (Molina en Alayón, 2005, p.124).

La reconceptualización propone la teoría como eje fundamental de la formación profesional, que provenía del estudio de las ciencias sociales², principalmente desde la teoría marxista y una práctica profesional extensa y crítica basada en la experiencia de la acción social.

El énfasis que se realizó en la praxis como acción liberadora, orientaron las modificaciones que se realizaron a los currículos, principalmente de universidades públicas. La intervención y las prácticas académicas se centraron en la acción y el desarrollo comunitario, la educación popular, y la pedagogía de la liberación. En cuanto a las metodologías, se articula investigación e intervención mediante el modelo de investigación acción participativa, el cual se presentó como forma hegemónica en las propuestas de formación profesional.

La reconceptualización proponía entender el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una concepción dinámica, global, con un carácter situacional, que incluye la reflexión sobre la realidad sociocultural, la relación profesor-estudiante, estudiantes entre sí, relación de los contenidos y los propios métodos de enseñanza, siendo el taller la herramienta por excelencia que se propone desde este enfoque.

Lamentablemente en las propuestas de formación se evidenció una suerte de dispersión en las formas de construir el nuevo currículo que plasmas luchas entre grupos académicos hegemónicos y los grupos reconceptualizadores. En los casos en los que se logró una propuesta crítica curricular, en el momento de la formación no llegó a ser implementado en su totalidad. Así entre el currículo formal y el currículo en acción se presentó una gran brecha; pues si bien algunas facultades lograron estructurar, unos más o menos, coherentes planes de estudio, no contaron con un cuerpo docente capaz de desarrollarlo.

De esta manera, la práctica académica no fue consecuente con el discurso crítico presentándose una escasa capacidad creativa para superar los métodos tradicionales y los enfoques desarrollados en el Cono Sur. Los trabajadores sociales carecieron de formación crítica real, realizando sus intervenciones desde discursos críticos pero

2. En ese sentido, se continúa con el pensamiento positivista en tanto la creación de conocimientos de la sociología, la filosofía y la económica debían ser conocidos por los trabajadores sociales para fundamentar su acción profesional.

mediante metodologías y técnicas positivistas o descontextualizadas a las realidades sociales.

De igual forma, la reconceptualización desconoció que el trabajador social como parte de la división del trabajo es a la vez asalariado, esta contradicción fundamental no fue examinada, dando origen a una ruptura plena entre demanda ocupacional y formación académica.

Por último, los objetivos idealistas desde los cuales se formaron los trabajadores sociales crearon falsas expectativas en el sentido en que se diluyeron los límites entre profesión y activismo político. El acceso al mercado del trabajo se reduce y cuando el profesional se lograba articular, quedaba limitando al área técnica.

A finales de los años 70 y principios de los 80 se va deslegitimando ésta propuesta, acentuado con los cambios sociales mundiales. La crisis del socialismo, vivida tras la caída del régimen en Alemania y su debilitamiento en Rusia, dio paso al fortalecimiento del sistema capitalista y del modelo neoliberal que irrumpe en América Latina desde los años ochenta, consolidándose de forma hegemónica en los 90's.

En conclusión, si bien la reconceptualización nace desde la idea de reconstruir el Trabajo Social desde algunas teorías marxistas y críticas, en su funcionamiento y operación no logra la aplicabilidad de estos conceptos. Esta deficiencia es planteada en los años 90 por Trabajadores Sociales brasileños, quienes retoman el entendimiento crítico de la profesión y consolidan una nueva forma de entender el Trabajo Social desde la reconfiguración de la nueva cuestión social.

3.4.2 Análisis de la nueva cuestión social

En la década 80 y 90 Latinoamérica vivió las grandes reformas que promovían y sustentaban un estado neoliberal. Esta corriente, que se impone a través del consenso de Washington, plantea una serie de políticas y lineamientos que si bien se vieron implementados de manera diferente en los países latinoamericanos, contemplaron unas líneas comunes que establecieron como principal objetivo la reducción de papel del estado y un papel mayor para el mercado.

La función del estado cambió fundamentalmente del proteccionismo a la total desvinculación con los asuntos económicos y sociales. Así, se promueven la privatización de las entidades públicas que garantizaban principalmente servicios básicos y servicios sociales; tal como señala Faletto, *la privatización de servicios destinados a la reproducción de condiciones de vida, como salud, seguridad social y vivienda, han significado que se incorpore a ellos un criterio de rentabilidad casi empresarial* (1990, p.143).

Medidas como estas enfatizaron las desigualdades sociales. *La reforma tributaria, la privatización, la abolición de los subsidios y la reducción del gasto público tendrían indirectamente a aumentar la inequidad* (Stewart, 1998, p. 37). Así, según Utoff la región presenta un record histórico de desigualdad - el coeficiente de Gini es el más alto a nivel global- implicando que amplios sectores sociales queden excluidos de las situaciones de desarrollo, y que la eliminación de la pobreza se constituya en un aspecto complejo, requiriendo una mayor inversión.

La agenda de la política social se sustenta en un cambio del paradigma del desarrollo social, como señala Minujin *hoy la noción de igualdad ha sido reemplazando por la de equidad, la agenda social se ha fraccionado y se ha ampliado para contemplar temas como la extrema pobreza, la equidad de género, raza, etnia entre otros* (1998, p.165).

En este contexto se da lugar al análisis la nueva cuestión social originada por grandes modificaciones políticas, económicas y sociales de la década de los 90, afectando claramente los marcos de acción profesional. Por ello, se retoman las ideas críticas, articulándolas con la democracia y los derechos humanos como garantías de las condiciones sociales propias de la ciudadanía.

3.4.2.1 Génesis del Trabajo Social

El enfoque crítico - Iamamoto e Carvalho, (1995), Netto, (1992; 1994) y Montaño (1998)- sostiene que la reconstrucción de la historia profesional implica necesariamente el análisis no sólo de su movimiento interno aislandola del contexto socio-histórico, sino fundamentalmente las determinaciones externas de la profesión. Las determinaciones son leídas desde la multiplicidad de mediaciones entre la reproducción de la sociedad y la profesión.

En términos de Netto;

Es solamente en la interrelación del conjunto de procesos económicos sociales políticos, teóricos y culturales que se instaura el espacio socio histórico social que posibilita la emergencia del Trabajo Social como profesión. Sin la consideración de este marco específico, el análisis de la historia del Trabajo Social pierde concreción y acaba por transformarse en una crónica esencialmente histográfica y lineal (Netto, 1992, p.165).

Por ello analizan el impacto de las fuerzas sociales en la configuración de las demandas para el Trabajo Social y como éste se va estructurando para intentar dar cuenta de estos requerimientos. Entienden al Trabajo Social como una disciplina creada por el sistema, que como un nuevo fraccionamiento a la realidad - característico del positivismo- se constituye en mecanismo de control social efectivo y útil a los fines del propio sistema.

Esta tesis afirma que la profesión se explica dentro de un proyecto político de la clase dominante y del Estado propio de la sociedad burguesa y del capitalismo en su fase monopolista. Como señala Vélez, *el nacimiento de las Ciencias sociales está conectado con la necesidad práctica del estado de unir a todos los ciudadanos en un proyecto común, regulado por una serie de normas, leyes y valores definidos y legitimados por el conocimiento científico para el control social* (2003, p.18).

Yolanda Guerra plantea que a partir de la aparición de la cuestión social el Estado pasa a necesitar de un conjunto de prácticas, ramas, especialización e instituciones que le sirvan de instrumentos para el alcance de los fines económicos, políticos y culturales que representan. *Se entiende que el Trabajo Social se gesta y se desenvuelve en un cuadro socio - histórico mediado por procesos políticos, económicos e ideológicos como expresión de las necesidades de mantenimiento del orden burgués* (2005, p.28).

El Trabajo Social emergió en un proceso híbrido que enlazaba el discurso humanista aristotélico-tomista con los principios técnico-científicos de las teorías modernizadoras. En palabras de Yamamoto,

el Servicio Social surge en el seno del movimiento católico, el proceso de profesionalización y legitimación se encuentra estrechamente articulado a la expansión de las grandes instituciones socio-asistenciales (...), unión que permite a la profesión actualizar su carácter misionario preservando su componente utópico (1997, p.34)

Desde esta corriente el Trabajo Social no es resultado de un desarrollo y evolución de las formas de ayuda, sino que es un producto histórico que cumple un papel en el orden social y económico, donde su significado social depende directamente de la dinámica de relaciones de poder y subordinación. Por ello *cuando el Servicio Social se institucionaliza las fuentes de legitimación del quehacer profesional pasan a emanar del propio Estado y del conjunto dominante* (Montaño, 2000, p.45).

3.4.2.2 Objeto de estudio

El eje fundamental desde esta postura, es la comprensión crítica de la cuestión social contemporánea, retomando el concepto de Castel

la cuestión social es una aporía fundamental, una dificultad central, a partir de la cual una sociedad se interroga sobre su cohesión e intenta conjurar el riesgo de su fractura. Es en resumen, un desafío que cuestiona la capacidad de una sociedad de existir como un todo, como un conjunto ligado por relaciones de interdependencia (citado en Rozas, 2004, p.30).

La cuestión social, aparece en el núcleo del sistema capitalista, este sistema formulado desde la relación trabajo-capital como eje central que organiza las relaciones políticas, económicas, sociales y culturales; hacen que la vida de los sujetos sociales no pueda ser desarrollada en su totalidad, desde la perspectiva de los derechos.

Es en este espacio donde aparece el Trabajo Social, en tanto *especialización del trabajo en la sociedad, que depende de las relaciones entre Estado y sociedad Civil, dentro de la dinámica tensa y conflictiva de intereses divergentes de clase de nuestra sociedad* (Iamamoto, 2002, p.93). Existe en tanto produce servicios, atiende las problemáticas sociales, facilita la distribución y el acceso a determinados recursos; es decir, participamos en el proceso de producción o de distribución de la riqueza.

Sin embargo, no sólo se participa en los mecanismos de explotación y dominación; de forma simultánea, los trabajadores sociales brindan soluciones a las necesidades de las clases trabajadoras. Es decir, en la acción profesional se promueve la reproducción de antagonismos entre intereses sociales, reforzando las contradicciones que constituyen el motor de la historia.

El reconocimiento del lugar estratégico del trabajador social en estas contradicciones da nuevas luces para entender la profesión. Definen al trabajador social como profesional que interviene en las expresiones de la cuestión social, formulando e implementando propuestas para su enfrentamiento por medio de las políticas públicas, de las organizaciones de la sociedad civil y los movimientos sociales.

Por eso se identifica como estrategias para el enfrentamiento de la cuestión social: la promoción de la democracia, la permanente articulación política en el ámbito de la sociedad civil organizada, en énfasis en el trabajo de clase, la promoción, movilización y organización popular. Y como elemento fundamental impulsar investigaciones y proyectos que favorezcan el conocimiento del mundo de la vida y del trabajo.

3.4.2.3 Perfil profesional. Mediador Social

La definición de un perfil profesional, pasa por una lectura crítica de la realidad y una interpretación histórica de la misma, sus contradicciones, transformaciones que permitan entender la naturaleza de la profesión; pues implica elegir la estructura que represente de mejor manera los fundamentos teórico-metodológicos inscritos en una concepción de proyecto histórico pedagógico (Vega, 1998, p.13).

En la actualidad, la situación social hace necesario el desarrollo de análisis complejos e integrales que permiten visar las relaciones que se establecen en las diferentes dimensiones sociales. Como menciona Osorio, *aceptar la totalidad como una unidad compleja implica concebirla como una unidad contradictoria, que organiza y desorganiza, que ordena y desordena* (Osorio, 2001, p.33). De ahí que el espacio profesional reproduzca estas condiciones, por ello, el trabajador social requiere aprender el movimiento contradictorio de la práctica profesional como producto histórico.

Montaño afirma que *el trabajador social debe entenderse como un profesional de la coerción y del consenso debatiéndose ambiguamente y contradictoriamente entre los intereses y las necesidades populares* (1999, p.99). Así debe ser y estar consciente de esta tensión, y no sólo desde la esfera ideológica sino a la vez desde lo teórico-metodológica. El ejercicio profesional exige por lo tanto, un sujeto profesional que tenga la competencia para proponer y negociar con las instituciones sus proyectos, para defender el campo de su trabajo y consolidar sus atribuciones profesionales.

El perfil profesional es consistentemente descrito por Yamamoto, quien señala que desde esta perspectiva

Se requiere un perfil profesional culto crítico y capaz de formular, recrear y avalar propuestas dirigidas a una progresiva democratización de los recursos sociales. Exige un compromiso teórico-político con los valores democráticos y competencia teórico-metodológicas de la teoría crítica en su lógica de explicación de la vía social. Estos elementos unidos a la investigación de la realidad posibilitan descifrar las situaciones particulares con las que se enfrentan el Trabajo Social, el modo en que articula los procesos sociales macroscópicos. Se necesita un profesional versado en el instrumental técnico operativo, capaz de potencializar las acciones en niveles de asesoría, planeación, negociación, investigación y acción directa, estimuladora de la participación de los actores sociales en las decisiones que les concierne, a la defensa de sus derechos humanos y el acceso a los medios para ejercerlos (Yamamoto, 2004, p.48).

Desde este perfil, es fundamental el reconocimiento de la libertad como valor ético central que requiere el reconocimiento de la autonomía, la emancipación y la plena extensión de los sujetos sociales. Se sustenta en la defensa de los Derechos Humanos, la consolidación de la ciudadanía, la equidad y la justicia social.

3.4.2.4 Formación profesional

Se destaca en la propuesta de formación profesional, la premisa de articular los conocimientos, orientados a formar un profesional con una amplia comprensión de los aspectos macro estructurales. Los lineamientos básicos son: la cuestión social como objeto del ejercicio profesional, las políticas sociales como meditaciones fundamentales del trabajo de asistente social, la integración entre historia – teoría – método e investigación del Trabajo Social, y la ética como principio de las relaciones entre medios académicos y profesionales.

En cuanto a la cuestión social como objeto del Trabajo Social se señala la imperante necesidad de conocer y entender la cuestión social contemporánea y como esta se manifiesta en Latinoamérica. Se requiere partir de un profundo conocimiento del enfoque marxista y el estudio de las retroalimentaciones que esta teoría ha tenido por parte de pensadores contemporáneos. Así se incluyen temas como: historia económica, social y política del desarrollo del capitalismo, teoría del estado, exclusión

social, consecuencias y manifestaciones de la cuestión social en los sujetos particulares, entre otras.

Por parte de las políticas sociales, éstas se conciben como el espacio de acción por naturaleza del trabajador social. En este sentido se, encuentran dos posturas. La primera de ellas entiende las políticas como invenciones estatales que nacen con un amplio sentido de control social, y la vinculación del Trabajo Social con éstas históricamente se limita a la gestión final, a la ejecución terminal de las políticas segmentadas a las actividades inmediatas; es decir las políticas son espacios de reproducción propias del sistema capitalista.

Sin embargo, autores como Rozas³ reconocen que las políticas sociales a la vez se constituyen en espacios fundamentales de participación social. Señala,

analizar la política social como un conjunto de instrumentos orientados a la compensación de las desigualdades sociales generados en el ámbito de la esfera económica, es afianzar el carácter subalterno de la política social. Por ello el debate actual, pasa por renovar nuestra percepción sobre la política social como la definición estratégica de todo desarrollo, y en ese sentido como estructurador de ciudadanía y derechos sociales (en Molina, 2004, p.154).

Las políticas públicas como el ámbito de intervención del Trabajo Social se constituyen en el espacio en el cual se articula la ciudadanía. *La condición de ciudadanía constituye un camino que posibilita la inclusión en un espacio común y de lucha por los derechos sociales, ubicando a la profesión en un lugar importante respecto a reconstrucción de relaciones sociales* (En Molina, 2004, p. 111).

Los trabajadores sociales deben ser formados para percibir y trabajar estas tensiones, siendo capaz de representar los intereses de los movimientos mayoritarios de la sociedad y concretar dichos intereses en políticas públicas. Temas como políticas sociales, legislación social, ciudadanía, movimientos sociales, derechos humanos, son abordados en la formación profesional.

3 Es importante reconocer que estos avances del abordaje de la cuestión social desde el marco de la ciudadanía, han sido uno de los aportes fundamentales de trabajadores sociales como Rozas, Gazzaniga, Brito, entre otros; en tanto la explicación marxista realizada por los autores como Montaño, Netto e Iamamoto, se quedaban en ocasiones como propuestas teóricas y éticas sin poder encontrar marcos de operacionalización coherentes con la acción profesional.

En cuanto a la relación entre historia, teoría, método e investigación, esta propuesta pretende integrarlas utilizando la investigación-intervención como el eje articulador. Busca superar las contradicciones entre teoría y práctica presente en el Trabajo Social tradicional y en la reconceptualización, afirmando que la relación entre práctica y teoría es dialéctica; por lo tanto el ejercer teórico a la vez incluye una perspectiva de acción y toda forma de intervención incluye unos preceptos teóricos y metodológicos subyacentes.

Esta postura genera propuestas básicas en la formación profesional. Plantea realizar un énfasis en el estudio de la naturaleza de la disciplina, abordar las problemáticas relacionadas con la intervención profesional y promover la actitud de indagación-investigación permanente en el desarrollo mismo de la intervención.

En cuanto a la relación entre currículo e investigación se propone tres formas de articulación:

1. Vinculación de las prácticas pre profesionales enfocándolas como mediación de la cuestión social en el ámbito específico de la vida cotidiana.
2. Descubrir la posibilidad de un trabajo en el que se desenvuelva la capacidad de traducir las demandas emergentes en el cotidiano, en una práctica emancipadora.
3. Desarrollo de tesis para la titulación (Coria et al, 1998, p.101).

A su vez esta propuesta se sustenta en la postura crítica que los estudiantes deben desarrollar para analizar e interpretar la realidad social. Para ello, el proceso de enseñanza - aprendizaje se basa en el desarrollo de conocimientos desde la construcción y problematización, siendo el estudiante un agente activo en dicho proceso. Esta perspectiva permite desde un análisis colectivo llenar de contenido un problema determinado, reconocer la multidimensionalidad del mismo y reconocer las limitaciones y posibles soluciones de la acción profesional.

Es importante señalar que esta propuesta ha sido incorporada en Brasil a partir de un currículo mínimo, que incluye cuatro áreas de formación. 1. Realidad nacional y latinoamericana. 2. Génesis socio histórica de la profesión. 3. Metodología y práctica del Trabajo Social y por último teoría social. A su vez, en el caso del Brasil se cuenta con un código de ética desde el cual está sustentada la propuesta curricular, y que impone marco deontológico común que articula investigadores, académicos y profesionales.

De forma simultánea, autores como Iamamoto (1999) y Montaño (2005) desean hacer extensiva esta experiencia, proponiendo la realización de un proyecto profesional para América Latina, que incluiría: un currículo unificado en Trabajo Social, como una unidad de diversidades dotado de una dirección social hegemónica -pero que a la vez respete las divergencias nacionales. Así mismo propone el fortalecimiento de los posgrados, la promoción de las producciones académicas, el fortalecimiento del marco legal profesional y la consolidación de las organizaciones profesionales.

3.5 ENFOQUE HERMENÉUTICO

La hegemonía del todo social como el principal rector de la vida de los individuos, presente tanto en las visiones positivistas y críticas, han dejado de lado el conocimiento de los sujetos sociales, desconociendo la forma en que éstos interpretan y recrean el mundo. Es en este marco donde aparece la hermenéutica, paradigma que busca reconocer el campo subjetivo.

Desde la filosofía de la ciencia se puede decir que la hermenéutica es la ciencia universal de la interpretación y de la comprensión o entendimiento crítico y objetivo del sentido (Moran, 2003,273). A diferencia de las propuestas anteriormente abordadas, la hermenéutica reconoce al sujeto como el centro de interpretación del mundo, siendo así la realidad una construcción social.

Basados en el pensamiento de Simmel, Dilthey y Weber, se considera que las ciencias sociales son las encargadas de comprender el mundo del ser humano y su acción social. Para Weber

se entiende la sociología como una ciencia que pretende entender, interpretando, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos... Por acción debe entenderse una conducta humana siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La acción social, por lo tanto, es una acción en donde el sentido mentado por el sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo (citado en Moran, 2003, p. 34).

Aunque el sustento de la hermenéutica está anteriormente, es importante señalar que este pensamiento ha sido diverso y se ha consolidado en cuatro corrientes identificables, todas ellas han generado importantes aportes a su estudio. Estas cuatro corrientes son:

- a. **Hermenéutica Metódica**, heredada de Dilthey, se interroga sobre las condiciones de posibilidad epistémicas y metodológicas de las llamadas ciencias humanas para que su interpretación del mundo alcance, igualmente, "universalidad y objetividad". Esta tendencia cree que en este mundo se puede dar la pretendida distancia entre sujeto y objeto que se da en las ciencias de la naturaleza.
- b. **Hermenéutica Ontológica**, con autores como Heidegger o Gadamer, para quienes la experiencia se configura en el lenguaje. Interesados en el ser, llegan a la conclusión que el único ser que nos es accesible es el que se nos revela en el lenguaje.
- c. **Hermenéutica Semiológica** de Ricoeur. Se centra en la comprensión del yo; para lograrlo, sigue el análisis de las zonas simbólicas producidas por el hombre: sueños, mitos, ritos, metáforas, etc. Ricoeur ha puesto de presente cómo el lenguaje simbólico es multívoco; sólo a través del análisis semiológico detallado de dicho lenguaje, podemos llegar a saber lo que somos.
- d. **Hermenéutica Crítica** de Jürgen Habermas o de Karl Otto Apel, quienes parten de la convicción de que la posibilidad del conocimiento se fundamenta en los intereses de la vida cotidiana. Centran su propuesta en la emancipación de los dominados, para ello es necesario develar el sentido de estas ideologías para posibilitar la comunicación y convergencia entre las diversas perspectivas de cada uno de los mundos cotidianos en pro de la convivencia.

Todas ellas, sin embargo, reconocen la importancia de superar el dogmatismo de una visión objetivista del saber y de la acción humana, de igual forma critican el dogmatismo en la fijación del estatuto de cientificidad de las ciencias socio-culturales y del ejercicio ético-político.

En conclusión la hermenéutica es comprender, la comprensión se consigue a través del discurso, toda comprensión es situada en la historia, y es comprensión desde un marco particular de referencia, tradición y cultura. Por ello, es necesario entender la

participación de los autores en cada forma de vida intersubjetiva, principalmente hacia un interés en mejorar la comunicación humana o la comprensión de sí misma.

Esta perspectiva, con énfasis en el sujeto está representada en teorías como el interaccionismo simbólico, la sociología fenomenológica, la hermenéutica y la etnometodología. Estas escuelas han hecho énfasis en diferentes aspectos de la interacción humana como el lenguaje, la cultura y los símbolos. Es importante señalar, tal y como expone Rozas y Cazzaniga, que su impacto en el Trabajo Social no ha sido tan fuerte como para generar una tendencia fuerte y unificada en cuanto a la formación profesional.

3.5.1 Concepción de la sociedad

Desde esta perspectiva, realmente no se desarrolla de forma significativa la sociedad, en tanto ésta es producto de las interacciones, representaciones y acciones individuales. La sociedad como un todo es considerada de forma secundaria y las estructuras sociales no tienen asignada alguna gran responsabilidad en la fabricación de la vida cotidiana.

Se puede pensar que existe la sociedad en tanto es entendida por el sujeto, y por un conjunto de sujetos, es decir *la realidad social es la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como lo experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes* (Moran, 2003, p.308).

De esta manera no existe una forma única de entender la sociedad, pues esta concepción está condicionada por la forma en que el sujeto interpreta su realidad y su contexto social.

3.5.2 Conceptualización de la ciencia

Haciendo una crítica a la hegemonía de la concepción positivista de las ciencias, esta corriente entiende que las ciencias sociales o humanas cuya índole es interpretativa o "hermenéutica", necesitan para su abordaje un método de conocimiento propio y radicalmente distinto del conocimiento científico.

Por lo tanto, critican el concepto de verdad universal y objetiva, en palabras de Heidegger *toda experiencia de verdad es una articulación interpretativa de una preconcepción en la que nos encontramos por el hecho mismo de existir como seres-en-el-mundo* (citado en Alcalá, 2002, p.30). La forma en que se sitúa el sujeto, el hermeneuta y el contexto mismo, va a determinar significativamente el modo en que se estructura el conocimiento.

El fin de la ciencia no es controlar o predecir lo que pasa en las sociedades, en tanto reconoce la imposibilidad de las ciencias sociales de entender la totalidad; se propone reconocer la importancia de comprender e interpretar las relaciones sociales y sus interacciones. Desde este paradigma el mundo social sólo puede ser comprendido subjetivamente; por ello, para aproximarse al conocimiento de la conducta humana hay que partir del punto de vista de los implicados, hay que considerar sus propias ideas y la intensión contenida en las decisiones por ellos tomadas.

En palabras de Weber,

el investigador buscará captar el sentido en que se desarrolla una acción y a la vez reconocer en el contexto, en el momento y el lugar en el que se desarrolla, por qué se hizo en este momento, y la forma en que se desarrolla; es decir, busca entender las conexiones de sentido para comprender explicativamente la acción social (1991, p.8)

Esta postura, reconoce el concepto de saber, entendido por Wayne como *conocimientos altamente variables y no universales, entrelazados con prácticas, dinámicos y que involucran una negociación o conversación continua con una situación que se desea modificar* (Mosquera, 2007, p. 139). Estos aportes dan un giro en la relación objeto – sujeto de conocimiento y a las formas metodológicas del abordaje, que serán más de corte cualitativo.

Por ello, para autores como Schutz los objetos del pensamiento elaborados por los investigadores de las ciencias sociales se fundan sobre los objetos del pensamiento construidos por el pensamiento lego, respecto a su vida cotidiana; es decir, son construcciones de segundo grado.

Esta concepción de saberes, establece una profunda relación entre el conocimiento científico y conocimiento legos. Desde estas perspectiva todos los seres humanos

están en condiciones de establecer mecanismos para generar conocimientos válidos en tanto corresponden a su contexto, sus fuentes y su interpretación. Para Pineau,

el saber de acción o experiencial contiene la idea de un conocimiento íntimo, personal, resultante de la acción directa y reflexiva de un sujeto consigo mismo y con otro sujeto y con el medio ambiente en el que se encuentra inmerso. Sin embargo, este necesita ser formalizado y confrontado con el conocimiento científico (Mosquera, 2007, p.131).

Una de las críticas que se realizan a estas perspectivas, es que en el proceso de investigación de los diversos sujetos -ya sea a partir de su interacción, sus símbolos o sus representaciones-, se limita la ciencia en tanto agrupación de dichas investigaciones, a la vez que desconoce aspectos estructurales en dicha interpretación.

3.5.3 Relación sujeto – objeto de conocimiento

A partir de las críticas a la concepción epistemológica del positivismo, se propone una visión alternativa de la ciencia, centrada en el sujeto. Los hechos sociales ya no son concebidos como cosas sino como acciones humanas, siendo la interacción la base para la creación de la realidad. Por ello, desarrollan métodos cualitativos, que consideran como recursos fundamentales en el proceso de investigación la racionalidad y, con igual importancia los sentimientos, valores, culturas, representaciones sociales y demás construcciones que afectan la acción social. Weber señala que *la evidencia de la comprensión puede ser de carácter racional o de carácter empírico: afectiva, receptivo-artística* (1991, p.8).

Desde estos marcos, se concibe la objetividad como un proceso en el cual el sujeto reconoce precisamente el carácter e influencia de la subjetividad y trata de hacer visible esta influencia en el proceso de conocimiento. Así, Van der Marren citado por Mavares plantea que *no se trata de ser objetivo por refinación de medidas y por acuerdos intersubjetivos, se trata sobre todo de ser objetivos por el reconocimiento de la subjetividad y por la objetivación de los efectos de esta subjetividad* (2002, p.143).

Esta imposibilidad de objetividad positivista se basa en la premisa que explica Moecovici en la entrevista realizada por Marková, *normalmente cuando uno tiene una actitud hacia el objeto, ese objeto ya es parte de uno mismo. En otras palabras, puedo*

tener una actitud hacia un objeto si tengo una representación asociada con este objeto (Moscovici y Marková, 2003, p.121).

De esta manera, el objeto y el sujeto no son diferentes, están interrelacionados. El objeto no existe en tanto tal, ya que *esta* constituido y entendido a través del sujeto y sus referencias. *Es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos* (Abric, 2001, p.12). A la vez se contextualiza la relación con respecto al grupo social al que se inscribe el sujeto. *Esa parte de la relación con el objeto es parte intrínseca del vínculo social y debe ser interpretada en ese marco* (citado en Abric, 2003, p.12).

Esto implica un proceso de revisión, discusión y evaluación constante del investigador social, que incluye en términos de Souza *el rigor en el uso del instrumental teórico y técnico adecuado, en un proceso interminable y necesario de apuntar la realidad* (citado en Mavares, 2002, p.144). Por ello, en la investigación social se debe considerar esta subjetividad desde la discusión - reflexión teórica-metodológica, reconociendo las implicaciones de entender al conocimiento como no neutral.

3.5.4 Referentes Metodológicos

La premisa de la universalidad, es plenamente debatida desde la hermenéutica. Este enfoque afirma que los sujetos son quienes construyen la realidad, y en esa medida el estudio de casos a profundidad pueden encontrar estructuras comunes de la acción social, o simplemente estructuras válidas en el marco y contexto de investigación, en tanto permiten la comprensión social.

El reconocimiento a las particularidades, realiza un giro metodológico fundamental; el método hermenéutico no pretende explicar los hechos humanos desde un análisis causal, sino que su finalidad consiste en comprender o interpretar los hechos humanos. Se trata de interpretar los hechos basándose en ciertos conocimientos previos. Para ello reconoce, que toda comprensión se realiza desde una precomprensión y desde ahí se dota de sentido al conjunto de datos que se están analizando para comprender un hecho humano.

Aunque las divergentes propuestas estudien los fenómenos desde abordajes como la conciencia, la estructura de la vida cotidiana, los símbolos, la cultura o las representaciones; en conjunto tienen en común la necesidad de reconocer el contexto desde donde surgen las interpretaciones y las acciones sociales, centrada en el

sujeto; es decir, en palabras de Gadamer, *es preciso dialectizar el símbolo a fin de pensar conforme al símbolo, y sólo así resulta posible inscribir la dialéctica dentro de la propia interpretación y regresar a la palabra viva* (citado en Moran, 2003, p. 288).

La observación, el lenguaje y el diálogo se sustentan como elementos fundamentales de la metodología hermenéutica. Para generar comprensión es necesario llegar acuerdos con alguien sobre algo; y éstos sólo se realizan a través del lenguaje y del diálogo. La Interpretación surgida de la comprensión, se ejecuta fundamentalmente mediante un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta, las cuales permiten reconocer las subjetividades y sus sentidos.

De esta forma las propuestas se sustentan en los métodos cualitativos, tales como la observación participativa, la etnografía, el análisis de discurso o el auto análisis; brindando un importante aporte en cuanto a técnicas como los diarios de campo, el manejo de historias de vida y análisis de relatos, que han sido incorporadas a la acción profesional.

3.5.5 Teorías

3.5.5.1 Interaccionismo Simbólico

Esta corriente que nace en la Universidad de Chicago, es representada por autores como Mead, Blumer, Thomas. Estos autores basaron sus estudios en las problemáticas del Chicago urbanizado, retomando como objeto de análisis *los procesos de interacción – acción social que se caracterizan por una orientación inmediatamente recíproca. Las investigaciones de estos procesos se basan en un particular concepto de interacción que subraya el carácter simbólico de la acción social* (Joas, 1990, p. 114).

Según Moran, su marcado carácter pragmatista y determinista serán elementos referenciales de este pensamiento. En cuanto al pragmatismo, se considera fuertemente el papel del individuo como motor del mundo, como agente de acción capaz de transformar el orden social. Por su parte, el conductivismo sirvió de base para evaluar las interacciones entre el actor y el mundo; aunque fue más allá y entendió al ser humano como capaz de interpretar y modificar las respuestas a determinados estímulos.

Siguiendo con este autor, los interaccionistas simbólicos entenderán la realidad de la siguiente manera:

- La verdadera realidad no existe fuera del mundo real, ésta se crea activamente a medida que actuamos dentro y hacia el mundo.
- Las personas recuerdan y basan su conocimiento del mundo sobre lo que se ha demostrado útil para ella.
- Las personas definen los objetos físicos y sociales con los que tiene relación en el mundo de acuerdo con su utilidad para ellas.
- Si nuestro deber es entender a los actores debemos basar nuestra comprensión en lo que hacen realmente en el mundo (Moran, 2003, p. 280).

Siendo el actor el que define el significado de los objetos con los que interactúa, los científicos sociales deben reconocer los símbolos presentes en esta acción, y reconocer el contenido y significado que le asigna el sujeto o grupo social. El acto, no supone una acción irreflexiva o automática como lo postulaban los conductistas; el acto es compuesto por el impulso, la percepción, manipulación y consumación; proceso en el cual el sujeto evalúa según sus experiencias pasadas las formas más convenientes de satisfacer su necesidad. Al ejercer el acto con otros, los seres humanos lo realizan no sólo a través de gestos, utilizan símbolos significantes que definen el desarrollo de la comunicación humana.

Los símbolos que nacen en la interacción misma del sujeto con los objetos físicos, sociales o abstractos, permiten a las personas relacionarse, pues sin ellos la interacción sería imposible. Mediante los símbolos no sólo las personas perciben y explican su entorno, también permite entenderse y explorarse a sí mismo y construir realidades metafísicas. Citando a Mead

La persona (self) es una interacción entre el "yo" y el mí. El yo está formado por las respuestas de los organismos a las actuaciones de los demás. El "mí" es el conjunto de actitudes de los demás que el "yo" asume. El "yo" y el "mí" son fases de la persona. La persona es el "sí mismo", lo que puede ser simultáneamente sujeto y objeto (citado en Flecha, et al, 2003, p. 74).

El comportamiento humano entonces, se orienta en las posibles reacciones de los demás, mediante símbolos que forman modelos de expectativas reciprocas de conducta; modelos que, sin embargo, siempre están integrados en el curso de la interacción.

Por lo tanto, se entretienen pautas de acción e interacción construidas por grupos y sociedades. En palabras de Richmond, se evidencia claramente esta percepción, cuando señala *todos los hombres están hechos de la misma manera, lo que ha servido para formar la humanidad en general. El mundo infinito se refleja en el microcosmos. Ya que quieres que todos marchen contigo hasta la gran aurora, ayuda a ese hombre* (citado en Miranda, 2004, p.240).

3.5.5.2 Dramaturgia de Goffman

Aunque la obra de Goffman ha sido considerada como una producción única, y se presta a múltiples interpretaciones, su pensamiento continúa en el orden de la interacción. Su énfasis en las interacciones cara a cara y el estudio de los condicionamientos sociales en los procesos de acción son los principales aportes. Como señala el autor

El mundo de las relaciones cara a cara también se rige por un sistema articulado y persistente de reglas, normas y rituales. El orden de la interacción se basa en dos tipos fundamentales de reglas: por una parte, las «convenciones habilitadoras»; por otra, las normas basadas en principios y valores que los individuos aceptan porque las consideran como intrínsecamente justas. Aceptar estos dos tipos de normas (el contrato social y el consenso social) produce una «efectiva cooperación» (citado en Herrera y Soriano, 2004, p.81).

Es por ello que propone que el espacio de interacción de los sujetos está determinada por ellos mismos; nadie puede conocer los datos cruciales de la interacción salvo el individuo mismo, los actores reciben determinada información y desde ahí deben desarrollar su actuación. Así despliegan el conocimiento práctico de cómo conducirse en determinadas situaciones sociales.

En las diferentes situaciones de interacción todo individuo se presenta a sí mismo, a través de sus acciones, que por ello son siempre comunicativas. Dicha acción tiene como finalidad presentar un determinado perfil de persona caracterizada por ciertos atributos positivos. Sin embargo, esta actuación no es totalmente libre, está mediatizada por ciertos papeles, roles o asignaciones que se les confiere a los sujetos y en los que se espera generen su actuación.

Así esta teoría, reconocida como la dramaturgia, realiza la metáfora de la acción social como una función teatral; como si fuera un escenario donde hay actores público

y donde se representa algún self, para definir una situación de manera que nos permita ganar algún control sobre las impresiones de los demás.

Dice el autor

si contemplamos el comportamiento del individuo momento por momento, descubrimos que no permanece pasivo ante la producción de potenciales significados que lo controlan, sino que cuando lo logra, participa activamente en sostener una definición de la situación que sea estable o coherente con la imagen que tiene de sí mismo (citado en Moran, 2003, p. 104).

De esta manera, los sujetos se referencian según las estructuras en las que interactúan y juegan con estos elementos. Estas situaciones son estudiadas por el autor en las instituciones totalizadoras, donde se estudia como las personas interactúan teniendo en cuenta las estructuras donde se encuentran y, aunque no pueden cambiarlas, son capaces de usarlas, moverse y manipularlas.

3.5.5.3 Fenomenología

La fenomenología se ocupa de la conciencia con todas las formas de vivencias, actos y correlatos de los mismos, es una ciencia de esencias que pretende llegar solo a conocimientos esenciales, y no fijar, en absoluto, hechos (Husserl, 1986, p.10), es una corriente de pensamiento representada por Husserl, y sustento del trabajo de autores como Schutz y Garfinkel.

Para la fenomenología las verdades objetivas que surgen de la lógica de la mente reflejan la estructura real del mundo externo. Es decir la realidad está estructurada por la percepción de los sujetos, son estos quienes construyen la realidad a partir de la conciencia. De este modo, *un conocimiento que nos dé la estructura y modo de funcionar de la conciencia será la base de todos los demás: para lograrlo, habrá que describir la vida de la conciencia tal y como se da* (Moran, 2003, p.289).

Como señala Husserl:

cada objetividad se muestra de distinto modo a la conciencia, en función de su propio ser o esencia: las cosas físicas se hacen presentes a nuestra conciencia de otro modo que los objetos matemáticos, las leyes lógicas, los valores estéticos, los valores éticos, o las propias vivencias. La virtud del buen fenomenólogo es su

perfección en el mirar, el saber disponer adecuadamente su espíritu para captar cada tipo de realidad en lo que tiene de propia (citado en Moran, 2003, p. 290).

Por lo tanto, su método concede absoluta primacía a la conciencia, la cual construye tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad, basada en la experiencia de los otros. Es por ello, que la fenomenología no inventa teorías, sino que describe las "cosas en sí mismas".

La fenomenología se caracteriza entonces por:

1. El fenómeno se aborda desde el paradigma de visualización
2. Lo dado no debe ser explicado, la fenomenología ha de ser imparcial y descriptiva, para evitar la reducción.
3. Cuando la fenomenología descriptiva alcanza lo que de invariable hay en un fenómeno capta entonces la esencia de éste, y deviene en ontología (Moran, 2003, p. 154).

3.5.5.4 Shutz y la vida cotidiana

Para Schutz el mundo de la vida es *el trasfondo de auto evidencias y convicciones incuestionadas que usan los participantes en los procesos cooperativos de interpretación (Flecha et al, 2003, p.63)*. Conocer el mundo de la vida es fundamental para comprender los hechos y acciones sociales, por ello este autor hace énfasis en la necesidad de reconocer las estructuras de la vida cotidiana.

El mundo de la vida cotidiana es el espacio de acción social por excelencia, en tanto los seres humanos actuamos y interactuamos en ella sin racionalizar dichos procesos, dando por supuestos y normales dichos actos; o en términos de Shutz de realizamos de forma autoconsciente. De ahí la importancia de estudiar la cotidianidad, ya que permite reconocer que el conocimiento de la gente es válido en tanto le brinda las soluciones para interactuar en este mundo, mientras que el conocimiento científico interpreta dichas estructuras.

Tal como nos menciona Giddens, uno de los principales aportes de la obra de Schutz es el postulado de adecuación, en el

se establece que los conceptos de las ciencias sociales debe estar construido de tal manera que un acto humano realizada dentro del mundo de la vida por un actor

individual, en la forma que indica la construcción típica, resulte comprensible para el actor mismo y para sus congéneres, según la interpretación del sentido común de la vida cotidiana (1987, p. 33).

De esta manera, Schutz insistió en la necesidad de que el mundo social se interpretara en función de las categorías y las construcciones propias del sentido común, cuyo origen es, en gran parte, social; conocimiento que se desarrolla en la vida cotidiana.

3.5.5.5 Etnometodología

Etimológicamente remite a los métodos que las personas utilizan diariamente para vivir una vida cotidiana satisfactoria. El énfasis de esta propuesta es la investigación e interpretación de lo que las personas hacen cotidianamente, y las formas en que explican y dotan de sentido a estas acciones. El principal exponente de la etnometodología es Garfinkel.

Desde esta postura se entiende la realidad como una actividad reflexiva. Los seres humanos participan en la creación de la realidad social a través de pensamientos y acciones; por medio de la interacción las personas organizan el mundo de forma coherente. Sin embargo este orden es frágil, por ello el etnometodólogo debe procurar no interrumpir en este proceso, o afectarlo conscientemente, para estudiar el proceso de estructuración de la realidad.

La explicación (accounting) es el proceso mediante el cual las personas dan sentido al mundo. Las explicaciones son los modos como los actores hacen cosas tales como describir, analizar, criticar e idealizar situaciones específicas. Se hace énfasis en las explicaciones de las personas, así como a los modos como las explicaciones son ofrecidas y aceptadas por los demás. De ahí, la importancia del análisis conversacional, en tanto en él se da sentido a las explicaciones coherentes de los sujetos, según sus contextos.

Como señala Heritage, las investigaciones de Garfinkel se centraron en el *inevitable carácter contextual del entendimiento ordinario, lo que tuvo como consecuencia que se apreciaran las formas extraordinariamente complejas y detalladas en que el contexto de los hechos provee de recursos para la interpretación de estos* (Heritage, 1990, p. 292).

La etnometodología además realizó un importante aporte metodológico, enfatizando en la necesidad en que el método y las técnicas utilizadas permitan identificar *una pauta subyacente bajo una serie de apariencias, de modo que cada apariencia es considerada como: referida a, expresión o documento de pauta subyacente (citado en Moran, 2003, p.295).*

3.5.5.6 Representaciones sociales

La mayoría de autores definen las representaciones sociales como un proceso de conocimiento cotidiano, de conocimiento social, que nos ayuda a construir conceptos elaborados a partir de la interacción de los grupos sociales. Jodelet (1986) *lo define como una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social (Jodelet en Abric, 2001, 13).*

A partir de este sentido común, esa estructura estructurada organiza la realidad en la que interactúan los sujetos sociales. Las representaciones sociales tiene varios funciones; primero cumplen con la función de saber, en la medida en que permiten entender y explicar la realidad; segundo, desarrollan una función identitaria, la cual define los lazos de reconocimiento y de identidad; por último, una función justificadora, ya que permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Así, *las representaciones generan el papel de persistencia o refuerzo de la posición social del grupo involucrado, es decir la representación tiene por función perpetuar y justificar la diferencia social (Abric, 2001, p.17).*

La representación es constituida por un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además este conjunto de elementos es organizado y estructurado (Abric, 2001, p.18). Cada uno de estos elementos se incorpora de forma jerarquizada, en los cuales unos adquieren mayor importancia en la construcción de la representación, sin embargo la organización general es la que dota de sentido; se puede hablar entonces de un sistema representacional.

El sistema de representaciones se compone por el núcleo central, fijo y de difícil acceso y por el sistema periférico, accesible y modificable. Este doble sistema permite entender una de *las características esenciales de la representación social que podría aparecer como contradictoria, son a la vez estables y móviles, rígidas y flexibles (Abric, 2001, 27).*

Los sujetos poseen diversos sistemas de representaciones, con las que contamos al pertenecer a múltiples y diversos escenarios sociales. Las personas tienen distintas representaciones según los grupos a los que pertenecen, es decir contamos con lo que Moscovici denomina *polifásias cognitivas* (Moscovici y Marková, 2003, p. 126)

3.6 HERMENÉUTICA Y TRABAJO SOCIAL

Aunque la hermenéutica ha brindado algunos elementos al Trabajo Social, tal como lo señala Malacalza, Rozas y Moran, ésta no se ha constituido en una tendencia en tanto la prevalencia de los enfoques estructuralistas ha impedido que se consoliden. De esta manera, la introducción al Trabajo Social de estas ideas ha estado presente en elementos desarticulados, con un auge evidente a nivel metodológico.

Una de los principales aportes es la concepción del sujeto, el Trabajo Social nacido desde Richmond y Adams contó con una fuerte cercanía a la escuela de Chicago, por ello la visión del interaccionismo simbólico está presente en la forma en que se entiende al sujeto como centro de los procesos de intervención. Sin embargo, la noción de sujeto fue desarrollándose en la fenomenológica y la hermenéutica dando cuenta de un cambio en la concepción del sujeto, en tanto se deja de abordar como una *unidad racional y transparente*. Esta conceptualización implica otorgar un significado homogéneo a todos los terrenos de la conducta del sujeto. La idea del sujeto, se amplía concibiéndola como una pluralidad atravesada por diferentes posiciones del sujeto (Malacalza, 2003, p.49).

El sujeto como una unidad diversa y compleja configura un espacio de estudio y comprensión que permiten reconocer y entender las acciones desde los significados que las personas les confieren. Esto brinda al trabajador social nuevas herramientas de análisis y a la vez le significa grandes retos, principalmente porque la idea de intervención como un mecanismo basado, en modelos universales, queda limitado y totalmente inadecuado para esta perspectiva.

Desde estos puntos críticos que nos brindan las teorías hermenéuticas es necesario determinar la intervención como un espacio, momento o lugar artificialmente construido en tanto acción, por ello es necesario reconocer lo artificial de la

intervención para promover su desnaturalización como parte fundamental del Trabajo Social.

Aunado con esta concepción, otro de los aportes fundamentales es entender la subjetividad propia del trabajador social y cómo ésta se convierte en un determinante de la acción profesional. *Los trabajadores sociales somos parte, actores colectivos e individuales que intentamos construir marcos referenciales de pertenencia e identificación institucional* (Malacatza, 2003, p.58).

Los marcos referenciales no sólo están contruidos racionalmente, desde este enfoque se permite reconocer las emociones, creencias, representaciones como elementos que afectan significativamente el desempeño profesional. Desde ahí, se permite explicar cómo se ha construido el perfil profesional basado en ciertas habilidades sociales como el liderazgo, o en habilidades emocionales como la empatía, la tolerancia y la capacidad de escucha.

3.6.1 Objeto de estudio

El centro de la intervención del Trabajo Social, desde esta perspectiva, es el sujeto, entendiendo su propia visión del mundo y las interacciones que él produce con su entorno social. Por ello, el Trabajo Social debe realizar el análisis de cómo los sujetos modifican sus discursos y sus prácticas, cambiando de esta forma constantemente la sociedad y a ellos mismos; y desde allí pensar las intervenciones profesionales que superen los límites de lo asistencial.

Como se mencionaba anteriormente, se entiende la intervención como un espacio de facilitación, en el cual de manera reflexiva los sujetos reconocen como sus discursos, prácticas, representaciones o cultura afectan su comportamiento, este comportamiento que les es problemático a ellos mismos o a su entorno relacional. Tal como señala Howe

Si cambia la comprensión, cambia el significado, y, si cambia el significado, cambia la percepción de la experiencia. Tales cambios se consiguen en el acto de comprensión que tiene lugar cuando el trabajador social y cliente reflexionan sobre la experiencia, buscan el significado y se esfuerzan por comunicar lo que han llegado a saber y comprender (citado en Moran, 2003, p.311).

El trabajador social, una vez comprendidos los símbolos significantes y percepciones del sujeto tratado podrá comprender cómo dicha interpretación determinan las acciones. Considerando que la gente actúa movida por un propósito, sus acciones tiene en cuenta lo que los otros dicen y hacen, y los referentes permitidos según los grupos sociales. A su vez, desde el aporte de Goffman también actúan siguiendo los papeles asignados y la constante proyección de lo que el sujeto cree que es. Por ello, es fundamental reconocer el significado de las situaciones que se definen en el interior de las interacciones sociales.

El marco espacio-temporal en que se reconocen dichas interacciones es en la cotidianidad. La acción social se produce mediante las prácticas sociales del día a día, por ello esta categoría es recuperada como un espacio de privilegio para la investigación y la intervención profesional. *El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo, que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos* (citado en Malacalza, 2003, p.62).

La ampliación del concepto de realidad, como una posibilidad de ser concebida de manera múltiple, abre el horizonte de los objetos de investigación. De forma simultánea se presenta un cambio frente a la concepción del conocimiento. Este deja de ser una entidad única y homogénea, reconociendo el conocimiento lego como producto de la interacción en la vida cotidiana con los otros, consigo mismo y con el entorno. Es decir, se le confiere su sentido legítimo desde la intersubjetividad y se hace énfasis en la experiencia, pero ésta dependiendo del sujeto cognoscente.

Para Matus, el discurso es fundamental para entender la acción profesional, en tanto se construye lo real a través del discurso, como intangibilidad y como condición de posibilidad. El discurso configura los márgenes de la acción profesional y las posibilidades de surgimiento o restricción de las potencialidades. Considerando que *una de las funciones fundamentales del trabajador social es traducir del lenguaje de los individuos al de las instituciones* (Matus, 1999, p. 67).

3.6.2 Perfil profesional

Para que el trabajador social logre entender los procesos anteriormente descritos debe contar con una serie de conocimientos y habilidades, tanto emocionales como

relacionales, que le permitan facilitar el reconocimiento en y con el sujeto de intervención y/o investigación; los componentes que explican sus acciones. En palabras de Howe, el trabajador social es como el escultor que libera la forma esculpida.

De esta manera, el profesional debe contar con la empatía necesaria para adentrarse en el mundo de la vida de los sujetos; y desde ahí entender e interpretar las acciones. Así mismo, se requiere de una amplia capacidad para reconocer realidades subjetivas múltiples, que permitan promover la construcción misma de conocimiento. Los debates actuales hacen énfasis en la necesidad de entender el conocimiento como construcción social, en tanto que nace en un contexto específico, y es producido por los diversos actores según las referencias que tengan sobre la realidad social.

A nivel metodológico se debe contar con un amplio capital metodológico dotado de las herramientas y técnicas pertinentes para lograr la comprensión. *Las herramientas del trabajo profesional, debe transformarse e técnicas interactivas fundamentales en un tipo de diálogo a través del cual cada uno de los sujetos actuantes sea reconocido en su subjetividad (Vález, 2003, p. 98).*

En este orden de ideas, la observación se constituye en una de las técnicas angulares del perfil profesional, complementado con una capacidad de indagación reflexiva. En este punto la generación de preguntas retóricas, basados en la sensibilidad y la curiosidad son elementos que permitirán reconstruir el entramado de significados con los que el sujeto se enfrenta en su vida cotidiana.

Como conclusión, desde esta perspectiva es fundamental para el Trabajo Social profesionalizado, el interés por estudiar los modos de producción de la subjetividad contemporánea; es decir, *conocer las innumerables y diversas formas en que los individuos se reconocen a sí mismos como sujetos, los modos diferentes de ser, de estar, de crear y recrear sus espacios particulares y de relacionarse entre sí y con sus distintos entornos (Malacaza, 2003, p. 17).*

3.6.3 Formación profesional

Para Rozas, esta corriente ha penetrado en menor medida en las propuestas curriculares en América Latina; a diferencia de países como España, Canadá y

Estados Unidos en los que se han incorporado materias como parte del currículo flexible, y en algunos casos se han constituido líneas de investigación e intervención desde la hermenéutica.

En el caso de América Latina, la preeminencia de las lecturas positivistas ha hecho que la inmersión de estas ideas se realice de forma desarticulada, principalmente introducidas por los docentes que se interesan por este paradigma, retomando especialmente la etnometodología, la hermenéutica y la fenomenología.

Una de las incursiones más relevantes en este ámbito son las técnicas de tipo cualitativo. Al respecto se han incluido asignaturas de investigación cualitativa, sin embargo la fuerza de los enfoques estructuralistas han hecho que este enfoque no vaya más allá de la aplicación de ciertos instrumentos. Como es el caso de los diarios de campo, que se han constituido en una de las técnicas más utilizadas por los profesionales; ya que permite sistematizar no sólo las percepciones sobre las realidades observadas por los trabajadores sociales, sino a la vez reconocen las emociones y pensamientos generados por dicha realidad en el observador.

Significativamente, en la bibliografía revisada no se encuentra propuestas curriculares desde esta perspectiva, pues si bien tuvo un auge en los 90, en estos países no se consolidó como una tendencia de formación, ya que de manera muy vertiginosa los cambios sociales exigen dar paso hacia el enfoque complejo, el cual permite articular las visiones estructurales y subjetivistas en los procesos de análisis social.

3.7 ENFOQUE DE LA COMPLEJIDAD

El marco en que surge esta corriente está claramente descrita en el capítulo I. La globalización se constituye en un proceso político, cultural, económico y social que va a desarrollar múltiples cambios, generando grandes retos para todos los miembros de la sociedad.

A continuación se procede a presentar algunos elementos claves con la idea de consolidar un marco de explicación de algunos de las interpretaciones que se han transformado; tanto en la percepción de la sociedad, como en la visión de las ciencias sociales, entre ellas el Trabajo Social.

- Del orden a las sinergias. Las concepciones que permitían establecer el orden o el conflicto como características de las sociedades, son ahora entendidas como relación dialéctica. Las sinergias de elementos contradictorios en un constante proceso de cambio es la forma en que se entiende la sociedad.
- Del ser humano único a los seres humanos diversos. En la actualidad la globalización permite el reconocimiento de la diversidad cultural en las que se configuran los seres humanos. La visión del ser humano occidental como la prevaeciente queda relativizado frente a la presencia de cosmovisiones diversas, en las que el hombre es entendido de formas múltiples.
- Del sujeto como una unidad única y coherente al sujeto complejo. Los sujetos somos realidades complejas, en él confluyen diversas dimensiones (cultural, social, político, biológico, económico, moral etc.) en diversos espacios, (sociedad, familia, escuela, trabajo, red), que hacen a cada sujeto ser únicos en el mundo, pero no totalmente diferenciados.
- De la sociedad del orden a la sociedad del poder. El reconocimiento del poder, las asimetrías y las exclusiones y discriminaciones del mundo moderno son un elemento constitutivo. Las estructuras propias del sistema capitalista incluye una forma de entender los seres humanos individualizados, con una preeminencia de la dimensión económica frente a las demás.
- De la univocidad a la multiculturalidad y la polifonía. Somos múltiples, cada cultura configura formas de entender el mundo siendo todas válidas, el entendimiento de lo polifónico da cuenta de una posible armonía.
- De la exclusión a la participación. La reivindicación de sectores históricamente excluidos como las mujeres, los indígenas, los niños, adultos mayores, homosexuales, entre otros, es uno de los elementos fundamental de la participación y la construcción de ciudadanía.
- Lo local y lo global. Las relaciones dialécticas y tensas entre lo local y lo global son aspectos presentes, por ello es necesario pensar en lo micro, lo mezo y lo macro como marcos de acción profesional.
- De la certeza a la Incertidumbre. La imposibilidad de predeterminar las consecuencias y resultados de la acción social y del mundo mismo, da paso a la incertidumbre como elemento fundamental de la vida.

3.7.1 Visión de la sociedad

Los grandes cambios sociales y las interconexiones de las múltiples realidades han marcado nuevas exigencias para los referentes analíticos utilizados en el abordaje de

esta realidad; para entender la situación actual es necesario recurrir al pensamiento complejo. Esta multiplicidad de relaciones, eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, puede ser entendido como un tejido de elementos constituyentes heterogéneos que se encuentran inseparablemente asociados y que presentan la paradójica relación de lo uno con lo múltiple (Morin et al, 2003, p.57)

Las relaciones de interdependencia – conexión de la multiplicidad de factores es un elemento fundamental para entender la complejidad, como nos menciona Morin esta es la primera complejidad; nada está realmente aislado del universo y todo está en relación. Por ello, se hace necesario reconocer tanto el todo como las partes, entender que el todo está en las partes y que el todo es mucho más que la suma de las partes.

Estas múltiples configuraciones han construido el mundo complejo, este mundo que se sustenta en la incertidumbre, la flexibilidad y la apertura. Así, los lineamientos estáticos, las leyes generales y las predicciones han quedado solo como un elemento más en la configuración del mundo social, económico, cultural y político y no como verdades absolutas. La realidad compleja se instaure en la constante transformación de los contenidos, representaciones y valores, dando paso a una deconstrucción continua de significados y significantes en el entramado social.

Barnett señala que *un mundo de complejidad existe allí donde uno se enfrenta con un exceso de datos, conocimientos o marcos teóricos dentro de la propia situación inmediata (...) pero además de esos desafíos cognitivos y operativos, el profesional tiene que enfrentar cada vez más desafíos de su propia autocomprensión* (Barnett, 2002, p.15). La visión compleja no sólo interfiere en las percepciones frente al objeto, sino significativamente, pone de manifiesto las visiones de sujeto y su constante reflexión.

Queda a un lado la separación entre sujeto y objeto. El reconocimiento de que la forma en que interpretamos la realidad está mediada por las construcciones subjetivas y que a la vez, la estructura determina la forma en que los sujetos se significan; constituyen una renovación en el abordaje de la relación objeto sujeto.

Tal como señala Malacalza, retomando a Laclau:

Lo social histórico no es ni la suma indefinida de las realidades intersubjetivas, ni, ciertamente su simple producto. Lo social histórico es lo colectivo anónimo, lo humano impersonal que llena toda la formación social dada, pero que también la

engloba, que cifre toda sociedad entre las demás y las inscribe a todas en una continuidad en la que de alguna manera están presentes los que ya no son, los que quedan afuera e incluso los que están por nacer. Es por un lado, unas estructuras dadas, unas instituciones y unas obras materializadas, sean materiales o no; y por otro lado, lo que estructura, instituye materializa. En una palabra es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace (2003, p.57).

Esta postura no sólo incluye unas implicaciones epistemológicas teóricas y metodológicas, incluye unos marcos axiológicos que imprimen de un sentido la acción profesional con contenidos éticos y políticos, tanto en los procesos de investigación como en la intervención.

3.7.2 Concepción de la ciencia

Estas nuevas aperturas también se han sustentado en uno de los cambios estructurales del conocimiento: la reorganización de las ciencias desde parámetros de diferenciación y no de especialización desdibujando las fronteras disciplinares y reconfigurando la organización de las ciencias.

En la consolidación de la organización del conocimiento en el siglo XIX el proceso de profesionalización *dio origen a la creación de estructuras institucionales diseñadas para producir el conocimiento y reproducir los productores de conocimiento* (Wallerstein, 2004, p.9). Estas estructuras se fueron definiendo de manera diferente y para algunos casos antagónicamente; en este proceso las universidades pasaron a ser la sede principal de la continua tensión entre las artes, las humanidades y las ciencias.

La definición y la confirmación de las disciplinas se basaron en las líneas divisorias entre: el estudio del mundo moderno y el estudio del mundo no moderno; pasado y presente; el mercado, el estado y la sociedad civil. Estas líneas, desde el mundo complejo se fueron reevaluando y en la práctica se empieza a presenciar la superposición entre disciplinas y la creación de subcampos; haciendo que cada una de las *disciplinas se fuera volviendo cada vez más heterogénea a medida en que los límites de los objetos de investigación aceptables se iban estirando* (Wallerstein, 2004, p.52).

Por lo tanto, las divisiones que sustentaban las ciencias sociales se han desvanecido. La objetividad como fin en sí mismo ha dado paso a la importancia del reconocimiento de la subjetividad en los procesos de investigación, pues se establece que todo pensamiento está determinado por el paradigma con el que actuamos. Como menciona Morin, creemos ver la realidad; en realidad vemos lo que el paradigma nos pide ver. *Sin embargo, sabemos que la realidad la percibimos solamente gracias a nuestras estructuras mentales, a nuestros patterns que nos permiten organizar nuestras experiencias en el tiempo y en el espacio* (Morin, 1994, p.431).

De esta manera, las formas únicas tanto estructurales como subjetivistas ya no son válidas, es necesario reconocer modos diferentes y complementarios de la realidad que permita entender a los sujetos como a las estructuras, los sistemas e instituciones que interactúan en el campo social.

3.7.3 Referentes Metodológicos

En un primer momento la complejidad dio paso a una reapertura y mezcla de las metodologías utilizadas, así en la práctica se presenta una *creciente superposición del objeto de estudio y de la metodología, desdibujando los límites y definiendo heterogeneidad al interior de las disciplinas* (Wallerstein, 2004, p.51). Por lo tanto, la utilización de conceptos y métodos clásicos de disciplinas como la psicología, la antropología, la ciencia política, la sociología, la literatura entre otros, se entremezclaban reconfigurándose en la investigación social.

Esta heterogeneidad de recursos posibles en los procesos de investigación, se constituyen en una oportunidad y a la vez en un reto de los profesionales, ya que supone la capacidad de conocer los diferentes aportes para su construcción social, la habilidad para articularlos y la sensibilidad para transformarlos en un proceso teórico y metodológico coherente y útil según los objetos de estudio.

3.7.4 Teorías⁴

3.7.4.1 Bourdieu: Campo, capital y habitus.

Pierre Bourdieu, crea un cuerpo teórico desde una filosofía relacional, tratando de articular las separaciones entre estructura y sujeto. De esta manera se orientó a la construcción de una "ciencia social total" buscando la reconciliación de la intención práctica y la intención científica. Tal como señala el autor *toma en consideración las potencialidades inscritas en el cuerpo de los agentes y en las estructuras de las situaciones en las que éstos actúan o, con mayor exactitud, en su relación* (1997, p.17).

Estos análisis se desarrollan en el marco de las intenciones ético políticas siempre implicadas en su propuesta, articulando las con el conocimiento científico. Bourdieu nos dice

En lo impensable de una época está todo aquello que no puede ser pensado si faltan las disposiciones éticas o políticas que inclinan a tomarlo en cuenta y en consideración, pero también aquello que no puede ser pensado por falta de instrumentos de pensamiento como las problemáticas, los conceptos, los métodos y las técnicas (1991, p.20).

Desde este marco introduce los conceptos fundamentales de su teoría, a saber: campo, habitus y capital. *Todos estos interpretados desde la relación de doble sentido entre las estructuras objetivas -la de los campos sociales- y las estructuras incorporadas -las de los habitus-* (Bourdieu, 1997, p. 8).

Para empezar, se entiende los campos como el espacio estructurado de posiciones, donde hay "algo en juego", gente dispuesta a jugar, dotada de los habitus necesarios para desenvolverse en el campo. Bourdieu define los campos como *espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes -en parte determinados por ellas-* (1990, p.135).

⁴ Dentro de las teorías que se encuentran en este enfoque se pueden considerar: La Teoría del Riesgo de U. Beck y la Teoría de los Sistemas Sociales de N. Luhmann. Por los alcances de esta investigación no serán abordadas, pues ésta se centra en las teorías que permitan entender las relaciones entre estructuras y los sujetos, es por ello que se desarrollan los aportes de Giddens y Bourdieu, ya que han sido las que han impactado de manera más significativa al las discusiones en Trabajo Social

Los campos son espacios sociales relativamente autónomos, que se van configurando a partir de los poderes que están en juego. Es decir, son campos de fuerzas, en los que se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes involucrados, y a partir de los cuales se va transformando como campo dinámico. Bourdieu describe la sociedad como

campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura (Bourdieu, 1997, pp. 48-49).

De esta manera, no todos participan en iguales condiciones en la dinámica del campo. Todos los sujetos interviene desde posiciones y posturas determinadas por el capital. Bourdieu logra trascender este concepto del marxismo, entendiéndolo como una energía física y social, que está clasificada en capital económico, social, político y simbólico. Este último puede estar constituido por cualquiera de los anteriores, en tanto el capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, valor guerrero, que percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten concebirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica (Bourdieu, 1997, pp.171-172).

El capital simbólico existe en la medida que es percibido como un valor; no tiene una existencia real sino que se basa en un consenso social sobre el valor de ese atributo. Así, las personas que participan en un campo van a detectar un capital simbólico de manera diferenciada, con el cual estarán jugando e interviniendo con mayor o menor poder, según un momento dado.

Si el campo es un espacio de confrontación y consolidación de los capitales, a su vez requiere que los participantes reconozcan ciertas leyes y puedan interactuar en él, es decir que estén dotados de los hábitos que los habilite para el juego propio del campo. El hábito es un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras immanentes de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción.

El hábito refiere a un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes (1997, p.97). Bourdieu, plantea que el hábito es la subjetividad socializada, es parte de la

historia no reconocida como tal y proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato de ahí que, implique que lo individual, personal y lo subjetivo es simultáneamente social y colectivo.

El habitus puede ser visto como un elemento social e individual, ya que el bien es la internalización de objetividades, el proceso ocurre de forma subjetiva. Para este autor es entonces fundamental estudiar las formas en que se estructuran los habitus en las diferentes instituciones de socialización de los agentes, como en el caso del estado o la escuela. El habitus por tanto tiende a conformar y orientar la acción pero además, tiende a asegurar la reproducción de aquellas relaciones objetivas que lo crearon.

Al igual que la posición en el espacio social de la cual son producto, y de los campos mismos, los habitus se diferencian entre sí, pero a su vez son diferenciadores. A cada lugar en el espacio social va a corresponder un determinado habitus, los cuales son producidos por aquellos condicionantes sociales asociados a ese lugar. Es decir, los sujetos participan determinados por sus hábitos, que son pertinentes según los campos y el espacio social en el que se suscriben, de esta postura aparece la noción de clase.

Las clases en Bourdieu representan un conjunto de agentes que ocupan posiciones, prácticas y tomas de decisión semejantes. El concepto "clase" en Bourdieu remite a una categoría construida a partir de las posiciones que los agentes ocupan en el campo social en relación al capital económico, simbólico, cultural y social; recursos que les confiere mayor o menor poder en la definición de las percepciones acerca del mundo.

Sin embargo, es importante determinar que aunque el habitus es construido por este espacio, también es ampliamente determinado por el sujeto, pues las formas dominantes de producción y legitimación social se constituyen en un espacio de fuerzas en tensión, en el que pueden reconocerse agentes en posiciones que luchan por imponer lo que se considera válido en torno a los objetivos que se construyen y acerca de los modos pertinentes para lograrlo.

De esta manera este autor entiende que la sociedad, espacio social, es una estructura estructurada, pero dicha estructura no es inmutable, describe un estado de las posiciones sociales que permite fundamentar un análisis dinámico de la conservación

y de la transformación de la estructura de distribución de las propiedades actuantes y, con ello, del espacio social (Bourdieu, 1997, pp. 48-49).

Para finalizar, es importante mencionar que estos aspectos son los que deben ser tenidos en cuenta por los investigadores sociales, en tanto se hace necesario no sólo evaluar y entender los fenómenos sociales, a la vez es necesario reconocer el campo de producción y la relación entre las posiciones del autor y del lector, es decir entenderlos desde los campos a los que pertenecen.

3.7.4.2 Giddens: La teoría de la estructuración

La teoría de la estructuración se constituye en una de las propuestas teóricas contemporáneas más significativas y representa las reflexiones en torno a la superación del dilema de la relación establecida entre la acción social y la estructura social.

El centro de esta teoría es reconocer que la vida social es una obra producida por la acción de quienes participan en ella, sin embargo, de forma simultánea es reproducida. En palabras de Giddens esta característica dual es el

carácter esencialmente recursivo de la vida social en tanto que constituida en prácticas sociales. La estructura es a la vez el instrumento y el resultado de la reproducción de las prácticas. Simultáneamente, la estructura forma parte de la constitución de las prácticas sociales y existe en los momentos en que se genera su constitución (citado en Cohen, 1987, p. 383).

La producción de la sociedad es una realización cualificada que los seres humanos desarrollan a través del manejo y control de los recursos. Los actores son seres dotados de los conocimientos necesarios para llevar a cabo las acciones sociales, es decir son agentes con la capacidad de producir y transformar sus propias circunstancias históricas.

Los agentes están, en mayor o menor medida bajo su propio control. En principio, cualquier pauta de conducta puede alterarse por los actores que participan en su producción. Sin embargo, a la vez no niega que la vida social está constituida por regularidades que hacen que la acción no sea totalmente autónoma e independiente.

Su propuesta no es entendida como determinismo ni como libertad irrestricta, en tanto Giddens sostiene que en

toda relación social existe una dialéctica de control que conlleva un acceso asimétrico a los recursos que les permita a los agentes influir en la conducta de los demás...el margen de la libertad de la agencia depende decisivamente de la variedad de actividades que los agentes pueden hacer con una determinada competencia (citado en Cohen, 1989, p. 373).

Estas competencias son determinadas por los procedimientos, métodos o técnicas cualificadas realizadas de forma apropiada por los agentes sociales en las prácticas sociales. Por ello, se reconoce que los agentes sociales son aquellos quienes pueden interferir y transformar la realidad social.

Sin embargo estas capacidades y los recursos con los agentes interactúan, están limitados en un espacio tiempo específico. Las características sociales, económicas, políticas, culturales e históricas determinan los márgenes de acción y los recursos con los que contará el sujeto en el proceso de transformación social.

De esta manera,

la teoría de la estructuración se refiere exclusivamente a la potencialidades constitutivas de la vida social: las capacidades humanas genéricas y las condiciones fundamentales que generan y configuran en una multiplicidad de formas empíricamente discriminables el transcurso y el resultado de los procesos y acontecimientos sociales (Giddens, 1987, 359).

Desde esta propuesta, señala el autor que las discusiones que se deben generar en el marco de las ciencias sociales no se configuran en el marco epistemológico sino ontológico. *La teoría social debería ocuparse en primer lugar y esencialmente de reelaborar las concepciones del ser y el obrar humano, la reproducción social y la transformación* (citado en Cohen, 1989, 355).

Las formas de entender el ser social no pueden quedarse en las explicaciones de los sentidos que le son conferidos por los actores en las acciones, es necesario reconocer pautas y regularidades que expliquen la reproducción y transformación social. Se requiere contextualizar al sujeto y ampliar los marcos de análisis para traspasar los espacios subjetivos.

En la teoría de la estructuración se acepta como una necesidad metodológica que la investigación empírica debe basarse en explicaciones interpretativas, pero los científicos sociales deben ocuparse también de los procedimientos de reproducción y transformación social, así como de las consecuencias resultantes de tipos generales de actividad.

Como señala Cohen

si se descuida el problema de las regularidades en la praxis es imposible determinar cómo se generan y mantiene las propiedades estructurales durables; Inversamente descuidar las propiedades estructurales hace imposible determinar las circunstancias que requieren los agentes sociales para reproducir tales regularidades (1989, p.371).

El análisis social debe abordar mucho más que la clarificación de lo que piensan sobre el mundo social quienes viven en él, es necesario reconocer la determinación de las condiciones no mediadas por la conciencia del actor, sus recursos, sus capacidades y sus estrategias de control como agentes sociales, enmarcados en los contextos socio temporales que los determinan.

De esta manera, la propuesta de Giddens busca articular la estructura y la acción social como una relación dual, estableciendo una relación estrecha y dinámica que permite abrir el pensamiento social a nuevas interpretaciones y nuevos sustentos teóricos y metodológicos, acordes con los retos de entender al sujeto, la acción social, la estructura y el control; en palabras de Giddens, posibilitando el entendimiento de la reproducción y la transformación como elementos presentes de forma simultánea en la realidad social.

3.8 COMPLEJIDAD Y TRABAJO SOCIAL

La creciente complejidad ha provocado el derrumbe de los antiguos esquemas clasificatorios, los límites entre interno-externo, público y privado, sujeto y sociedad se han desdibujado, estos cambios articulados con las nuevas concepciones de las ciencias y las disciplinas, marcan grandes retos para el Trabajo Social.

Sin duda alguna la complejidad de lo social y el reconocimiento de la multiculturalidad y los nuevos actores sociales que participan en los sectores públicos, generan nuevos ámbitos para la acción profesional. Sin embargo a la vez plantea retos en las realizaciones teóricas y metodológicas que deben articular de forma crítica y reflexiva la relación entre actuación, conocimiento e investigación.

Por ello, para autores como Malacalza (2003), Vélez (2003) y Mosquera (2006) es sustancial que el trabajador social profundice en el estudio de las distintas corrientes teóricas y que desde distintos encuadres, enfoquen los diversos problemas sociales con los que trabaja. De esta manera,

lograr conformar un marco conceptual específico, lo suficientemente amplio y flexible como para que el objeto de estudio (aspecto de la realidad que queremos entender y explicar) dé cuenta de la complejidad de las interacciones que conforman un escenario social (donde se ubica el objeto de intervención), como elemento indispensable tanto para el desarrollo de una estrategia de acción útil, como para la producción de insumos teóricos (Malacalza, 2003, p. 47).

Articulado a estas discusiones, se afirma que las nuevas tendencias metodológicas del Trabajo Social deben defender el establecimiento de sinergias, tránsitos y filiaciones con tendencias y posturas que permitan articular a la disciplina con una acción social dialogante e interactiva. Para ello, se hace énfasis en la necesidad de fortalecer, con base teórica, la creatividad en la construcción de estrategias para el conocimiento o la acción profesional.

Para Vélez (2003), uno de los principales retos del Trabajo Social desde el marco metodológico, es entender el método o los métodos de actuación profesional como proceso. Esto significa incorporar en su implementación, perspectivas dinámicas, sistémicas y dialogantes que permitan superar concepciones esquemáticas y secuenciales, propias de esquemas formalistas.

De esta forma, nos dice Malacalza que la metodología utilizada en el trabajo profesional, será la adecuada siempre y cuando logre dar *un proceso reflexivo de la profesional actuante, que le posibilite el desarrollo de actividades que vayan articulando los distintos elementos que conforman el campo problemático sobre el que actúa* (2003, p. 49).

En palabras de Matus es necesario prestar *atención especial a los matices, a los sesgos, a las negociaciones, las pacerías a las formas de cálculo dentro de lo social,*

es decir, es necesario analizar desde perspectivas polisemióticas, polifónicas y críticas (1999, p. 48). Esta visión dará herramientas para realizar un verdadero aporte, desde la acción profesional a las realidades sociales en las que intervenimos.

3.8.1 Génesis de la profesión

Autoras como Matus, Aylwin y Fortes (2004) o Trevi (2006) han desarrollado una nueva revisión histórica de la génesis de la profesión. Estos estudios han logrado superar las visiones cronológicas y han dado paso a formas de comprensión que permiten identificar no sólo el contexto sociopolítico⁵ en la que aparece la profesión, a su vez abordan el papel de los actores fundamentales de este surgimiento.

Esta postura logra recuperar el protagonismo de las fundadoras del Trabajo Social, además leído desde una postura de género, reconociendo la importancia de la su inscripción al movimiento reformista- progresista. Señalan que las interpretaciones existentes de la génesis del Trabajo Social, no consideran que la noción de caridad usada en las precursoras estaba dotada de un carácter de justicia, como eje central de sus propuestas.

La ampliación de la significación de la caridad en esta época tenía connotaciones diferentes a las que contiene en la actualidad. El discurso de la caridad podía entenderse en una ruptura, en tanto se basaban en una visión profundamente humanista, inspirada en principios democráticos de la época. Como señala Cordemans, *el concepto de caridad, que tanto daño y atraso ha traído a la sociedad; no entrará jamás en el vocabulario del Servicio Social, ya que éste lucha por su contrario, por una asistencia organizada y justa que le devuelva a cada ser humano su valor* (Matus et al, 2004, p.39).

De esta manera, si bien algunas de las precursoras en América Latina basaron su acción en la ética de la caridad, de igual forma se contó con pioneras que sustentaban el Servicio Social como ética del compromiso democrático. A decir de Trevi,

estas mujeres denunciaron los asuntos de la cuestión social, y desde un claro compromiso ético político y una práctica militante, elevaron desde el Trabajo Social

⁵ Esta corriente hace a la vez un análisis histórico del contexto social, económico y político en el que surge la profesión, sin embargo no será abordado, pues anteriormente fue expuesta en la propuesta crítica de la génesis profesional. La exposición se centrará en los aportes fundamentales que divergen de las anteriores formas de análisis histórica del Trabajo Social.

al primer plano los principios de defensa de la dignidad humana, el respeto a las diferencias, la tolerancia religiosa, la defensa irrestricta de la democracia, la participación social activa y los derechos de los más desprotegidos, de las minorías, la justicia y la libertad (2008, p. 54).

Otra cuestión indispensable para la comprensión de estos movimientos y de sus protagonistas es la participación activa de las mujeres y sus luchas por la emancipación. La beneficencia representaba para algunas mujeres la instancia que les permitía abandonar el restringido rol que la sociedad les asignaba. Mediante la progresiva vinculación con el campo profesional las mujeres se involucraron activamente en asuntos sociales de los países y empezaron a luchar por el derecho a la participación en la vida pública.

Por ello, para Matus, Alwyn y Fortes las mujeres que estuvieron involucradas en el proceso de profesionalización tienen, más bien un carácter de pioneras ya que en el desempeño de sus acciones, *realizadas desde los más diversos signos políticos (de comunistas a conservadoras) agitan las instituciones adonde llegan y desarrollan análisis que fundan modelos de intervención* (2004, p.311).

Esta visión recupera el papel de figuras centrales en la profesionalización del Trabajo Social, como Mary Richmond y Jane Addams. Se reconoce el carácter visionario y el compromiso de estas pioneras quienes sentaron las bases de la profesión, articulando la acción caritativa con una visión científica⁶. De esta manera, buscan reconocer la constitución del campo profesional, no sólo mediante el contexto socioeconómico en el que surge, también reconocen el papel de algunos actores que pudieron generar cambios en dicho campo de forma significativa.

Sin embargo, son pocos los estudios que se han generado desde esta perspectiva. La hegemonía de la visión tecnicista y estructural marxista frente a la historia profesional ha impedido el surgimiento de investigaciones más profundas que permitan una forma de interpretación compleja. En esta medida se puede hablar de un reto y una deuda que es necesario superar para brindar herramientas de comprensión, que permitan consolidar la identidad profesional.

6 Algunas autoras retoman como eje de análisis las relaciones estrechas que sostuvieron estas pioneras y la Escuela de Chicago, relación que imprimió una influencia significativa del interaccionismo simbólico al Trabajo Social, y a su vez permitió consolidar en la práctica y en la realidad del Chicago industrial estas teorías.

3.8.2 Objeto de estudio

Desde la complejidad, las discusiones en torno al objeto de estudio no se centran en la posibilidad de entender un objeto único para la profesión, por ello no se consideran las propuestas acabadas, sino algunas de las reflexiones que se encuentran en discusión en el ámbito disciplinar, y las cuales buscan diferenciar y dar un aporte desde el Trabajo Social al estudio y a la intervención de las problemáticas sociales actuales.

Se retoma el planteamiento de Malacalza para empezar esta discusión; esta autora piensa al Trabajo Social

como una disciplina de las ciencias sociales que extrae el corpus de conocimiento de la teoría social, entendiendo a la misma como un cuerpo complejo de proposiciones relacionadas que se auto derivan, se auto explican, concierne a unas estructuras dinámicas del modo de reproducirse de un determinado ser social (Malacalza, 2003, p. 48).

En el abordaje de estas estructuras dinámicas, el trabajador social debe contar con herramientas que le permitan estudiar y comprender tanto los elementos estructurales como la configuración de la acción social. El estudio de las particularidades que históricamente atiende los trabajadores sociales, debe ser revelada en el movimiento complementario del análisis de las prácticas sociales globales, estructurales y aquellas singulares que corresponden al recorte que la intervención plantea, y que hacen referencia a un aspecto parcial, particular, pero atravesado irremediablemente por los aspectos globales.

Algunos autores como Matus, entienden que esta relación se hace evidente en la manifestación de la cuestión social en los sujetos o grupos sociales con los que intervenimos. Sin embargo se hace necesario no sólo reconocer estas implicaciones de la sociedad en ellos, se requiere abordar la acción social como forma de resistencia o de transformación social.

Radicalmente, esta concepción de lo complejo revalida la concepción de la intervención, entiende que el trabajador social construye su objeto de intervención, es decir, no lo extrae mecánicamente de la realidad, lo construye en base a sucesivas aproximaciones desde marcos teóricos y metodológicos, que le permiten ir precisando, delimitando, particularizando el objeto e integrándolo al todo social del que forma parte.

Sin embargo el aporte más interesante al respecto es el que realiza Mosquera, no sólo considera la artificialidad de la intervención para el Trabajo Social; a su vez reconoce que la intervención como concepto sirve para designar la práctica de las profesiones de la acción social y estructura tres redes conceptuales: la intervención como interacción, como acción pública y como saber hacer técnico científico (Mosquera, 2006, p. 140).

De esta manera incorpora realidades simultáneas de la intervención, esta visión múltiple permite proyectarla no sólo como un espacio de reproducción social, sino lo reconoce, como un espacio de interacción, de construcción de conocimiento, donde se consolida la profesión y la disciplina. Así, la intervención recupera la centralidad en la consolidación de nuestra profesión, que había sido negada por las corrientes críticas, pero retomando e incluyendo dichos análisis críticos y reflexivos.

Estos diversos niveles, en los que se puede leer la realidad deben estar articulados con una noción y una ubicación socio histórica fundamental en el pensamiento complejo. El espacio de la actuación social debe estar analizado desde diversos niveles y debe reconocer en todos ellos las relaciones que se establecen no sólo como parte de la estructura sino también como espacio de interacción social.

Para finalizar, se presenta un texto de Parra donde se evidencia las reflexiones establecidas como campo disciplinar en la actualidad

Los profesionales del Trabajo Social tenemos el compromiso y la responsabilidad de desarrollar nuestra práctica profesional sustentada en un análisis crítico de la realidad social en la cual intervenimos, en la comprensión de la vida cotidiana de los sectores populares y promoviendo la participación activa de estos sectores en el desafío de construir una sociedad democrática. Contribuyendo desde nuestra intervención a la consolidación de una ciudadanía activa, a través de estrategias de acción viables asentadas en los valores fundamentales del ser humano como sujeto histórico, social y político (citado en Alayon, 2004, p. 154).

3.8.3 Perfil profesional

En cuanto al perfil profesional, el trabajador social como se señaló anteriormente debe contar con un amplio bagaje de las teorías sociales. Este conocimiento desde una

postura crítica y reflexiva le permitirá reconocer los aportes de cada teoría en la consolidación tanto de su objeto de estudio o sujeto con el que se interviene. Sin embargo, uno de los grandes retos del perfil profesional, es cómo en la búsqueda del abordaje de la complejidad no se cae en el eclecticismo, de ahí la importancia del enfoque ético como un eje articulador de la acción profesional.

El trabajador social debe contar con un marco amplio de análisis, y con una racionalidad⁷ dinámica que le permita la lectura de los diferentes niveles, espacios, relaciones, según las dimensiones del ser humano y del ser social que se entretelen en los problemas sociales. Contar con un pensamiento complejo incluye la capacidad de entender la incertidumbre como un elemento fundamental de la vida social.

A su vez la investigación es un requisito fundamental no sólo para la acción académica; todo trabajador social vinculado a cualquier área de intervención, debe reconocer las teorías, metodologías y técnicas para poder interpretar y conocer las dinámicas sociales y así generar estrategias adecuadas a los requerimientos de manera profesional.

La mediación continúa siendo uno de las principales capacidades que el trabajador social debe desarrollar. Para Matus

los procesos de cambios sociales existentes pueden ser enunciados como un gran y múltiple proceso de ruptura entre sistema y mundo de vida, entonces es posible situar a Trabajo Social en esa brecha y preguntarse si es factible concebirlo como una de las profesiones que, encontrando su propio lenguaje, pueda develar e intervenir algunas de esas rupturas (1999, p.35).

La mediación no sólo se desarrolla en el exterior, el trabajador social debe reconocer que las situaciones actuales implican que en ocasiones sea necesario movilizarse como asistente social o como agente de cambio⁸; sin embargo esta acción estará

7 Se entiende la racionalidad como abierta y dialogante, aquella que establece vínculos, conexiones y mediaciones con la realidad, actúa en el terreno de la argumentación, es autocrítica y reconoce sus propias insuficiencias (Velez, 2004. P. 21)

⁸ En las situaciones actuales el trabajador social debe atender situaciones sociales que se limitan al nivel de asistencia, es claro el ejemplo de situaciones de desplazamiento forzado, desastres naturales entre otros, pero de manera simultánea el mismo profesional desempeñando su labor en la misma institución puede promover procesos de empoderamiento de las poblaciones con las que se vincula – una vez superada la emergencia-. En esa medida el carácter mediador del profesional permitirá reconocer los avances y limitaciones de su ejercicio profesional desde los marcos teóricos y metodológicos desde los cuales actúa.

referida desde otros puntos analíticos que deben ser reconocidos en el momento de la acción profesional.

El pensamiento complejo se sustenta en la posibilidad del diálogo y debate de las diferentes teorías, pues *éstas como las ideas y creencias son entidades poderosas que tiene la capacidad de posesión y enajenación, por ello hay que abrir los sistemas de teorías al debate, al diálogo* (Vélez, 2003, p. 35). Por ello, el profesional debe consolidar una aptitud de constante auto reflexión que le permita analizar los alcances, límites y retos tanto disciplinares como profesionales.

3.8.4 Formación profesional

Este marco genera grandes retos para la formación profesional. Antes de pasar a presentar algunos de los elementos presentes en las propuestas de formación y principalmente en las reflexiones del gremio al respecto, es importante retomar las palabras de Matua, para entender las dimensiones de este reto. Esta autora retoma a Feuerbach al afirmar que *cuando se analiza los requisitos de una buena formación académica el problema no consiste tanto en el cómo introducir ideas en una cabeza, sino en el cómo preservar que esta última no se aplastada por las primeras* (1999, p. 102).

Las formas de entendimiento lineales, universales, excluyentes ha sido parte de lo que Bourdieu denomina nuestro habitus, éste se constituye en formas incorporadas de entender el mundo y asumimos en él. Desde allí se incorporan las nuevas propuestas, sin embargo romper con esta visión del mundo es uno de los elementos que han implicado una mayor discusión.

Por ello los procesos de formación deben partir de una visión amplia del conocimiento. Es decir, entender que

los saberes son construidos, inacabados, pausibles convenientes y contingentes; orientados por finalidades, dependientes de las acciones y de la experiencia del sujeto que, estructurado por los procesos de conocimiento al mismo tiempo que éste también estructura estos procesos, forjados a través de la interacción del sujeto con el mundo (Mosquera, 2007, p. 130).

La formación crítica del trabajador social tiene como primer objetivo el desarrollo de la capacidad personal de aprendizaje, que busca el impulso de una conciencia autónoma, coherente y crítica. Para ello, se debe formar desde la construcción del conocimiento y desde el debate como estrategia pedagógica central.

El espacio de aprendizaje-enseñanza se consolida en un espacio de estructuración pero a la vez como un resultado estructurado por los actores, su interacción, sus juegos y sus fuerzas. En ese sentido el campo de la formación profesional se toma en un espacio estratégico, en la medida en que consolida a través de sus planes de estudio una posibilidad de establecer avances y rupturas que se encuadren coherentemente con las exigencias sociales actuales.

Para Casanova la sociedad contemporánea ha generado un nuevo paradigma cultural que combina la ciencia con la técnica para la toma de decisiones informadas. *Los futuros profesionistas en ciencias sociales deben contar con una formación en esta cultura contemporánea que les permita ejercer la praxis sin reducirla a una simple experiencia, sino combinar una y la otra* (citado en Ibarra, 2006, p.50).

Por ello, se hace necesario que la formación profesional se enfoque a la investigación, no reduciéndola a la reflexión teórica ni operativa, sino que comprenda el análisis sistemático de la realidad y ofrezca respuestas desde la ella. Esto es uno de los grandes retos en tanto *los planes de estudio de la carrera generalmente reducen la enseñanza de la investigación al dictado de uno o más asignaturas. Los contenidos de las mismas y el tiempo destinado no son suficientes para desarrollar en los estudiantes una actitud y una aptitud investigativa* (Malacalza, 2003, p. 38).

Para dicha articulación se proponen tres formas

1. Articulación de las prácticas pre profesionales en la medida en que involucren dos dimensiones: a. el descubrimiento de las particularidades de las mediaciones de la cuestión social en el ámbito específico de la vida cotidiana. b. descubrir las posibilidades de un trabajo en el que se desenvuelva la capacidad de traducir las demandas emergentes en lo cotidiano hacia ámbitos sociales.
2. Formación de núcleos de investigación vinculados a las prácticas.
3. Desarrollo de teatros (Iamamoto, 2004, p.101)

La conformación de áreas de Investigación como ejes fundamentales de la formación se ha configurado como espacios que permitan identificar las visiones y los objetivos principales de los planes de estudio frente a la disciplina. Las áreas de formación se

constituyen en hilos conductores que articulan no sólo la investigación, sino a la vez la docencia y la extensión; cumpliendo los objetivos de la educación superior de forma coherente con un proyecto profesional.

Esta visión disciplinar afronta una de las tensiones propias de la complejidad, nos referimos a la importancia del trabajo multidisciplinario. A decir de Ibarra, los principales aportes en las ciencias sociales se pueden lograr mediante la conjugación de varias disciplinas y metodologías. Esto plantea un reto a la formación, en tanto el trabajador social debe contar con una sólida sustentación disciplinaria, pero a la vez ser capaz de detectar las relaciones e interconexiones que tiene esta disciplina con otras; para, de esa manera integrar conocimientos que den cuenta del dinamismo y la complejidad social.

En este punto es importante diferenciar el pensamiento complejo de lo ecléctico, pues una de las características que se ha evidenciado en las propuestas de formación, es la incorporación de nuevos contenidos o asignaturas sin tener una base articuladora como un verdadero proyecto disciplinar. A decir de Margarita Rozas, en la actualidad se puede determinar en ocasiones posturas eclécticas, entendiéndolas como un método que busca reunir lo mejor de la doctrina de cada sistema.

Payne retomando a Dryden identifica varias formas de eclecticismo, entre ellas la teórica: en la cual desde una sola escuela de pensamiento articula diferentes técnicas de otras posturas; la existencial, en la cual desde lineamientos existenciales articula las varias posturas teóricas y metodológicas; la estructural, en la que de acuerdo con las necesidades de los usuarios o clientes se acude a las teorías y al uso de metodologías; y la técnica, en la cual el trabajador social utiliza una serie de técnicas sin relacionarlas con los postulados teóricos que implican.

Las posturas eclécticas en el Trabajo Social se han caracterizado por ser de tipo estructurales y técnicas. Tal como señala Rozas el eclecticismo en el Trabajo Social desde un marco filosófico, es una mezcla que no obedece a principios determinados por un punto de vista, son mezclas de concepciones filosóficas, premisas teóricas o valoraciones políticas distintas y a menudo contrapuestas (Rozas, 2004, p.2).

Estas formas de articulación sin un parámetro y una postura teórica metodológica y ética definida se constituye en un riesgo cierto en los procesos de formación profesional. Esta carencia de formación sólida hace que los profesionales realicen una

incorporación indiscriminada de referencias teórico – metodológicas, de tal manera que en su práctica profesional reproducen este eclecticismo (Rozas, 2004, p.2).

Por ello también se hace énfasis en la ética como el hilo que podrá, unido con la teoría y la metodología, generar el sustento de la acción profesional. Agrega Margarita Rozas la ética nos centra en la posibilidad de *recrear la capacidad transformativa en dos sentidos: de los sujetos sociales con los cuales trabajamos, y como profesionales que operamos en ámbito de la reproducción de las relaciones humanas (Rozas, 2006, 34).*

Todas estas ideas deben traducirse en planes de estudio en tanto proyectos político-institucionales que fortalezcan la preparación y competencia de profesionales que puedan intervenir desde un concepto de praxis social donde las dimensiones Ético-política; teórica-metodológica y operativo –instrumental materialicen una profesión sólida desde una perspectiva de totalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Alayón, N. (2006). *Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de la reconceptualización*. Argentina: Espacio Editorial.
- Ander- Egg, E. (1984). *El desafío de la reconceptualización*. Argentina: Humanitas.
- Ander- Egg, E. (1992). *Introducción al Trabajo Social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ander- Egg, E. (1994). *Historia del Trabajo Social*. Argentina: Lumen.
- Bautista, E. (2008). Paradigmas teóricos que apoyan la práctica del Trabajo Social. Análisis de la Teoría General de Sistemas o Teoría Generalista. En S. Aguilar, & F. Calzada, *La investigación social desde la óptica del Trabajo Social* (págs. 11-127). México: Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- Britos, N. (2008). *Ámbito profesional y mundo del Trabajo. Políticas sociales y Trabajo Social en los 90*. Argentina: Espacio Editorial.
- Carballeda, A. (2004). *Del desorden de los cuerpos al orden de la sociedad*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Carballeda, A. (2002). *La intervención en lo social : exclusión e Integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: México: Paidós.
- Casas, G. (2001). *Revista costarricense de Trabajo Social*. Recuperado el 5 de Octubre de 2006, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/virtual.htm>
- Cazzaniga, S. (2006). La formación profesional y las exigencias de un debate de conjunto. En U. N. Plata, *La formación y la intervención profesional. Hacia una construcción de proyectos éticos políticos en Trabajo Social*. Argentina: Espacio Editorial.
- Chinchilla, M. (2000). *Biblioteca Virtual de Trabajo Social. Universidad de Costa Rica*. Recuperado el 28 de Agosto de 2006, de <http://www.ts.ucr.ac.cr/virtual.htm>
- Coria, A., Badano, M., Achilli, E., & Margarita, R. (1999). *Curriculum e investigación en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Cortina, A. (2004). *Crítica e la teoría de crítica en Trabajo Social*. Recuperado el 13 de Mayo de 2007, de Bolentín Electronico Sura: www.ts.ucr.ac.cr
- De Martino, M., & etal. (2006). Tendencias actuales en el Trabajo Social Uruguayo. Hacia un campo profesional envejecido?. *KATALYSIS v.9 n.2*, 237-248.

- De Robertis, C. (1988). *Metodología de la intervención en Trabajo Social*. Argentina: El Ateneo.
- Durkheim, E. (1996). *Las reglas del Método sociológico*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- Durkheim, E. (1967). *De la división del Trabajo Social*. Argentina: Shapire.
- Esquivel, F. (2005). *Gerencia social : un análisis crítico desde el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Argentina: Amorrortu .
- Herrera, M., & Soriano, R. (2004). *La Teoría de la Acción Social de Erving Goffman*. Recuperado el 2008 de Marzo de 24, de Universidad Autonoma de Barcelona. Revista de Sociología no. 73: <http://ddd.uab.es>
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Iamamoto, M. (2003). *El servicio social en la contemporaneidad : trabajo y formación profesional*. Sau Pablo: Cortez Editora.
- Iamamoto, M. (2006). La rearticulación del Servicio Social en América Latina. Proyecto profesional y formación académica. En U. N. Plata, *La formación y la intervención. Hacia la construcción de proyectos ético políticos en Trabajo Social* (págs. 109-133). Argentina: Espacio Editorial.
- Joana, H. (1990). Interaccionismo Simbólico. En A. Giddens, & J. Turner, *La teoría social hoy* (págs. 112-154). Madrid : Alianza Editorial.
- Klenerman, N. (1998). *Pensar el Trabajo Social : una introducción desde el construccionismo* . Argentina: Lumen-Humanitas.
- Malacalza, S. (2003). *Desde el imaginario social del siglo XXI. Repensar el Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Martineill, M. L. (1997). *Servicio social : identidad y alienación* . Sau Pablo: Cortez Editores.
- Marx, K. (1996). *El Capital. El proceso de Producción del Capital, Tomo I, Vol. 1 libro primero*. México: Ed. Siglo XXI.
- Matus, T. (1998). Modernidad, globalización y exclusión social: Desafíos de una intervención social de fin de siglo. *Congreso Latinoamericano de Trabajo Social*, (págs. 2-35). Chile.
- Matus, T. (1999). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Argentina: Espacio Editorial.

Mavares, M. (2002). El problema de la objetividad en las Ciencias sociales.. *Revista Educere*. Vol. 6 N. 18 , 34-52.

Mendes, M. R. (2008). Ensino e formação. En *La formación y la intervención profesional. Hacia la construcción de proyectos ético políticos en Trabajo Social*. (págs. 33-46). Argentina: Espacio Editorial.

Miranda, M. (2004). *De la caridad a la ciencia. Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social*. España: Mira Editores.

Molina, L. et al (2004). *La cuestión social y la formación profesional en Trabajo Social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y la diversidad latinoamericana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Molina, L. (2006). La formación profesional: avances y problemáticas que complejizan la construcción de un perfil profesional en la sociedad actual. En *La formación y la intervención profesional*. Buenos Aires:Espacio Editorial.

Montaño, C. (1998). *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis su especificidad y su reproducción*. Brasil: Cortez Editora.

Morin, E. (2003). *La complejidad del pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried, *Nuevos Paradigmas cultura y subjetividad* (págs. 421-445). México : Paidós.

Morán, J. M. (2003). *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Sevilla: Aconcagua Libros.

Mosquera, C. (2006). Conocimiento científico y saberes de acción en Trabajo Social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. Una lectura desde los países de América del Norte. *Trabajo Social No. 8* , 131-142.

Mosquera, C. (2007). Pluralismos epistemológicos: hacia la valorización teórica de los saberes de acción. *Revista de Estudios Sociales. Universidad de Los Andes* , 122-137.

Netto, P. (1997). *Capitalismo monopolista y servicio social* . Sau Pablo: Cortez Editora.

Osorio, J. (2001). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.

Payne, M. (1995). *Teorías contemporáneas del Trabajo Social*. Barcelona: Paidós.

Porzecanski, T. (18 de Mayo de 2001). *Algunas cuestiones disciplinares del Trabajo Social en el Uruguay contemporáneo*. Recuperado el 13 de Mayo de 2007, de <http://www.revistatrabajosocial.com/debate.htm>

Rozas, M. (2001). *La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso de Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

Rozas, M. (2004). *Tendencias del Trabajo Social en el marco de un curriculum*. Recuperado el 23 de Septiembre de 2006, de Cuadernillos de Trabajo Social No.22 Universidad Nacional de Entre Ríos: <http://www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num22/pagazza22.htm>

Ruiz, A., & Di Carlo, E. e. (2005). *Búsquedas del Trabajo Social latinoamericano : urgencias, propuestas y posibilidades / Ana Ruiz, cordinadora* . Buenos Aires: Espacio Editorial.

Salazar, M. C. (2006). El proceso de profesionalización del Trabajo Social. *Trabajo Social No. 8 Universidad Nacional de Colombia* , 27-36.

Severini, S., & Yamamoto, M. (2006). *Trabajo Social y mundialización. Etiquetar desechables o promover inclusión*. Argentina: Espacio Editorial.

Valero, A. (1993). *El Trabajo Social en México. Desarrollo y Perspectivas*. México: Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM.

Vega, C. (1998). Globalización y Trabajo Social. *Memorias XVI Seminario Latinoamericano de Trabajo Social* (págs. 1-14). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Velez, O. L. (2003). *Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas*. Argentina: Espacio Editorial.



*No existen métodos para tocar el cielo
pero aunque te estiraras como una palma
y lograras rozarlo en tus delirios
y supieras por fin cómo es al tacto
siempre te faltaría la nube de algodón.*

Fragmento Otro cielo. Benedetti

CAPÍTULO CUARTO. ENFOQUE METODOLÓGICO

CAPÍTULO CUARTO: ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente investigación se llevará a cabo desde la metodología cualitativa. Está pretende dar cuenta de significados desde el contexto en el que se desarrolla, relacionando e interpretando los resultados obtenidos con el fin de construir determinados sentidos. En esa medida el fin de la metodología cualitativa se centra en comprender e interpretar la realidad social. Anguera entiende la investigación cualitativa

como una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa (1988, p. 24).

Esta metodología es coherente con la concepción teórica adoptada para el abordaje de la formación profesional y el currículo; al reconocer éste último como realidad configurada, permite ser comprendido desde lo cualitativo en *tanto estructura intrínsecamente significativa* (Pérez, 2001, p. 19). Abordar el currículo y el plan de estudios como formas simbólicas nos brinda un importante campo para su estudio y abordaje.

Para Thomsom *todo estudio de las formas simbólicas debe relacionarse con los contextos y procesos históricamente específicos y socialmente estructurados, los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben estas formas simbólicas* (1990, p.404). Es decir, reconoce que las formas simbólicas no sólo están construidas por los sujetos, quienes la dotan de sentido, sino que a su vez las estructuras sociales determinan el sentido que se le brinda a éstas. De ahí la importancia de la contextualización del proceso de interpretación de los planes de estudio.

Bajo este propósito se desarrolla en la presente investigación, una ubicación de las tendencias de educación superior mundiales, contextualizadas desde la globalización. Con ello se pretende explicar el tiempo y espacio en el que se referencia la investigación y los planes de estudios, reconociendo que este contexto dota de especial sentido y significado a las propuestas de formación. De esta manera, mediante el análisis del contexto se pretende *reconstruir las condiciones sociales de*

la producción, la circulación y la recepción de las formas simbólicas (Thompson, 1990, p.408).

Desde este marco la presente investigación aunque se sustenta en el análisis de casos particulares, intenta potenciar una comprensión global. Por limitado o reducido que sea el contenido que se aborda, éste es entendido siempre en su totalidad, nunca como un fenómeno aislado o fragmentado del contexto en el que se inscribe.

Otra de las características fundamentales de la Investigación cualitativa es la centralidad del investigador en la propuesta metodológica, éste se constituye en instrumento primario de todo el proceso. Para esta investigación, es importante considerar de forma continua las aportaciones y reflexiones que el Investigador genere, permitiendo reconstruir un marco analítico fundamental para el proceso de Investigación.

4.1 Estudio de casos

El presente estudio se desarrollará mediante un análisis de casos múltiple que permita contrar el interés de la indagación en los dos casos seleccionados. Partirá del abordaje de cada caso en particular para pasar a realizar una comparación entre éstos. State nos refiere que *un estudio de casos se centra en un examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno* (citado en Pérez, 2001, p. 20).

El análisis de casos implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos, entendiendo estos como entidades sociales o educativas únicas (Alcaraz, Massot y Sabariego, 2001 p. 311). Desde esta indagación se busca comprender la particularidad y complejidad de una realidad singular, para llegar a entender su actividad en circunstancias concretas.

De ahí la importancia de la representatividad de la selección de estos casos. Esta decisión debe hacerse explícita, en tanto se considera que toda elección se sustenta desde determinados parámetros, como la significatividad, la accesibilidad, la relación con el investigador, entre otras. En la presente investigación esta selección estuvo condicionada por la ubicación geográfica, sólo se tuvieron en cuenta las unidades académicas ubicadas en Bogotá, en tanto capital de Colombia, concentra la mayor

cantidad de programas en Trabajo Social, y se ha constituido históricamente en referente para otras propuestas de formación que se llevan a cabo en este país.

El segundo criterio de elección, fue el carácter institucional. Se buscó contar con representación de universidades públicas y privadas religiosas. Esta selección se sustenta en el reconocimiento de la influencia que el carácter institucional representa en las propuestas de formación; de esta manera esta diversidad permitirá reconocer los elementos comunes en cuanto a las tendencias disciplinares. Por lo tanto fueron seleccionadas: La Universidad Nacional de Colombia (pública) y La Corporación Universitaria El Minuto de Dios (privada religiosa)¹.

Tal como se señala, el interés de la presente investigación no se centra sólo en un caso concreto, sino en determinado número de casos conjuntamente. No se trata de un estudio colectivo, sino de un estudio intensivo de varios casos. Para ello, se realizará un abordaje descriptivo de cada una de las unidades académicas seleccionadas con el fin encontrar líneas que permitan estudiar las relaciones y las implicaciones comunes que nos revelen las tendencias actuales de la formación de trabajadores sociales en el caso colombiano. Por lo tanto, *el diseño de casos múltiples se presta esencialmente para contrastar la información obtenida parcialmente con cada caso analizado* (Alcaraz, et al, 2001, p.311)

Se espera que con esta propuesta se logren los propósitos del estudio de casos descritos por Becker, es decir, *llegar a un entendimiento comprensivo de los grupos objeto de estudio y desarrollar afirmaciones sobre las regularidades en la estructura y en el proceso social* (citado en Pérez, 2001, p. 83).

4.2 Técnicas

4.2.1 Análisis de documentos

El análisis documental es una fuente de gran utilidad para obtener *información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto* (Alcaraz et al, 2001, p.349). Como actividad sistemática y planificada consiste en

¹ Es importante mencionar que esta elección estuvo recomendada por la Maestra Gloria Montoya, Directora del CONETS, que desde su conocimiento de las unidades académicas, consideró estos casos como representativos y de interés para la presente investigación.

examinar documentos, entendiéndolos como una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y la perspectiva de los autores.

En este sentido, Ruiz afirma que:

los documentos contienen un rico contenido a la espera del científico que quiera acercarse para leerlos. Sin ir tan lejos, entre nosotros, la escritura ha dado lugar a una proliferación sin límites de documentos escritos de todo tipo (cartas, letreros, diarios, periódicos, informes, libros, actas, etc.) cuyo denominador común es su capacidad para albergar un contenido, leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de aspectos y fenómenos de la vida social de otro modo inaccesibles (1996, p.192).

La presente investigación, parte de una serie de presupuestos según los cuales un texto cualquiera equivale a un soporte en el que, y dentro del cual, existe una serie de datos que tienen un sentido simbólico y que este sentido puede ser extraído de los mismos. Éste no siempre es manifiesto, por ello la interpretación no es única y depende tanto del autor(es) como del lector(es), quienes pueden dotarlo de múltiples sentidos.

Entender los documentos como una fuente de análisis e investigación da paso a la interpretación de contenidos, en él recae y se evidencia sentidos que desde diversas técnicas metodológicas suministran un importante material para los investigadores. Tal como manifiesta Ruiz Olabuanága se entiende desde esta metodología que *el texto es un escenario de observación o un interlocutor de una entrevista del cual se extrae información para someterla a un análisis* (1996, p. 357).

De esta manera, para realizar una lectura a profundidad del contenido de los documentos seleccionados, se requiere un proceso cíclico de selección, categorización, comparación e interpretación con la finalidad de encontrar tendencias, convergencias y contradicciones que se van descubriendo en la información.

Así mismo es importante reconocer las características de los documentos estudiados. En el caso de los planes de estudio, como documentos institucionales y oficiales, tienen determinados estatus, por lo tanto se constituyen en documentos públicos y suelen reflejar la perspectiva oficial. Esto articulado con la visión de currículo desde el cual se desarrolla la investigación, reconoce que el plan de estudios direcciona las acciones educativas.

Mediante el uso de esta técnica se analizará la información encontrada en el material documental, generado por la unidad académica o las personas vinculadas. En este sentido se trabajara en dos perspectivas

- Revisión de documentos con objetos de estudio cercanos al de la presente investigación.
- Información institucional, planes de estudios, programas académicos.

En el desarrollo del análisis de los textos se puede recurrir a los aportes que han realizado las técnicas de análisis de discurso, técnica que provee un importante aporte a la presente investigación. El manejo adecuado de estas técnicas permitirá leer e interpretar el contenido de estos documentos.

4.2.1.1 Análisis de Discurso

Aunque de los documentos se realizará desde el análisis de discurso, entendiendo que los planes de estudio no sólo son documentos sino que en ellos se estipula, promueve y privilegia cierta concepción hacia la sociedad, la educación y hacia la disciplina que es necesario reconocer.

El discurso es definido por Fairclough como un proceso completo de interacción que incluye, además del texto, el proceso de producción del que el texto es un producto y el proceso de interpretación del que el texto es un recurso (citado en Piri, 2006, p. 3). Así, el discurso constituye el lugar donde el sujeto construye el mundo como objeto y se construye a sí mismo.

Abordar el plan de estudio como discurso permite reconocer que este opera en tres sentidos: a) el discurso en tanto que texto, b) el discurso como práctica discursiva enmarcada en una situación social concreta c) el discurso como un ejemplo de práctica social, que no sólo refleja identidades, prácticas, estructuras, relaciones sino que las constituye y las conforma (Iñiguez, 2003, p.94). Por ello, entender el plan de estudio como texto discursivo² nos permite identificar que éste promueve cierto tipo de relaciones sociales, cierta visión disciplinar, y que su estudio permite identificar como estas prácticas actúan y como mantienen y/o promueven ciertas relaciones.

² En el marco de referencia que plantea Iñiguez en cuanto a si todo texto es discurso, entendemos que los planes de estudios pueden ser considerados como tal, en tanto enunciados que han sido producidos en un marco institucional y que configuran fuertemente la propia expresión a través de currículo.

Para llevar a cabo el análisis de discurso, y acorde con los tres sentidos anteriormente descritos, se puede desarrollar según tres tipos de análisis:

- a) Aquellos enfocados a la estructura misma del discurso (descripción del texto)
- b) los que se enfocan en el discurso como un proceso comunicativo en el ámbito de cognición.
- c) los que se centran en el discurso como parte de una estructura socio cultural.

En estas tres vertientes se han desarrollado diferentes aportes a las técnicas del análisis del discurso. Sin embargo el elemento común desde esta perspectiva es la contextualización del texto a analizar, se incluye en el estudio elementos como quién es el que emite el discurso, en qué momento sociohistórico se realiza. *Esta metodología interpreta el texto, al discurso, en su contexto histórico político y social. Parte de una anticipación del sentido, que apunta hacia una síntesis conceptual. Esto es, parte de los aspectos significativos para anticipar el sentido de búsqueda, de la investigación* (de Alba, 1991, p. 152).

Otro de los aportes fundamentales de esta técnica es la posibilidad de identificar las polaridades, al entender los textos como un resultado de contradicciones, concibiéndolos como resultado de sinergias. Este abordaje permite entender a los planes de estudio como unidades complejas y facilita problematizar su existencia y sus características, dando cuenta de los procesos de construcción disciplinar de carácter contradictorio, que pueden ser significativos para la presente investigación.

De igual manera es revelador el concepto que propone Siegfried Jäger (2003) de hilos discursivos, pues se constituye en un eje principal que permite la realización del estudio comparativo al orientar el análisis hacia la identificación de procesos discursivos temáticamente uniforme en las propuestas curriculares. Menciona Wetherell y Potter que estos se identifican *con repetidas lecturas cuidadosas de los materiales en búsqueda de patrones y de organizaciones recurrentes* (Wetherell y Potter, 1996, p. 67). Este proceso nos permitiría identificar si existe una tendencia en la formación a nivel licenciatura del trabajador social en los planes estudiados.

El análisis del discurso será la visión fundamental de la quinta fase de la presente investigación, su principal aporte es la posibilidad de planteamos preguntas frente a los planes de estudio, nos permite identificar las distintas versiones de los mundos sociales que coexisten en el texto, especular sobre el modo en que cada uno de los

patrones atiende a las discusiones disciplinares, y cuáles son las funciones de estos discursos en la reproducción social y disciplinar.

Momentos en la interpretación de textos

El primer paso consiste en la selección de los documentos a analizar. Para la presente investigación se tendrán en cuenta los documentos que contienen información institucional, los planes de estudio y los programas de las asignaturas. En el caso de algunas universidades se contó con documentos anexos como evaluaciones o documentos internos, sin embargo estos sólo se tuvieron en cuenta como contextualización pero no serán incluidos en el análisis sistemático, al no contar con los mismos documentos en todas las unidades académicas incluidas en esta investigación.

En el segundo momento se realizará la simplificación o selección de información para hacerla más abaricable y manejable. Las tareas de reducción de la información constituyen procedimientos racionales, que en nuestro trabajo consisten en la categorización desde las unidades de análisis. Este proceso para Ruiz conlleva cuatro tareas fundamentales:

1. Determinación de las unidades de análisis.
2. Establecimiento de un sistema de categorías y de códigos.
3. Asignación de los elementos de significado a las categorías y códigos establecidos.
4. Agrupamiento de tales categorías y códigos, con los elementos que incluye, en otras categorías y códigos de un orden jerárquico superior, globalizador. (Ruiz, 1996, p. 203).

Las unidades de análisis son los elementos del relato en los que se va a centrar el análisis. Para Pérez Serrano

las unidades de análisis son elementos de significado en los que se van a basar las tareas de categorización y codificación posteriores que tendremos que realizar. Por tanto, la determinación de las unidades de análisis conlleva una segmentación del texto de una forma significativa y relevante (1994, p. 26).

Una vez establecidas las unidades de análisis se identificarán las categorías que serán analizadas en los textos. Establecer categorías descriptivas permite la

reagrupación de los datos, la organización y síntesis de esta información se puede realizar en gráficas o matrices que permitan obtener una perspectiva global de los datos estudiados. Así mismo permite identificar patrones, regularidades, principios, pero también incongruencias, incoherencias y discontinuidades, permitiendo establecer discusiones finales y conclusiones mediante la continua reflexión en torno al contenido del texto.

Por último se realizará lo que Thompson denomina interpretación/reinterpretación; *la interpretación implica un nuevo movimiento del pensamiento: procede por síntesis, por construcción creativa de un significado posible* (1990, p.420). Esta reconstrucción estaría enfocada a reconocer el significado de los resultados obtenidos. En ella se realizó el análisis de las tendencias teóricas y metodológicas presentes en la formación profesional buscando las implicaciones de las propuestas que subyacen en los planes de estudio y su relación con el proceso de construcción disciplinar del Trabajo Social.

4.2.2 Entrevista

Las entrevistas, como técnica implican hacer preguntas, escuchar y registrar las respuestas y posteriormente, hacer otras preguntas que aclaren o amplíen un tema en particular. Las entrevistas en esta investigación tienen la finalidad de comprender la opinión que tienen los directores, coordinadores académicos y docentes frente a los planes de estudios implementados en cada una de las unidades académicas.

La entrevista es una importante técnica, en tanto

es un excelente heurístico para combinar los enfoques prácticos, analíticos e interpretativos implícitos en todo proceso de comunicar. Es a través de ellas que las percepciones, las actitudes y las opiniones de los contestantes, que no pueden inferirse de la observación, se hacen entonces accesibles (Galindo, 1998, p. 277)

Para Barker la entrevista conversacional informal trabaja principalmente con la generación espontánea de preguntas en el flujo natural de una interacción (citado en Pérez, 2001, p. 83). Este tipo de entrevista es adecuado en su aplicación ya que permite al evaluador mantener la mayor flexibilidad posible para poder guiar las

preguntas hacia la dirección que parezca la más adecuada, según la información que surja en un ambiente en particular, o de la conversación con una o más personas en ese ambiente. Bajo estas circunstancias, no es posible tener un conjunto predeterminado de preguntas. Estas entrevistas se realizaron en el mapeo institucional, donde se realizó el primer contacto con los directivos de las unidades académicas.

De igual manera se realizó por lo menos una entrevista semi estructurada con los coordinadores académicos de cada universidad. Este tipo de entrevista incluye la preparación de una guía con un conjunto predeterminado de preguntas o temas que se van a tratar. En la aplicación de este instrumento existe bastante flexibilidad, ya que el orden y el funcionamiento real de las preguntas no se determinaron por anticipado, contando con la libertad de profundizar en determinadas preguntas según el caso.

4.3 Categorías

4.3.1 Abordaje institucional

La dimensión institucional es abordada en tanto espacio donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman determinadas propuestas académicas. El plan de estudios como forma simbólica refleja un proyecto institucional que debe ser analizado y debatido frente a la formación disciplinar. Tal como lo señala Ibarrola la visión institucional es una de las principales fuentes de información para descubrir, identificar, sistematizar y valorar las condiciones y los obstáculos que han hecho posible una cierta realidad curricular.

Se concibe la institución escolar, no como algo dado, sino como una organización social compleja en continuo proceso histórico y cultural de construcción (Ibarrola, 2003, p. 116), es un espacio de negociación e interacción donde cada uno de los actores actúa determinado por ella y a la vez determinándola. Toda institución educativa está referida a un contexto social en el que se inscribe, determinando la relación universidad-sociedad, y estableciendo el marco identitario en el cual define su función en dicho espacio social.

De esta manera, a nivel institucional, el currículo expresa una concepción global o un modelo de lo que la universidad debe ser con respecto a la sociedad, y como el contenido es seleccionado y definido al servicio de esa expresión. De ahí que *la organización curricular sea el factor convergente consustancial para su organización interna y su función de distribución y transmisión del conocimiento* (Ibarrola, 2003, p.116).

En la presente investigación se busca reconocer el marco institucional a través de la caracterización de la universidad, teniendo en cuenta el carácter (público -privado), la misión, y la visión de cada una de las instituciones de educación superior incluidas en el estudio.

4.3.1.1 Misión

La Misión es una declaración que identifica de forma clara y sucinta lo que es una institución y porque existe. La misión describe el propósito, la razón fundamental de existir y el papel que juega toda organización en su entorno. Por lo tanto, revela la imagen que desea proyectar y la forma como se auto concibe; en ella se expresa el ser institucional.

En la actualidad toda organización para permanecer en los mercados y en los espacios sociales debe configurar su identidad, y sus proyecciones. Debe representar la función que la sociedad le asigna y de qué manera la llevará a cabo. Para Barrón el concepto de misión en términos de educación, tendrían que ser entendidos desde los siguientes significados:

- Las universidades son estructuras complejas, conformadas históricamente desde la mediación de antagonismos, se puede entender como resultado de sinergias.
- Las universidades son sistemas autopoyéticos, es decir son modelos circulares, porque ser es hacer, o sea son por lo que hacen y hacen por lo que son... no operan en función de un fin, se encuentra asociado a una historia mutua de cambios concordantes con el entorno. Desde esta visión la misión en el plano educativo está en el quehacer y el entorno para dar orientación a la acción (Barrón, 2000, p. 75).
- La misión puede otorgársele a la vez una visión trascendente que significa asignarse un papel que lo guíe en medio de los cambios.

- En la actualidad, en la sociedad del conocimiento la misión tiene como base el desarrollo de la ciencia y la cultura mediante una propuesta formativa, donde la diversidad de saberes y la pluralidad de enfoques deben coexistir en la tolerancia y el respeto, para generar y mantener una comunidad al servicio del conocimiento (Barrón, 2000, p. 76).

4.3.1.2 Objetivos Estratégicos

Los objetivos son los resultados específicos que la institución o una dependencia o programa pretenden alcanzar. Establecen un curso de acción, ayudan a la evaluación, producen sinergia, revelan prioridades, permiten la coordinación y sientan las bases para planificar, organizar, motivar y controlar con eficacia el proceso para la consecución de los resultados previstos.

Son declaraciones direccionales generalizadas sobre la forma en que la institución se propone formar a los estudiantes de acuerdo con el perfil profesional; como propósitos a alcanzar al término del plan deben ser congruentes con el marco jurídico y los principios de la institución. Proporcionan un marco de referencia para los niveles más detallados de la planeación.

4.3.2 Análisis planes de estudio

4.3.2.1 Perfil profesional

El perfil profesional es aquel conjunto de funciones, actividades y tareas que debe ejecutar un profesional como respuesta a los problemas propios del campo, en un contexto social e histórico determinado de acuerdo a principios éticos, fundamentos teóricos y metodológicos que orientan una profesión (Molina, 2006, p. 60). En consecuencia todo perfil debe estar orientado a la descripción de las características y potencialidades de un profesional, constituidas por conocimientos, habilidades, actitudes, valores y destrezas.

Frida Díaz ha desarrollado una descripción en los elementos fundamentales desde los cuales se elabora un perfil, en este incluye:

1. La especificidad de las áreas generales de conocimiento en los cuales deberán adquirir dominio el profesional.
2. La descripción de las tareas, actividades y acciones necesarias para su buen desempeño como profesional.
3. El listado de destrezas que tiene que desarrollar (1996, p.91).

Desde estos preceptos se debe construir el perfil, incluyendo como componentes mínimos, a saber:

- Especificación de áreas generales y específicos del conocimiento, la que debe dominar el profesional (conocimientos generales y laborales).
- Especificación y realización de tareas, actividades, acciones en la práctica profesional, sustentado en formación académica, científica y tecnológica.
- Un perfil de habilidades y destrezas reales y potenciales que tiene que desarrollar.
- Cuerpo de valores y conductas adquiridas que garanticen el desempeño profesional.
- Análisis de las disciplinas que pueden contribuir para la solución de los problemas en la que se va enfrentar el profesionista.

En conclusión y retomando el trabajo de Frida Díaz, la conceptualización de un perfil supone:

- La caracterización de la problemática profesional que abordará el egresado.
- La especificación del saber, del saber hacer y del ser egresado. Presupone una visión integral del estudiante en el que se conjuntan conocimientos, habilidades, procedimientos, técnicas, actitudes y rasgos personales.
- Debe abordarse en forma integrada las esferas intelectual, social, afectiva y psicomotriz, alrededor de la construcción de estructuras conceptuales, la adquisición de destrezas, metodologías y técnicas, el impulso de una conciencia y compromiso social sustentado en una ética profesional, así como el avance intelectual y el desarrollo y creatividad del educando.
- Debe buscar una integración de los aspectos científicos, humanistas y tecnológicos (1996, p. 92).

De esta manera como señala Barrón el *perfil profesional puede ser un recurso que permita precisar los objetivos de la formación profesional y ser el punto de enlace entre los grandes objetivos sociales institucionales y los conocimientos y habilidades*

específicas que se promueven a través de la formación (2002, p. 77). En esta medida el perfil puede constituirse a la vez en una estrategia de planeación que indica el objetivo de los procesos educativos de la formación profesional.

4.3.2.2 Estructura curricular

El concepto estructura curricular se refiere a cómo la institución educativa ha organizado y propiciado la interacción entre los principales elementos curriculares: los contenidos, su selección, ordenamiento, secuenciación; y como organiza todos los recursos y las condiciones pedagógicas e institucionales para llevar a cabo de mejor manera el proceso de formación profesional.

Por lo tanto, el proceso de toma de decisiones sobre el conjunto de experiencias de enseñanza – aprendizaje se consolida en la estructura curricular. Esta debe ser coherente con el perfil profesional y los objetivos determinados en la formación profesional e incluye por lo menos dos niveles de explicitación:

- El plan curricular, que incluye la determinación de los contenidos curriculares, así como su organización y estructuración.
- Los programas de estudios de cada uno de los cursos que conforman el plan curricular.

Toda propuesta curricular desarrolla una definición y organización de los contenidos que serán enseñados a lo largo del proceso aprendizaje – enseñanza. De esta manera Frida Díaz define cada uno de los pasos mediante los cuales se estructura un plan curricular,

La selección de los contenidos se refieren a la especificación de lo que se va a enseñar, mientras que la organización se relaciona con la agrupación y el ordenamiento de dichos contenidos para conformar unidades coherentes que se convertirán en asignaturas o en módulos. La estructuración consiste en la selección de determinados cursos para establecer la secuencia en los que éstos serán impartidos, tanto en cada ciclo escolar como en el transcurso de toda una carrera (Díaz Barriga Arceo et al, 1998, p. 112).

La forma en que se selecciona, organiza y secuencia los contenidos de la estructura curricular va estar determinado por las concepciones de la teoría curricular desde las cuales se desarrolle. La corriente técnica ha brindado importantes aportes

metodológicos, centrando la organización en los objetivos; entendiéndolos como el resultado intencional y predeterminado de un programa de enseñanza planificado y se expresa en términos de lo que se espera que el alumno haya aprendido (Gimeno, 1989, p. 206).

Entendiendo el sentido orientador de los objetivos, esta corriente propone el desglosamiento en distintos niveles de precisión, empezando desde los objetivos de la educación, los objetivos generales de la educación superior, los objetivos de la formación profesional y los objetivos del programa académico. Desde ahí, como señala Bobbit *la planificación del currículo se convierte en la organización de los mejores medios para alcanzar los fines* (citado en Gimeno, 1989, 207); es decir, al reconocer las metas del programa se especifica qué tipo de conocimientos, habilidades y actitudes deben ser enseñados para lograr dicho objetivo.

Este procedimiento es descrito por Deval cuando señala

una formulación adecuada de objetivos tiene que tener una jerarquía de tipo lógico, comenzando por formular las habilidades de carácter más general, más abarcador y pasándose luego a capacidades que deriven de estas, que las especifican, desceendiendo paulatinamente en diferentes niveles hasta llegar a objetivos de carácter concretos que pueden reducirse en actividades determinadas dentro del aula (citado en Gimeno, 1989, p. 213).

De esta manera esta perspectiva parte de la definición exhaustiva de los objetivos y de la correlación entre éstos y los contenidos. Es decir, la estructura del plan de estudio configura un sistema dentro del cual todas las partes están mutuamente relacionadas y adquieren sentido en función del conjunto. La forma en que se establecen las relaciones debe facilitar el proceso de aprendizaje, y para ello la teoría curricular se ha nutrido de teorías como las evolutivas, el análisis de tareas, el análisis de contenidos, destacándose los aportes de autores como Piaget y Ausubel.

Sin embargo, tal como se menciona en el segundo capítulo, la corriente tecnológica del currículo posee grandes limitaciones en tanto la elaboración de la estructura curricular centrado en los objetivos dejan de lado los problemas vitales de un plan de estudios, como son: el contenido, su integración epistemológica, la organización académico-administrativa, los vínculos entre teoría y práctica, entre muchas otras.

Tal y como es definido por Bernstein toda selección curricular implica la inclusión de unos contenidos y la exclusión de otros. En estas elecciones se puede hacer visible que la forma en que se estructura el currículo no es neutral y ajena a las presiones o exigencias que le inscribe el contexto, tanto a la educación como formación profesional. Todo proceso de diseño curricular vive la lucha de fuerzas desde el cual se va a ir configurando la organización curricular.

Por lo tanto la selección de contenidos es un proceso complejo pues implica adentrarse en la problemática del conocimiento, su construcción social, la adquisición, construcción y apropiación según la concepción de aprendizaje en la que se inscriba la enseñanza. Requiere identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las instituciones que subyacen al tema.

Para el desarrollo de esta investigación se reconocen los aportes que el enfoque técnico le brinda a la organización curricular, en tanto aborda una visión del currículo. Es claro que los objetivos y la planeación hace parte de la realidad educativa; pero de igual forma, y recuperando las visiones críticas, se identifica que el proceso de organización curricular no sólo se limita a los objetivos. De esta manera, y centrado en el objeto de estudio de esta investigación, para el análisis de contenidos se considerará:

1. Relación contenidos/sociedad
2. Relación contenidos/institución
3. Relación contenidos/fundamentos profesionales
 - Génesis profesional
 - Objeto de estudio
 - Perfil profesional
 - Formación profesional

4.3.2.3 Formas de organización curricular

Desde la teoría curricular se encuentra una amplia discusión de las formas en las que se estructura un plan de estudios, siendo las más comunes por asignatura, módulos, áreas y mixtos. Para autoras como Barrón y Larreguivel cada uno de estas perspectivas connota unas implicaciones a nivel epistemológico, psicológico y de

concepción universitaria. En el campo del currículo se ha relacionado la organización por asignaturas con la visión tradicional, mientras que la propuesta por módulos surge desde la visión crítica del currículo; sin embargo, una organización modular por sí misma no es ninguna garantía de un cambio en la relación de la universidad con la sociedad, ni en el modelo universitario que la sostiene o la forma de concebir el aprendizaje.

De esta manera se hace necesario analizar a profundidad estas propuestas para lograr reconocer sus diferencias, con este fin se recurre al trabajo de Díaz Barriga Arceo (1996) y Barrón (2002)

- El plan lineal. Comprende un conjunto de asignaturas que se cursan durante una serie de ciclos escolares. Una asignatura es el conjunto de contenidos referidos a uno o más temas relacionados, los cuales se imparten durante un curso. Las principales críticas son el carácter fragmentario del conocimiento y la concepción mecanicista de aprendizaje desde la cual se sustentan.
- Plan por áreas. Parten del reconocimiento de áreas propias de las disciplinas, permitiendo una organización por temas generales que facilitan una mayor integración de las materias.
- El plan modular. Consta de un conjunto de módulos que se cursan durante los ciclos escolares. Es un sistema de organización de la enseñanza que tiene como elementos básicos el desempeño de actividades profesionales graduadas a la capacidad de los alumnos. El módulo es una estructura integrativa y multidisciplinaria de actividades de aprendizaje que en un lapso flexible permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes, que le permiten al alumno desempeñar funciones profesionalistas.
- El plan mixto. Organización formada por la combinación de un tronco común y un conjunto de especializaciones dentro de las cuales el estudiante elige una. Tanto el tronco común como las especializaciones pueden estar conformadas por asignaturas o módulos.

Articulado con esta forma de entender la organización curricular aparece el currículo flexible, como una nueva forma de entender la organización para hacer frente a las exigencias profesionales que se imponen a partir de la década de los 90'. La flexibilidad abarca una gama de posibilidades: *la organización curricular basada en un sistema de créditos, la estructuración de diversas etapas y bloques, así como la posibilidad de elegir asignaturas equivalentes con otros planes de estudio, tanto en instituciones nacionales como internacionales* (Barrón, 200, p. 89).

De esta manera la flexibilidad abre un campo para que el estudiante seleccione los créditos que desea cursar, un plan de estudio abierto, mecanismos de movilidad escolar y diversificación de métodos y mecanismos de enseñanza. Con esto, las universidades buscan responder a la necesidad de formar profesionales desde la polivalencia, la flexibilidad y el cambio permanente, que les permitan desempeñarse en el medio social actual.

4.3.2.4 Programa de asignatura

El programa es un documento abstracto, donde se incluyen las generalidades y los puntos de vista principales que se han de tener presentes, tanto metodológicos como científicos a la hora de desarrollar una asignatura. Se entiende como programa de formación el conjunto de actividades que tienen un objetivo final común, dirigido a un colectivo determinado y realizado con una organización temporal.

Como herramienta de la planeación de una materia, el programa es el instrumento donde se organizan las actividades de enseñanza-aprendizaje que permite orientar al docente en su práctica con respecto a los objetivos a lograr, las actividades y contenidos a desarrollar, así como las estrategias y recursos a emplear con este fin.

Según Zarzar Charur, se encuentran programas institucionales, del docente y de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la presente investigación tendrá en cuenta los programas que se les brinda a los estudiantes, entendiéndolo como los documentos que incluyen:

1. Contextualización del programa: Es una información previa sobre las características particulares de la asignatura como horas de docencia, antigüedad de la asignatura, modificaciones, etc.
2. Justificación de la asignatura. Inscribe la importancia de la asignatura tanto a nivel de la formación profesional como en el contexto socio histórico en el que se desarrolla.
3. Objetivos del programa: Estructuración y especificación de los objetivos, así como la adecuación en la titulación, en la asignatura y en las capacidades y formación de los alumnos.
4. El contenido del programa: Intenta obtener información de diferentes áreas, como es su relación con los objetivos marcados, la forma en que se agrupan,

su actualización y/o modificaciones realizadas, su adecuación al tiempo asignado, o la relación que mantienen desde un punto de vista interdisciplinario con otras asignaturas o áreas de conocimiento. Según el modelo de Coll se pueden dividir los contenidos entre conceptuales (hechos, conceptos, principios y normas), los procedimentales (procedimientos, habilidades y procesos) y por último los actitudinales (valores normas) (1991, pp.148-150).

5. Dimensión de la metodología: La información que se pide de los programas académicos se refiere a actividades tanto del profesor como de los alumnos, la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y los recursos del profesor para lograr los objetivos previstos.
6. Procedimientos de evaluación: Incluye la evaluación del programa en sí mismo y la descripción de las normas y procedimientos de evaluación de los alumnos.
7. Bibliografía y referencias (Zarzar,2005, p. 38)

De esta manera, *el profesorado debe seleccionar, secuenciar y estructurar didácticamente los contenidos de las asignaturas que imparten (Zabalza, 1999, p. 68).* De ahí, que los programas académicos reflejen a la vez las perspectivas que son priorizadas tanto por la institución como por el docente. Es en este espacio donde los docentes ejercer un mayor impacto en el currículo formal.

4.4 Estrategia de Análisis

1. Análisis contextual. Identificar factores sociales, económicos, políticos y culturales que imprimen determinadas exigencias y sentidos a la formación profesional. Reconocimiento de tendencias mundiales de Educación Superior, y su impacto en Colombia.
2. Análisis de tendencias disciplinares. Reconocimiento de las tendencias disciplinares presentes en el Trabajo Social. Construcción de categorías para la interpretación de planes de estudio.
3. Análisis teórico de formación profesional y currículo. Reconocimiento de líneas teóricas desde el cual se llevará a cabo la interpretación.
4. Análisis de Casos. Describir y abordar los casos de estudio desde las categorías de análisis.
 - Análisis del marco Institucional: caracterizar y describir los planes de estudio de cada una de las instituciones, se realizará el análisis del

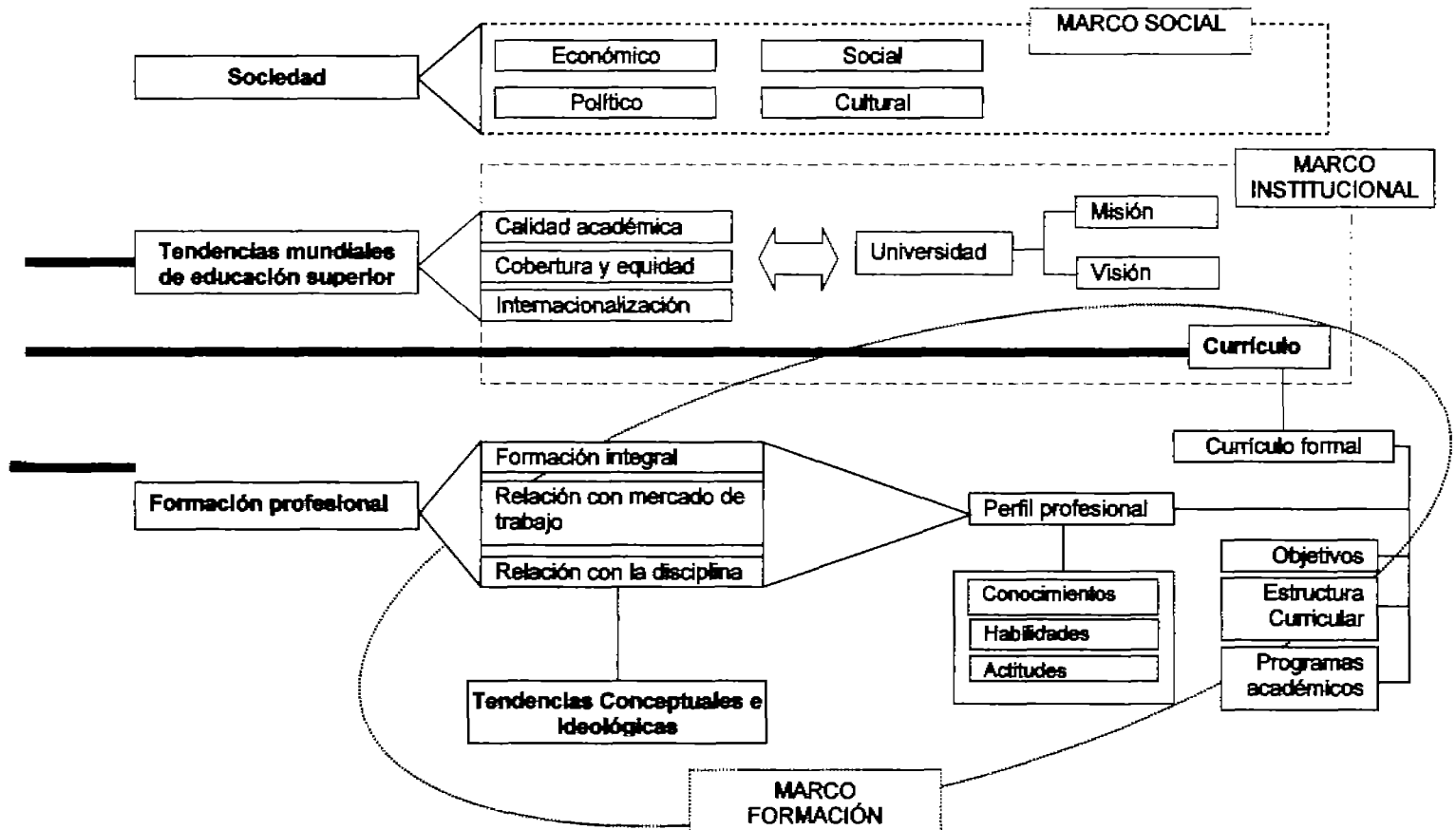
desarrollo del programa de Trabajo Social, la misión, visión y su articulación con el ideario institucional.

- Análisis de los planes de estudios y programas. En esta fase, se describirá los planes de estudio de la licenciatura en Trabajo Social, desarrollando las siguientes actividades:

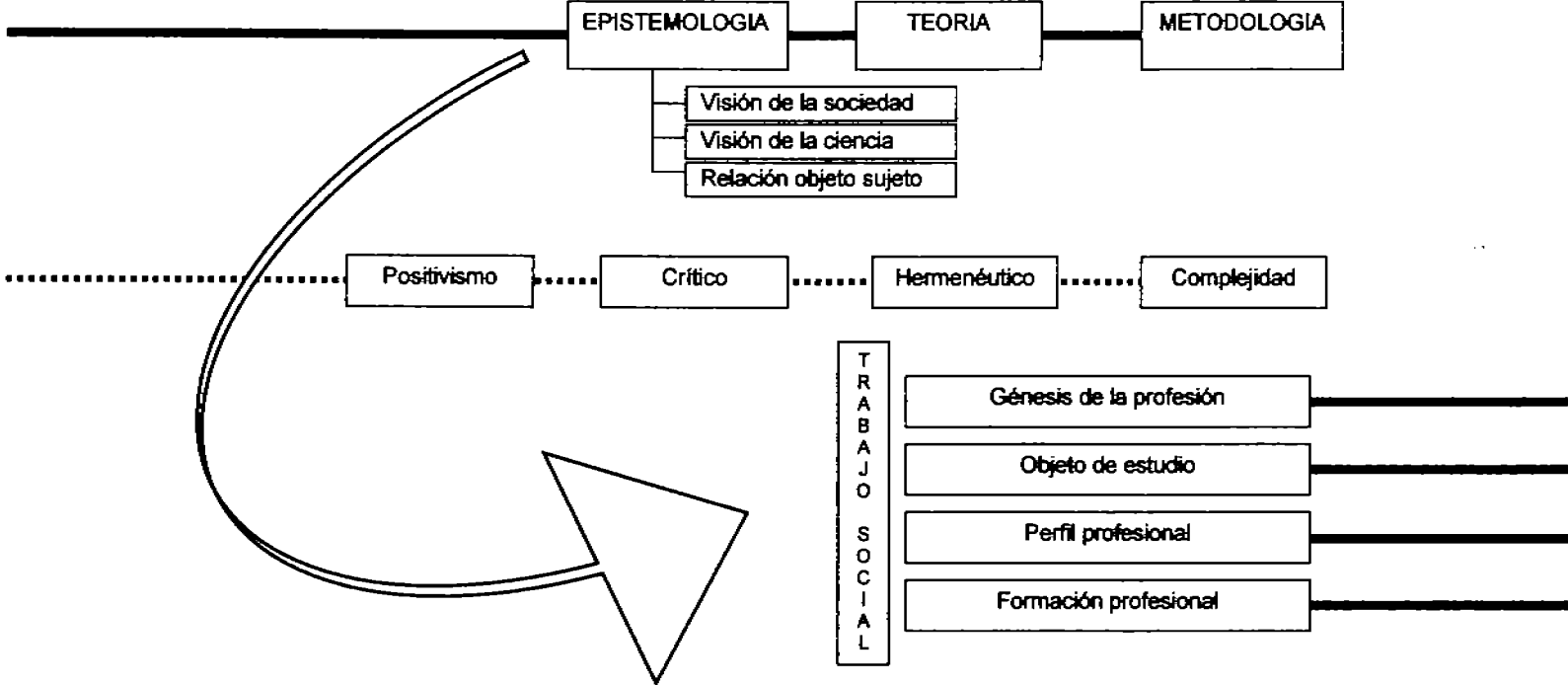
- Analizar los tipos de organización curricular, perfil de ingreso, objetivos generales.
- Organizar las asignaturas desde líneas curriculares o áreas disciplinares.
- Sistematizar los contenidos de los programas, abordando los objetivos, contenidos, metodología y bibliografía.

5. Análisis comparativo. Reconocimiento de las tendencias disciplinares presentes en los planes de estudio. A través de un análisis de discurso se busca comprender las propuestas teóricas y metodológicas que subyacen en los planes.

Gráfica 9 PROPUESTA METODOLÓGICA



TENDENCIAS CONCEPTUALES E IDOLÓGICAS



BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, J. (2005). *Estudio de la formación de administradores frente a la globalización*. Memorias Congresos Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo Sonora. México
- Alcaraz, I, Massot, I & Sabariego, M. (2001). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Muralla.
- Anguera, M^a. (1986). *La investigación cualitativa*, Madrid: Educar.
- Bardín, L. (1996 2^a ed). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrón, C. (2002). *Universidades privadas, formación en educación*. México: UNAM y Plaza y Valdez Editores.
- Cárdenas, V y Cortes, B. (2005). *Referentes de la formación profesional en la licenciatura en Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa*. Memorias Congresos Nacional de Investigación Educativa. Hermosillo Sonora.
- Carmen, L del. (1996). *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*. Madrid: ICE & HCRSORI Editorial.
- De Alba, A. (1980). *Evaluación de la congruencia interna de los planes de estudio; Análisis de un Caso*. Recuperado el 12 Noviembre en www.anules.mx/servicios/p_anules/publicaciones/rvsup/res054/bd8.htm
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: CESU
- Díaz Barriga, A. (1994). *El contenido del plan de estudios de Pedagogía: análisis de los programas de asignaturas*. Cuaderno del CESU N. 32. México: UNAM.
- Díaz Barriga, A. (2001). *Curriculum y evaluación escolar*. Buenos Aires: Alque grupo editorial.
- Díaz Barriga Arceo, F et al. (1996 4Ed). *Metodología de Diseño Curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Flores, M y Espinoza, E. (1994). *Análisis comparativo de los planes de estudio de Ciencias Políticas en el ámbito Nacional*. Estudios políticos No 4 Mes Julio-Septiembre. Pp. 143-184.
- Follarí, R & Barruezo, J. (1981) *Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio*. En Antología de evaluación curricular. *Cuadernos de planeación universitaria* 3a Época. Año. 3. No. 2. México: UNAM

Gatti, E y Ruiz, M. (2005). *Evaluación del plan de psicología. Universidad de la Republica. Montevideo*. Recuperado el Junio 1 de 2006 en www.edu.uy/novedades.

Glazman, R e Ibarrola, M. (1978). El papel de la evaluación. En Universidad Nacional Autónoma de México. (1984). En *Antología de evaluación curricular. Cuadernos de planeación universitaria 3a Época. Año. 3. No. 2. México: UNAM*

Gonzalez, J. (1995). *Análisis comparativo de los planes de estudio de sociología*. Acta sociológica. No. 13 Mes enero - abril. Pp. 233-270

Ibarrola, M de. (2003 3ra). *Cinco principios para la revisión curricular del CCH*. México: DIE

Iñiguez, L. (2003). El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica en Iñiguez, L. (ed.) *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias sociales*. Barcelona: EDIUOC

Krippendorff, K.(1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Plados Comunicación.

Niding, M. (2005). *Currícula de la licenciatura en turismo y contextos sociales*. Argentina: Red Aportes y Transferencias. Recuperado el Enero 23 en <http://site.ebrary.com/lib/unalibogsp/Doc?id=1009>

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. II técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.

Pini, M. (2005). *Análisis crítico del discurso como perspectiva de investigación comparada de políticas educativas*. Recuperado el 15 de Abril 2008 en <http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Pini.doc>

Potter, J. & Wheterell, M. (1996). El análisis del discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. En A. Gordo & J. Linaza, *Psicología, discursos y poder*. Madrid: Aprendizaje Visor.

Rodríguez Gómez, Get al. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ediciones Aljibre.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1998). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
Rugarcia, A. (1986). *Análisis comparativo de planes de estudio un ejemplo: Ingeniería Química*. México: Centro de Didáctica Universidad Iberoamericana.

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA. (2004). *Modelos de Seguimiento y evaluación de planes de estudios de licenciatura 2004*. Recuperado el Noviembre 15 en <http://www.radix.uia.mx/modelo/docs/3%201%20ModeloSegyEval06.pdf>

Thompson, J. (1990). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: UAM Xochimilco.

Tow Yow, C. La evaluación en la etapa de planificación. En Universidad Nacional Autónoma de México. (1984). *Cuadernos de planeación universitaria* 3a Época. Año. 3. No. 2. México: UNAM

Travers, M. (1969). *Introducción a la investigación educacional*. Barcelona: Paidós Educador.

Zarzar, C. (2005). *Habilidades básicas para la docencia*. México: Ed. Patria.



*El Mayor olvido es justamente el de lo obvio:
el Trabajo Social está cambiando
y avanza por negatividad, es decir,
refundando sus propias afirmaciones y
estableciendo nuevas conceptualizaciones,
con nuevos límites e transponer.*

*Consecuentemente no podemos ser los hijos
de un saber detenido.*

Aylwin, Fortes y Matus.

CAPÍTULO QUINTO. ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO

CAPÍTULO QUINTO: ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO

5.1 UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La Universidad Nacional de Colombia como una institución pública y estatal fue creada en 1867, sin embargo el interés de fortalecerla nace después de la independencia, articulado con la hegemonía del pensamiento liberal. Se consolidó en la primera mitad del siglo XX a partir de la expansión y consolidación de sus facultades, logrando posicionarse a través de la investigación, la extensión y la docencia, como una de las principales universidades del país.

Define como misión:

Como Universidad de la Nación fomenta el acceso con equidad al sistema educativo colombiano, provee la mayor oferta de programas académicos, forma profesionales competentes y socialmente responsables.

Contribuye a la elaboración y resignificación del proyecto de Nación, estudia y enriquece el patrimonio cultural, natural y ambiental del país. Como tal lo asesora en los órdenes científico, tecnológico, cultural y artístico con autonomía académica e investigativa.

La Universidad Nacional de Colombia se define como un ente autónomo; como institución pública posee un carácter pluralista, pluriclasista y laico. En ella se vive las diferencias culturales, económicas políticas y sociales de Colombia, consolidándose como un espacio de reflexión crítica, de pensamiento autónomo y promotor de reformas sociales.

Por lo tanto, la Universidad tiene como fines la *formación de profesionales e investigadores sobre una base científica, ética y humanística, dotándolos de una conciencia crítica, de manera que les permita actuar responsablemente frente a los requerimientos y tendencias del mundo contemporáneo y liderar creativamente procesos de cambio*. Centra la formación en los deberes civiles y los derechos humanos, comprometiéndose con la formación de ciudadanos.

De otro lado, como Universidad estatal posee la responsabilidad de constituirse en asesora del proyecto de Nación, esto incluye entenderse como centro intelectual y cultural que promueve la consolidación de comunidades académicas nacionales, en constante interacción con Latinoamérica y el mundo.

La Universidad Nacional como institución pública ha transitado en los cambios de la educación superior descritos en el primer capítulo. Consolidada como universidad con control estatal, se desarrolló mediante el modelo de administración benevolente, donde el Estado proporcionaba los recursos necesarios y donde la autonomía universitaria le confería total sentido de independencia. En la actualidad, los recortes presupuestales la han propuesto nuevos retos, requerido la generación de vínculos con nuevos actores sociales, como empresarios, sector industrial y comunitario; consolidando lazos que permitan hacer frente a los cambios propios de la globalización.

El tránsito de las formas de administración benevolente a la administración bajo parámetros de calidad, eficiencia y eficacia que concede asignaciones presupuestales según los logros generados en la universidad; han exigido reformas académicas, administrativas y financieras que se han venido implementando desde los 90's. Diversas reestructuraciones se han desarrollado con importantes oposiciones por parte de la comunidad universitaria, dichas tensiones por un lado han hecho el proceso de adaptación muy lento, pero a la vez han garantizado el análisis crítico frente a las tendencias mundiales en la educación superior, salvaguardando el sentido público de esta institución.

En medio de este panorama, la universidad proyecta en su visión el

propósito acrecentar el conocimiento a través de la investigación, transmitir el saber a través del proceso de enseñanza aprendizaje, e interactuar con las nuevas realidades nacionales, liderando los cambios que requiere el Sistema de Educación Superior.

A su vez busca la formación de individuos fundamentada en los códigos propios de la modernidad (ciencia, ética y estética), con una gran capacidad de abstracción, aptos para la experimentación, el trabajo en equipo y con gran capacidad de adaptación al cambio.

Dentro de la categoría de las Instituciones de educación superior, se ubica en la categoría de universidad, en tanto desarrolla investigación, extensión y docencia en diferentes líneas, constituyéndose en una universidad completa. La Universidad Nacional de Colombia cuenta con 5 sedes: Bogotá, Medellín, Manizales, San Andrés, Palmira, Leticia y Arauca. Para la presente investigación se tomara la sede Bogotá, sede que se encuentra organizada en 11 facultades: Agronomía, Artes, Ciencias, Ciencias Humanas, Derecho, Economía, Ingeniería, Enfermería, Medicina, Medicina Veterinaria y Odontología y con 6 Institutos de Investigación. Se imparten 80 programas de licenciatura, 86 maestrías y 20 programas de doctorado.

Trabajo Social

El surgimiento del programa de Trabajo Social en La Universidad Nacional se articula con el trasladado del programa del Colegio Mayor de Cundinamarca a la facultad de sociología, que se realizó 1964. Dos años más tarde el Consejo Superior Universitario crea la Facultad de Ciencias Humanas, a las que se vincularon los programas de Economía, Filosofía, Psicología, Sociología, Antropología, Filología e Idiomas, entre otras.

Trabajo Social continuó adscrito al Departamento de sociología, encargado principalmente de la docencia y haciendo un fuerte énfasis en la intervención. Esto debido, tal como lo señala en el informe de auto evaluación, a la visión en la que correspondía al Trabajo Social dedicarse a la intervención y a las demás disciplinas, en especial a la Sociología, proveer los elementos de interpretación de la realidad social (UNAL, 2004, p.12).

En los años 80 empieza a registrarse un importante efecto de la teoría crítica en las ciencias sociales, el movimiento de reconceptualización en Trabajo Social se consolida, generando un cambio curricular en 1974. En esta propuesta se enfatizaba en la relación con las ciencias sociales y, de manera más importante, con los sectores comunitarios y populares que se fortalecieron como campos de extensión e investigación, dotándole cierto respaldo social para la independencia del Departamento de Trabajo Social, que se lleva a cabo durante 1985.

Esta independencia se justificó bajo 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, por ello la Universidad debe contar con una entidad*

que permita el cumplimiento de esta tarea (UNAL, 2004, p.13). Esta independencia le brinda nuevas proyecciones, en cuanto a investigación, publicaciones y extensión académica; sin embargo tardó 7 años para evidenciar este cambio a nivel curricular, pues el plan 1974 fue implementado, con algunas pequeñas modificaciones, hasta 1992.

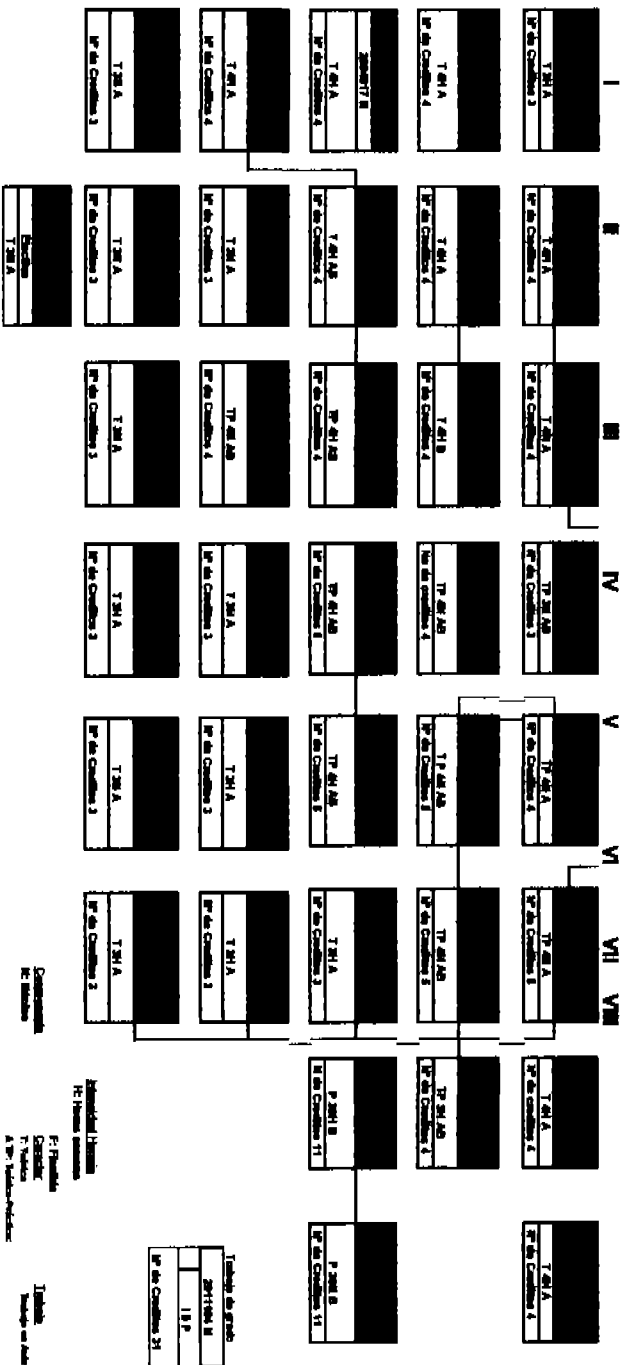
El plan de 1992 se sustenta en los cambios universitarios que exigieron procesos de evaluación a todos los programas para la consolidación de propuestas más flexibles, con mayor interdisciplinariedad y más cortas. En el programa de Trabajo Social se logró reducir cursos, alcanzar una mayor plasticidad en requisitos y prerrequisitos y se estructuraron nuevas líneas del conocimiento en el plan de Trabajo Social.

Esta propuesta curricular se encuentra vigente en la actualidad, sin embargo se encuentra en proceso de evaluación desde 1997, pues las reformas académicas universitarias han invitado a los programas a pensar procesos más acorde con los requerimientos sociales.

Tabla 4. Propuesta de formación profesional

Perfil de Ingreso	El programa está dirigido a bachilleres con sensibilidad para investigar los problemas sociales y las necesidades humanas que afectan a individuos, grupos, comunidades o poblaciones, al igual que muestre interés por conocer las teorías que orientan la explicación y comprensión de los problemas sociales y las necesidades humanas. Así mismo, creatividad para generar alternativas de solución y movilización de recursos humanos, institucionales y económicos.	
Perfil de Egreso	Se pretende preparar egresados(as) éticos(as) que estén en capacidad de: <ul style="list-style-type: none"> • Formular, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e intervención social orientados hacia el desarrollo humano sostenible y la defensa y protección de los derechos humanos. • Impulsar y promover procesos que permitan enfrentar los problemas sociales que afectan el desarrollo de las personas, la familia, grupos, comunidades, poblaciones, según sus condiciones de edad, clase, género y etnia. • Investigar el tipo y nivel de satisfacción de las necesidades humanas y los recursos y acciones que la sociedad genera para atenderlas, a través de los diversos sectores del Bienestar y la Política Social. • Vincular la perspectiva individual y colectiva y que presenten una vocación por la construcción de lo público • Abordar de manera integral los problemas sociales. 	
Objetivo General	Formar Trabajadores Sociales capaces de formular, administrar y evaluar proyectos de desarrollo social en el campo del bienestar social. También se busca desarrollar en los estudiantes una actitud investigativa sobre los procesos sociales ligados a la acción profesional, que estimule la indagación e interpretación rigurosa de los problemas, necesidades y potencialidades de la población y facilite el desarrollo de alternativas y estrategias de intervención.	
Duración		8 Semestres
Número de Materias y créditos		37
Líneas curriculares		180 créditos. 148 del núcleo y 32 flexibles.

PLAN DE ESTUDIOS DE TRABAJO SOCIAL - SECUENCIA SEMESTRAL



5.1.1 Abordaje Institucional

5.1.1.1 Misión

La Universidad Nacional de Colombia se proyecta con una fuerte relación contextual, reconoce el papel protagónico en el campo académico, institucional y social que como universidad estatal representa, de esta manera no sólo aporta a la construcción del proyecto de nación sino que se define como asesor y precursor de éste. La contextualización que realiza en su función social se inscribe de manera prioritaria en el ámbito nacional más que en el nivel internacional.

Incluye en su visión las funciones de docencia, extensión e investigación como ejes fundamentales de su accionar. A su mismo, determina un perfil profesional de los egresados, caracterizados por sus competencias y su responsabilidad social. En este sentido aborda la formación más desde el desempeño profesional que desde un sentido humanista.

5.1.1.2 Internacionalización

La Universidad Nacional de Colombia, a través de la Oficina de Relaciones Internacionales ORI ha consolidado las políticas de internacionalización en cuatro líneas estratégicas: fortalecimiento de la gestión y la divulgación internacional, promoción de la cooperación internacional en investigación tecnológica y científica, dinamización de los convenios suscritos por la Universidad y diseño de políticas internas que faciliten la movilidad internacional de estudiantes y docentes.

Es así como se ha desarrollado un espacio institucional que se encarga de la difusión y transmisión de información, y del establecimiento de convenios en múltiples niveles que permite enlazar a la Universidad Nacional con instituciones de educación superior del todo el mundo. Esto ha permitido que se desplerte el interés de estudiantes y docentes por el intercambio cultural y académico internacional a través de distintas formas de movilidad como son: el semestre académico en el exterior, las pasantías de investigación, el intercambio de profesores visitantes y en algunos casos las prácticas académicas o laborales.

Así mismo, la ORI promueve la cooperación Internacional, centrada en la financiación Internacional. En este sentido, el fundraising o búsqueda de fondos y fuentes de financiación Internacional y cooperación sirve para complementar recursos propios y llevar a buen fin actividades como: formación de recurso humano de alto nivel, movilidad científica y académica, financiación de Investigaciones, apoyo a eventos, publicaciones, transferencia de tecnología y adquisición de equipos.

De esta manera la ORI ha consolidando a través de lineamientos, conserjerías, eventos, y actividades institucionales, un sistema Integral de Internacionalización para esta Universidad. Sin embargo esta función primordial no se hace extensiva a la Facultad de Ciencias Humanas, que en su plan de acción 2007 – 2009 no incluye ningún indicador de Internacionalización.

Para el caso de Trabajo Social, se ha establecido un convenio de cooperación con la Universidad Pablo de Olavide de España, con la cual se ha venido realizando intercambios de docentes e investigadores. Así mismo ha establecido a través de sus docentes acercamientos con la Universidad de la Habana, Universidad de Montreal, y la FLACSO (Ecuador). Por otra parte la participación de los docentes en escenarios Internacionales, como seminarios, encuentros o coloquios no es muy significativa, exceptuando el trabajo realizado por la Docente Claudia Mosquera quien ha participado en encuentros en Brasil y Estados Unidos.

A diferencia de los docentes, los estudiantes del programa han participado en calidad de asistentes en encuentros Internacionales, a través de la gestión de recursos institucionales y personales. Así mismo han realizado intercambios en Estados Unidos, España y Argentina, en los cuales han cursado semestres académicos, estos procesos han sido asesorados por la ORI.

5.1.1.3 Calidad

El mejoramiento continuo en la formación académica de la carrera de Trabajo Social, constituye para el Departamento una tarea de reflexión permanente, de esta manera han participado en el proceso de evaluación formal y sistemática a partir del año 1997 con una primera propuesta de auto evaluación. El departamento concibe este proceso como una oportunidad para el mejoramiento continuo en la calidad de la educación en su línea curricular y como un ejercicio de comprensión y reflexión del proceso académico y pedagógico.

Este proceso de auto evaluación se consolidó como el primer paso para la acreditación del programa, que en su segunda fase fue acompañado por la Universidad Pablo de Olavide que, como par académico, realizó las recomendaciones necesarias para que el 30 de Octubre se obtuviera la acreditación por parte del Ministerio de Educación.

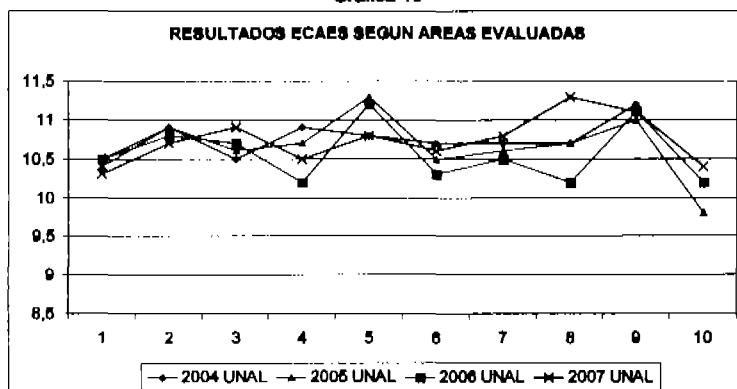
ECAES

La Universidad Nacional ha contado con una importante actuación en la pruebas de estado ECAES, con la participación anual de 45 estudiantes en promedio, ha logrado posicionarse entre los primeros lugares desde 2004, año en que se inicia la presentación de estos exámenes. En este primer año obtuvo el segundo lugar, en el 2006 y el 2007 contó con los mejores promedios institucionales y el 2007 participó en el tercer puesto de la clasificación, de esta manera confirma su posición como universidad estatal, de gran liderazgo y excelencia académica.

Realizando un análisis de los resultados obtenidos por la universidad según las áreas, se logra ver que los resultados han fluctuado significativamente, sin embargo en los indicadores de contexto, enfoques investigativos, gestión social y teorías del sujeto han contado con promedios más estables, siendo significativo el caso de esta última pues ha contado con muy buenos promedios en los 4 años.

De la misma forma se puede detectar que las principales deficiencias se concentran en la línea de comprensión de lectura y de idiomas, aunque en esta última, se ha ido mejorando los promedios en los últimos años.

Gráfica 10



5.1.2 Abordaje Plan de Estudio

5.1.2.1 Perfil profesional

En el marco Institucional y en las proyecciones establecidas en el Departamento de Trabajo Social se reconoce la identificación del perfil profesional propuesto desde la Universidad, retomando principalmente el carácter público y las actitudes críticas que permitan fundamentar una acción profesional ética.

Así mismo se reconoce que en el perfil profesional se encuentran algunas divergencias en los enfoques disciplinares desde los que se aborda. Por un lado proponen una visión compleja de la realidad que permita identificar condiciones subjetivas y colectivas en los problemas sociales y a la vez se evidencian formas de interpretación sistémicas (necesidades - recursos) sustentadas en la relación estado-políticas sociales- bienestar que es uno de los ejes que permean la propuesta curricular.

Proyecta la acción profesional en los campos de trabajo Individual, familiar y colectivo. Se denota un énfasis en el Trabajo Social de carácter colectivo y social, con funciones de promoción del bienestar y desarrollo social. Así mismo se reconoce la investigación como un espacio de acción profesional, siendo coherente con el perfil profesional proyectado por la Universidad. Se reconoce los programas, los planes y las políticas como escenarios de intervención e investigación profesional.

Tabla 5. UNAL. Análisis del Perfil profesional

	Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Universidad	Capacidad de abstracción Aptos para la experimentación. Aptos para el trabajo en equipo. Adaptación al cambio	Pensamiento autónomo Socialmente responsables	Códigos de la modernidad: Ciencia, estética y ética
Trabajo Social	Formular, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e intervención social. Vincular la perspectiva individual y colectiva Abordar de manera integral los problemas sociales Impulsar y promover procesos que enfrenten los problemas sociales	Profesionales éticos Vocación por la construcción de lo público Carácter crítico, secular y público.	Sectores de Bienestar Política pública Desarrollo Humano sostenible Derechos Humanos Condiciones de edad, clase, genero y etnia

Por su parte en los objetivos de formación se identifica como línea fundamental los proyectos de desarrollo social en el que el trabajador social será competente para su formulación, gestión y evaluación. Ubican la acción profesional en el campo del bienestar social, siendo coherente con el perfil profesional. Sin embargo, el abordaje de la investigación en el objetivo se limita o subordina a la intervención, al manifestar la necesidad de *promover una actitud investigativa sobre los procesos sociales ligados a la acción profesional*, limitando la investigación como un mecanismo que permita y facilite el desarrollo de alternativas y estrategias de intervención.

5.1.2.2 Estructura curricular

La propuesta curricular de la Universidad Nacional se define como un plan mixto, en el que se incluye un núcleo básico, articulado por las líneas de ciencias sociales; políticas, bienestar y desarrollo social; teoría y metodología de Trabajo Social, Investigación social y prácticas académicas. El componente flexible está constituido por las electivas, los contextos y las líneas de profundización; estos buscan que el estudiante asuma opciones de profundización y formación integral según sus expectativas, dentro de las posibilidades que la Universidad ofrece.

Está construido de abajo hacia arriba, es decir en los primeros semestres se consolida las bases de la formación, siendo estos en los que se desarrolla gran parte de las asignaturas de la línea de ciencias sociales.

De esta manera, aunque se consolide como un plan mixto, en realidad ésta es una propuesta centrada en las asignaturas, ya que no se consolidan adecuadamente las líneas de profundización, contextos y electivas, conformándose en una serie de asignaturas que el estudiante debe desarrollar, sin ningún hilo conductor.

Cuenta con un importante contenido flexible; con 32 créditos equivalente al 22% de las asignaturas, definido en los contextos, las electivas y las líneas de profundización; en estos espacios la flexibilidad se da en tanto posibilidad para elegir asignaturas equivalentes con otros planes de estudio. Esta característica también se da en el línea de prácticas donde los estudiantes pueden seleccionar entre diferentes campos (familia, comunidad, conflicto armado, región, educación popular, laboral) el espacio en la que realizan su práctica académica profesional.

Según las líneas que se han establecido para el estudio comparativo se puede organizar la propuesta curricular de la siguiente manera:

Tabla 6 Organización curricular según líneas de análisis

Línea Semestre	CIENCIAS SOCIALES	DISCIPLINAR				CONTEXTO	FORMACIÓN INTEGRAL
		Profesional	Metodológico	Investigación	Prácticas		
I	<ul style="list-style-type: none"> •Ciencia Política •Fundamentos de economía. •Fundamentos de psicología •Antropología cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Historie de Trabajo Social 					
II	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofía Social • Teoría Sociológica Estructural Funcionalismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Social Individual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas y Bienestar Social • Problemas sociales I 				<ul style="list-style-type: none"> • Electiva
III	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Sociológica Marx 	<ul style="list-style-type: none"> • T.S Familiar • T.S Grupo 				<ul style="list-style-type: none"> • Políticas y Bienestar Social II • Problemas sociales II 	
IV	<ul style="list-style-type: none"> • L.P. Ciencias sociales I 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo y participación comunitaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación Social • Gestión social de recursos humanos 			<ul style="list-style-type: none"> • Contexto I 	
V	<ul style="list-style-type: none"> • L.P. Ciencias sociales II 		<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad y educación popular 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación social I • Estadística 		<ul style="list-style-type: none"> • Contexto II 	
VI	<ul style="list-style-type: none"> • L.P. Ciencias sociales III 	<ul style="list-style-type: none"> • Línea de profundización 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos de desarrollo social 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación social II 			<ul style="list-style-type: none"> • Electiva II
VII		<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de profundización 		<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de Monografía 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas I 		
VIII		<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de profundización II 			<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas II 		

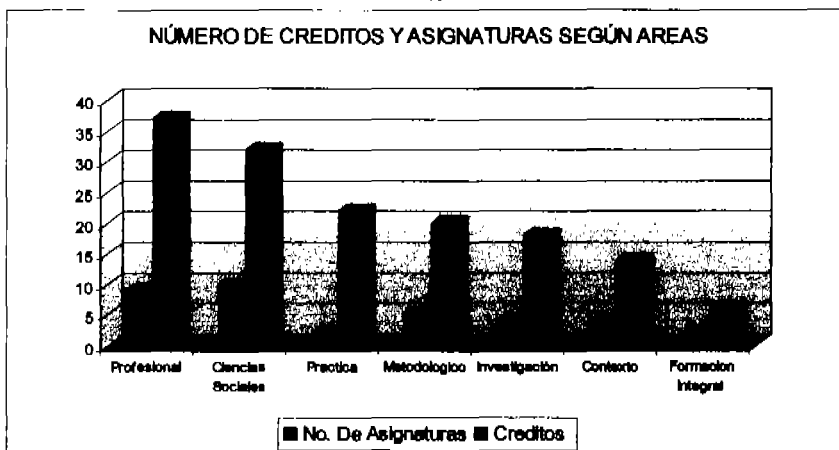
5.1.2.3 Análisis según líneas de formación

La propuesta de la Universidad Nacional contiene una fuerte concentración de asignaturas en la línea de ciencias sociales con el 27%, seguida por asignaturas del línea de formación profesional con el 25%. La parte metodológica concentra el 14 %, mientras que el contexto y la investigación se desarrollan en 4 asignaturas, con una participación del 11 %.

Sin embargo aunque el plan concentra la mayor cantidad de asignaturas en la línea de ciencias sociales, el valor en créditos que se le confiere a la formación profesional

es mayor, siendo esta línea la más fuerte en la formación de trabajadores sociales (26%), posicionando la línea de ciencias sociales en un segundo lugar con el 21% y seguida por la línea de prácticas (15%) y metodológico con 13 %. La menos cantidad de créditos se les confiere al área de contexto y formación integral.

Gráfica 11



Fuente: Plan de Estudio. UNAL, 2007.

Realizando el análisis de los resultados según líneas y el perfil profesional se puede observar:

- Existe un equilibrio entre la línea de formación profesional y las ciencias sociales.
- Existe un papel secundario en la investigación, debido a su baja participación a nivel de asignaturas que le impide al profesional destacarse y cumplir con el perfil establecido por la universidad Nacional, como universidad de la Nación.
- Existe una participación proporcional de la línea de contexto que permite dotar a los estudiantes de herramientas analíticas, que permita el sustento, la explicación y la ubicación en el ambiente en el que desarrolla su acción profesional.
- No se evidencia a nivel curricular asignaturas que conformen y aporten a la construcción de actitudes acordes con el perfil profesional, esto debido a la baja participación de la línea de formación integral. Se tendrá en cuenta esta deficiencia en el abordaje de los programas, en tanto puede constituirse en un eje transversal e implícito en el plan de estudios.

- No se evidencian consolidados en asignaturas los conocimientos en Derechos Humanos considerado en el perfil profesional.

Realizando el análisis de los resultados según líneas y la estructuración curricular se puede observar:

- La dependencia de la línea de formación profesional con las ciencias sociales y humanas. Al estructurarse en los primeros semestre se entienden como bases y sustento para el desarrollo de la formación profesional.
- La organización de currículo se sustenta en la visión funcional estructuralista de los métodos en Trabajo Social, a saber: individuo, grupo, familia y comunidad.
- La organización de la estructura curricular y la valoración crediticia le confiere mayor peso a la intervención en comunidad.
- La línea de investigación tiene una importante carga crediticia concentrada en pocas asignaturas impartidas en los últimos semestres, al igual que la práctica.
- La línea profesional esta adecuadamente organizada a lo largo de todos los semestres de la formación, repartiendo proporcionalmente su carga académica.

5.1.2.4 Análisis de programas académicos según líneas.

Línea ciencias sociales

Esta se consolida por asignaturas de las ciencias sociales y humanas que desde sus principales vertientes teóricas permiten dan elementos de análisis al Trabajo Social. Para la propuesta curricular de la Universidad Nacional estas asignaturas son el fundamento del Trabajo Social, *al explicar el sustrato Interdisciplinario que lo constituye (UNAL, 2000,5)*. Se distribuyen a lo largo de la formación profesional, con 23 créditos básicos y 9 flexibles que se desarrollan en los últimos semestres, a manera de líneas de profundización.

Esta visión representa una visión epistemológica tradicional, donde la psicología, la antropología, la economía y la sociología dan los fundamentos para el Trabajo Social. Tal como señala Mosquera *esta forma de articulación curricular se consolida como una sumatoria de conocimientos de las ciencias sociales, que al no ser abordadas desde el Trabajo Social generan gran fragmentación y desarticulación para la*

formación, así la propuesta curricular es más una formación interdisciplinaria que una propuesta para la formación profesional en Trabajo Social.

Estas asignaturas son impartidas por docentes vinculados a los departamentos o facultades correspondientes a cada objeto de estudio. Por lo tanto no se cuenta con un programa aplicado al Trabajo Social, sino programas amplos para las ciencias sociales, significando uno de los principales retos de esta propuesta, pues ya como se advierte en el documento de evaluación,

la falta de discusión y coordinación entre los Departamentos de la Facultad en temas álgidos de las Ciencias Sociales, dejan ver que el abordaje de discursos generales de estas temáticas, son aún desarticulados de la formación profesional y no contribuyen de forma suficiente a la construcción de un discurso y una práctica interdisciplinaria (UNAL, 2004, p. 35).

Esta línea tiene un peso significativo en la estructura curricular, con el 23, 1% de los créditos totales, en los cuales se destaca la importancia que se le confiere a las asignaturas fundamento de economía y fundamentos de psicoanálisis que presentan una mayor valoración en los créditos con respecto a las demás asignaturas.

En las descripciones de los programas académicos se hace evidente la poca articulación de los contenidos con el Trabajo Social. Se destaca el caso de Antropología y Ciencias Políticas como asignaturas coherentes en su propuesta, y que refieren una selección de conceptos que pueden ser aplicados a la profesión. De igual manera llama la atención los abordajes de los programas de sociología a limitarse al estructural funcionalismo y al marxismo, dejando de lado otras interpretaciones de la sociedad, que sin duda alguna (tan como se abordó en el capítulo tercero) son fundamentales para el Trabajo Social. Al interior mismo de estas asignaturas, los contenidos se basan en una lectura más clásica de estas teorías sociales sin abordar discusiones contemporáneas.

Es importante destacar que los contenidos de estas asignaturas encuentran una fuerte relación con la línea de contexto. Evidentemente dotan de elementos que permitan entender las realidades sociales, políticas, económicas, culturales y subjetivas en la actualidad. Mientras que su relación con la línea de investigación no se hace tan notoria, tan solo se destaca en las asignaturas de la sociología, en la cual se incluye en sus objetivos dotar de conceptos para el desarrollo de investigaciones empíricas.

En cuanto a las líneas de profundización estas son tan amplias como los cursos ofertados por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, de esta manera se pasa de la flexibilidad a la desarticulación de lo contenidos, no existen líneas de profundización con grupos de asignaturas, como tales construidas que permitan una ubicación real del estudiante según sus intereses y su perfil. Así, según el documento de auto evaluación, las *Líneas de Profundización*, en muchos casos no se constituyen en una oportunidad para realizar estudios con la profundidad planteada en la propuesta, y se convierten más bien en ejercicios de "contextualización" y ampliación de información temática, articulados desde otras facultades al Departamento (UNAL. 2004, p.36)

Tabla 7. UNAL. Línea ciencias sociales

Asignatura	Objetivo	Contenido
Ciencia Política	Identificar los elementos de análisis teórico básicos sobre el tema del Poder Político, el Estado Moderno, las transformaciones de éste y en particular la discusión acerca de Estado Social de Derecho, la democracia y la ética en política, con una perspectiva de acercamiento al análisis político de la realidad Colombiana actual.	1. Teoría del poder. 2. Estado Moderno (Constitución y Ley, Estado Social de Derecho, Nueva Institucionalización del Estado) 3. Democracia y Participación (Gobernabilidad y Legitimidad. La noción de lo público) 4. Ética, política y democracia.
Fundamentos de economía	<ul style="list-style-type: none"> Introducir y motivar a los estudiantes en el estudio de la ciencia económica. Desarrollar en el estudiante la capacidad de identificar algunos de los principales problemas de la economía colombiana. 	1. Objeto y método de la economía. 2. Funcionamiento simple de la economía del mercado (oferta, demanda, equilibrio) 3. El estado en una economía mixta 4. Macroeconomía básica.
Fundamentos de psicoanálisis	Presentar a los estudiantes los elementos básicos del psicoanálisis a partir de los planteamientos de Sigmund Freud, el método terapéutico y un conjunto de conceptos que permita el entendimiento del funcionamiento psíquico.	1. Ubicación conceptual e histórica del psicoanálisis. 2. El objeto de estudio del psicoanálisis. (El aparato psíquico. Teoría del conflicto psíquico: el síntoma. Un ejemplo de la acción del inconsciente en el sujeto: los sueños y los chistes) 3. La sexualidad humana. (Organización de la sexualidad infantil, las zonas erógenas y la pulsión sexual, El complejo de Edipo. El complejo de Castración) 4. El lenguaje (El sujeto y su constitución desde la perspectiva del lenguaje. Efectos de la estructura del lenguaje en la relación intersubjetiva al interior de la triada madre-hijo-padre).
Antropología social	Introducir al estudiante en las nociones y los conceptos básicos de la antropología. Se hará un recorrido por la historia de la disciplina siguiendo sus principales tradiciones de pensamiento, sus respectivos autores y sus aportes más significativos a la teoría social.	1. Cultura (etnocentrismo y relativismo cultural. Estructuralismo. Interpretativismo y líneas conceptuales de las antropologías posmodernas) 2. Proceso de homilización (primates superiores, origen del homo sapiens sapiens, teorías evolutivas contemporáneas). 3. La conducta regulada (estructura de la cultura, procesos de enculturación). 4. Etnicidad 5. Ecosistema y cultura. 6. Creencias y valores: sistemas ideológicos.
Estructural Funcionalismo	<ul style="list-style-type: none"> Introducir a los estudiantes en la teoría sociológica en general y en sus posibilidades de aplicación en la investigación empírica. Explorar las posibilidades de aplicación del estructural-funcionalismo en problemas sociológicos contemporáneos. 	1. Ubicación conceptual e histórica. 2. Funcionalismo (objeto de análisis funcional, método) 3. Acción Social. 4. Noción de estructura (la institucionalización, instituciones sociales, estratificación social) 5. Sistema Social. 6. Análisis funcional de las sociedades.
Marxismo	Introducir a los estudiantes en el conocimiento de los elementos básicos de la teoría social de Marx a través del estudio y discusión de sus	1. Paradigma crítico. 2. Marx y el método de la economía política. 3. Materialismo histórico. 4. El trabajo enajenado. Poder y dominación. 5. La

	textos más relevantes, que permita reconstruir la génesis y desarrollo de sus conceptos fundamentales y a partir de allí valorar su actualidad y proyección en la sociología contemporánea	estructura de clases. 6. Evolución Social en América Latina.
Filosofía Social	Ofrecer una primera aproximación histórica a los dos primeros periodos de lo que se conoce hoy como filosofía de las ciencias sociales. Si bien esta sub-línea solo se desarrollo como tal en el siglo XIX, es conveniente retrotraerse a período clásico y al período moderno para comprender algunos de los principales problemas que la filosofía de las ciencias sociales contemporánea tiene que abordar.	El departamento de Trabajo Social no cuenta con un programa actualizado, pues esta asignatura que era impartida por el departamento de filosofía se canceló. Los créditos son cubiertos con cualquier asignatura de filosofía que sea seleccionado por el estudiante.

Línea profesional

Considerado como la línea con mayor participación y peso en la propuesta curricular con el 28%, el área profesional está conformada por aquellas asignaturas que realizan aportes teóricos desde el Trabajo Social. Ésta se lleva a cabo a lo largo de los VIII semestres de formación, conformada por 5 asignaturas del núcleo y 3 del componente flexible.

Esta línea se inicia con la asignatura de historia de Trabajo Social, que por los contenidos suministrados se refiere más a una introducción al Trabajo Social. La propuesta del programa considera principalmente los debates en torno al Trabajo Social, realiza una reflexión desde el Trabajo Social como profesión y como disciplina; proponiendo como objeto de estudio la necesidad, la carencia y el bienestar social. Aborda la historia del Trabajo Social desde una visión endógena, configurado desde una propuesta de interpretación, tomando como eje la reconceptualización. No aborda las discusiones contemporáneas (desde el análisis de la nueva cuestión social o desde visiones complejas) en torno a la historia del Trabajo Social.

La base de la organización de las asignaturas de este componente parte de la visión positivista, en la que se dividen los métodos en individuo, grupo, familia y comunidad. En este sentido se entienden estas asignaturas como fraccionamientos que se realiza para entender la realidad social, considerando métodos de intervención diferenciados según los niveles de intervención.

Sin embargo es interesante observar que aunque la estructura curricular se sustenta desde una epistemología positivista, al analizar los contenidos de las asignaturas contienen interpretaciones complejas de cada uno de los niveles de intervención. Por ejemplo, en la asignatura de Trabajo Social individual se parte desde el concepto de sujeto y no el de individuo, esto tiene una connotación epistemológica diferente, ya

que como lo expresa su objetivo, entiende que la subjetividad emerge desde la relación dialéctica sujeto-cultura, que es determinada por lo simbólico y lo imaginarios que se construyen desde su entorno relacional. Desde esta concepción retoma los aportes metodológicos y técnicos que se han realizado desde el Trabajo Social tradicional y que son necesarios para la intervención, como es la atención en crisis y la entrevista terapéutica.

En el caso del Trabajo Social con grupos, esta visión compleja nace desde una perspectiva crítica que es el eje de la propuesta del programa, reconociendo en su objetivo la necesidad de abordar las posibilidades y limitaciones de la intervención en grupos. A la vez, aborda el grupo no sólo como medio de intervención, sino también como contexto, y como objeto de conocimiento; éste abordaje permite ligar las relaciones entre los sujetos y las comunidades en las que se inscribe todo grupo, y entenderlo como una abstracción que realiza el profesional o el medio social (institucional) para el logro de determinados objetivos propuestos. Brinda elementos teóricos, metodológicos y técnicos necesarios para la intervención- investigación en los diferentes niveles.

A diferencia de la base teórica que aportan las asignaturas de TS individual y grupal, el sustento que utiliza el programa de TS Familia para el abordaje teórico es el contexto. Reconoce la familia relacionada con situaciones sociales, culturales, políticas, económicas y legales de la sociedad colombiana, y desde ahí brinda los elementos teóricos y conceptuales para entender los problemas familiares. Identifica el papel del trabajador social a nivel de intervención e investigación, dotándolo de diferentes herramientas de análisis según dominios, niveles, líneas, campos y enfoques; definiendo así una propuesta de formación desde una visión compleja.

Para el caso de la asignatura desarrollo y participación comunitaria, también se parte del contexto que permite situar desde los enfoques de desarrollo y la realidad colombiana (Estado Social de Derecho, Constitución 1991) las metodologías del trabajo comunitario. Aborda los debates y las discusiones contemporáneas sobre la participación comunitaria y la construcción de ciudadanía. Hace énfasis en la intervención, desconociendo elementos para la investigación en el campo comunitario. Se refiere poca bibliografía desde el Trabajo Social.

Estas se constituyen en las asignaturas del núcleo básico, a continuación se hace el análisis de las líneas de profundización que ofrece el programa de Trabajo Social. Estas líneas de formación se modifican de acuerdo a los intereses de los docentes,

las líneas de extensión y de investigación que se vayan consolidando en el departamento de Trabajo Social. En la actualidad se ofrecen como asignaturas¹: familia, comunidad e intervención social hoy. Retos para el Trabajo Social Colombiano.

En estas asignaturas se evidencia un nivel de profundidad mayor a las materias del núcleo básico, desarrollando mayor articulación entre la investigación y la intervención. Así mismo, en todas ellas se hace una revisión de las diferentes teorías que aportan a los debates contemporáneos según énfasis de estudio, haciendo hincapié en aspectos o ejes problemáticos que se viven en la actualidad. Contiene una profunda visión de la realidad desde la epistemología de la complejidad, sustentada desde aportes teóricos en Trabajo Social; reconociendo la bibliografía actualizada y los debates internacionales en torno a los objetos de estudio

En caso de la línea de profundización de procesos comunitarios e intervención social hoy, Desde las propuestas hacen una crítica a las divisiones caso- grupo- comunidad, especialización de las ciencias sociales según el objeto de estudio, la objetividad y la neutralidad, imperativos del pensamiento positivista en Trabajo Social. Así ubican la acción profesional en el marco de la cuestión social, reconociendo las posiciones éticas y políticas de la acción profesional. Desde el plano metodológico hacen énfasis en los procesos cualitativos y participativos para la intervención y la investigación social.

Se destaca el formato del programa de la línea de intervención social hoy, ya que se construye desde afirmaciones que posibilitan el debate. Según la docente

cada sesión alude a un lugar común enunciado sobre la Intervención Social y en ellas se intentará develar: las "verdades", los supuestos, las "mentiras" y los mitos de ese lugar común de enunciación para reconocer los retos que debemos abordar y continuar en la lucha por nuestro reconocimiento disciplinar y profesional desde la Intervención Social.

Se encuentra relaciones entre el nivel teórico y metodológico al interior de las asignaturas. Se consolida relaciones con las líneas de ciencias sociales, metodológica, investigación, prácticas y contexto.

¹ Aunque se denominen líneas de profundización realmente no se constituyen como líneas sino asignaturas, ya como lo anotábamos anteriormente no se cuenta hilos articulados que permitan especializar el perfil profesional, según intereses particulares.

Tabla 8. UNVAL Línea profesional

Aptitud	Objetivo	Contenido
<p>Historia de Trabajo Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comprender el carácter que tiene el Trabajo Social como profesión y como disciplina. Analizar la evolución de de las organizaciones sociales, conceptualizaciones y metodologías presentes en el desarrollo del Trabajo Social en el país 	<p>1. El carácter profesional del Trabajo Social. El patrimonio humano y el sentido de la intervención como acción política. El contenido ético de la intervención. 2. El carácter científico o el método de intervención) 2. El carácter disciplinar del Trabajo Social. (La práctica de la investigación en Trabajo Social. La identificación del objeto. El debate sobre el método de investigación. El ambiente laboral de la disciplina) 3. La historia del Trabajo Social como un programa de investigación disciplinar. Críticas de interpretación y análisis. (Las distorsiones y relaciones entre los problemas sociales, las relaciones de Bienestar Social y el Trabajo Social. Las particularidades que imponen las diversas regiones socio geográficas del planeta. Distribución de los campos de observación e intervención. Higiéna sobre la historia del Trabajo Social en Colombia. La reconceptualización como criterio de performance). Los períodos a. La pre reconceptualización. b. La reconceptualización. c. La post reconceptualización. d. <u>Metodología y límites de esta disciplina.</u></p>
<p>Trabajo Social Individual</p>	<ul style="list-style-type: none"> Bluzar en la dialéctica sujeto-cultura la emergencia de la subjetividad, postulando las formas particulares en las que lo simbólico y lo imaginario, como núcleo de realidad para cada sujeto, operan en sus relaciones con los otros de su entorno en una sociedad determinada. 	<p>1. La Cultura. Origen simbólico en el que se inscribe la construcción subjetiva. (Relaciones entre el Rítmico orgánico y el mundo de la creación humana, los símbolos como estructura de sentido, el lenguaje, la identificación, el nacer en la cultura, mecanismos de defensa) 2. El Sujeto como objeto de investigación de las ciencias sociales. Las relaciones socioeconómicas y culturales como contexto del ser y hacer individual y colectivo (concepto de sujeto desde las ciencias sociales, rituales, socialización, vida cotidiana) 3. T.S. con individuos (Rasgo(s) histórico(s) privativo(s) genético(s) para la acción individual, la estructura, la demanda, el rol perceptivo del problema. Intervención profesional, recursos, atención, institución, institución, trabajo interdisciplinario) 4. Acción en crisis. 5. Proceso de identificación. 6. Acción en crisis. 6. Proceso de estudio- diagnóstico - tratamiento 6. Estrategias terapéuticas.</p>
<p>Trabajo Social Grupo</p>	<p>Desarrollar una aproximación teórico - práctica al conocimiento de la estructura y dinámica del pequeño grupo postulando sus posibilidades y limitaciones como contexto y medio para la intervención profesional en Trabajo Social.</p>	<p>1. El sistema social como marco referencial de la acción grupal. 2. Conceptos de Status, Rol, Actitudes y Poder. 3. La organización y dinámica de los grupos en las instituciones como sistemas culturales, simbólicos e imaginarios. 4. Descripción y análisis del proceso de comunicación (El lenguaje. Elementos básicos desde el enfoque dialéctico y el psicoanalítico. Tipos de comunicación. Características de la comunicación) 5. El Conflicto como Proceso Grupal (Contexto, elementos constitutivos. Diversas regulares) y Estructa de los conflictos) 6. El líder y el liderazgo. 7. El grupo como objeto de conocimiento: surgimiento del concepto de Grupo. Descripción y clasificación de los grupos. Grupos Naturales y Grupos Artificiales. Funciones constructivas de la organización interna de los grupos. 8. El grupo como contexto y Medio del Acción Social (Origen Dinámico de Grupos. Concepto de Dinámica de Grupos. Principios y orientaciones teórico metodológicas. Técnicas de dinámicas de grupo. 9. El grupo como contexto y Medio terapéutico. Distintas conceptualizaciones. Presentación general. 10. La intervención profesional en Trabajo Social de Grupo (Aproximación histórica al concepto de Trabajo Social de Grupo. Objetivos de la intervención grupal. Proceso de Grupo. Formación, conflicto organizacional, integración. El método de TSG. Componentes de la situación del trabajo de grupo. El grupo como sistema (sistema) y viable de tratamiento profesional.</p>

Trabajo Social Familiar	<p>Generar un escenario de reflexión y discusión en torno a contextos familiares desde los cuales es posible caracterizar y explicar problemáticas sociales relacionadas de los hogares colombianos que conforman la investigación y la intervención profesional de quienes participan en el curso.</p>	<p>1. Familias En: La Diversidad Social y Cultural Colombiana. (Bases conceptuales, La diversidad étnica, cultural y social y sus implicaciones en la complejidad familiar, Cultura Periférica y Fundamentos Metodológicos, Tipologías Familiares en Colombia) 2. Las relaciones entre el estado colombiano y la familia (Unificación Familiar / Política Social, Ley de familia y el código del menor, Políticas de vivienda y Atención a la Violencia Intrafamiliar 3. Relaciones familiares y problemas sociales en Colombia. (Socialización y Vulnerabilidad, Abuso, La Comunicación familiar y Familias y problemas sociales, Violencia Intrafamiliar y perspectivas para su abordaje) 4. La intervención profesional en las crisis familiares. (Concepto, Tipos, Modalidades de Intervención Profesional en Crisis Familiares, Consultas en domicilio) 5. El estudio de las relaciones familiares, desde el Trabajo Social (Districción de Donibito, Niveles, Líneas, Campos y Enfoques para la Investigación y la Intervención de las Relaciones Familiares).</p>
Desarrollo y participación comunitaria	<p>Agrupar a los y las estudiantes a las discusiones contemporáneas sobre el desarrollo, la participación comunitaria y la construcción de ciudadanía; enfoques y prioridades actuales, en relación también con los temas de Estado Social de Derecho y procesos de organización y participación social, que busquen mejorar calidad de vida y construir dignidad para el sujeto.</p>	<p>1. Enfoques del desarrollo 2. Ciudadanía, Desarrollo y Ética 3. Democracia y participación (Comunicación 1991, Mecanismos y formas de participación) 4. Metodología en el trabajo comunitario. (Ación colectiva, Redes Sociales, Movimientos Sociales)</p>
Línea de profundización I Procesos Comunitarios	<p>•Conocer procesos de formación en trabajo comunitario desde la construcción teórico-práctica y de la experiencia de los y las estudiantes con diferentes realidades comunitarias •Impulsar un cuestionamiento ético frente a la intervención social y comunitaria en el contexto colombiano que haga evidentes las posturas étnicas y políticas de los y las profesionales (en formación) de Trabajo Social. •Facilitar herramientas técnicas y metodológicas del Trabajo Social Comunitario.</p>	<p>1. Reflexiones a cerca de la teoría y la acción social 2. Paradigmas (Positivismo, Matritismo Histórico, Comunitario) y enfoques de Trabajo Social Comunitario (Enfoque tradiccional; Construccionismo social; Ética, Ética asistencial); 3. Concepto de comunidad; 4 Proceso del Trabajo Social Comunitario; Investigación; 6. Proceso del Trabajo Social Comunitario; Intervención (Relaciones conceptuales, Metodología); 8. Trabajo Comunitario. Lo político en el proceso.</p>
Seminarario de profundización I Familia	<p>Realizar una revisión de una muestra de la producción investigativa sobre la familia, con el fin de reconocer los principales enfoques y perspectivas de los estudios sobre el tema; la construcción de las imágenes e ideas sobre familia, matrimonio, maternidad, paternidad; los procesos de socialización primaria y el análisis de los conflictos, las crisis y los problemas sociales que afectan a los hogares colombianos.</p>	<p>1. Los debates contemporáneos sobre la familia en los contextos de globalización y cambio; La familia y las políticas públicas; 2. Perspectivas historiográficas; 3. La familia y los estudios sobre la diversidad cultural desde las perspectivas étnica, regional y generacional; 4. La familia en los estudios sobre las mujeres, el género, las masculinidades 5. Los estudios sobre el hogar del cambio armado interno en Colombia y los procesos de intervención del Trabajo Social.</p>
Seminarario de profundización II Intervención social hoy; retos para el Trabajo Social colombiano	<p>•Remover y sacar al frente de las y los estudiantes sobre la revisión académica de la intervención social desde la literatura científica nacional e internacional de Trabajo Social. •Debatir una serie de lugares comunes que se transmiten a lo largo de la formación profesional y que impiden apropiarse del objeto Intervención Social como un espacio de construcción identitaria interdisciplinaria y disciplinaria múltiple y complejo en el proceso de constituirse como un(a)un Trabajador Social</p>	<p>1. La intervención social es el aspecto que le da identidad a la profesión de Trabajo Social 2. La intervención social es un espacio de uso de la creatividad; de su capacidad de inventar. Los métodos profesionales no son importantes porque esta situación es única, además la realidad social es cambiante, multiforme y subjetiva 3. El Trabajo Social no realiza intervenciones hechas acompañamiento, intervención-acción, intervención, diálogo de saberes 4. Medir la intervención al Estado contra los efectos del capitalismo por eso los y las intervenciones sociales apalanca los cambios del sistema económico imperante 5. En la intervención lo importante es el hacer y "más no" 6. La intervención puede producir conocimiento científico 7. La intervención social está anclada en la Cuasiel Trabajo Social 8. El Trabajo Social no sabe y no debe trabajar la cultura, esta es una competencia de la Antropología 9. La intervención social NO tiene dialéctica es patrimonio de todos los dogmatismos y profesiones que</p>

		<p>conforman las Ciencias Sociales y Humanas. La interdisciplinariedad práctica le quitó hegemonía a las profesiones relacionadas 10. La intervención social tiene una naturaleza cualitativa puesto que los procesos relacionados no son cuantificables 11. Y por qué hay tantas mujeres en la intervención social; tiene esta presencia implicaciones en el quehacer? Dónde están los hombres?. El necesario balance de género 12. La intervención Social apunta a la transformación de la realidad. Luego entonces toda intervención Social es buena 13. La intervención Social debe respetar la "cultura" de los Otros: problema cultural o problema social? 14. Desde la intervención social se debe enseñar a pescar y no dar el pescado</p>
--	--	--

Línea metodológica

Se consolida a través de 6 asignaturas representa el 13% de los créditos de esta propuesta curricular. Está conformada por las materias que proveen herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para la intervención profesional y se llevan a cabo desde II al VII Semestre.

En este apartado se busca desarrollar los contenidos que posibilitan al estudiante entender las dinámicas de las políticas, los programas y proyectos sociales desde los cuales pondrán generar su intervención social. Para ello, cada asignatura dota de contenidos teóricos y contextuales por medio de los cuales podrán entender la forma en que se formulan, ejecutan, evalúan y ajustan en diferentes niveles y espacios sociales.

En esta medida se reconoce una fuerte relación con la línea contextual, ya que las políticas públicas y en general los procesos de planeación y participación social no podrían ser abordados si no se sitúan en el marco del Estado Capitalista Contemporáneo y en el caso colombiano en particular.

Se reconoce una articulación entre la asignatura Ciencia Política, Políticas y Bienestar Social I, Planeación Social y Proyectos sociales. Mientras que organización y educación popular es coherente con el énfasis comunitario de la propuesta curricular, la asignatura de recursos humanos aparece descontextualizada, sin hilos relacionales. Se entiende que esta hace parte del campo laboral, como espacio de intervención tradicional, sin embargo en la propuesta curricular no se logra consolidar como una línea de especialización, ya que sólo es abordado en esta asignatura y en prácticas profesionales.

En el caso de Política y Bienestar Social se hace un énfasis crítico, planteando el cuestionamiento a la política pública, para ello se retoma en la bibliografía los trabajos de autores como Netto y Montañó que permite definir la relación entre Trabajo Social y política pública desde marcos analíticos críticos. Este enfoque se hace evidente en Planeación social, en donde el programa se concentran en dar las herramientas teóricas, metodológicas y éticas de Interpretación de los procesos de planeación en el orden nacional, municipal y distrital; reconociendo los modelos hegemónicos y abordando a la vez propuestas alternativas de planeación social.

Esta misma característica sigue la asignatura Desarrollo y Educación popular, que desde sus fundamentos se articula con una perspectiva crítica. Freire se constituye en el eje central del programa, haciendo un análisis histórico de la transformación que se ha desarrollado en la educación popular en diferentes momentos históricos. Así, reconoce en la actualidad nuevos retos y oportunidades que se confiere desde los contextos sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos que, articulados con los aportes desde perspectivas hermenéuticas, dotan de nuevos sentidos a las intervenciones comunitarias.

Por último las asignaturas de proyectos sociales y recursos humanos se centran en herramientas técnicas y operativas. Sin embargo, se considera que la primera de ellas, al estar articulada coherentemente con otras asignaturas, brinda los contenidos necesarios para que el estudiante logre relacionar dichas herramientas con la planeación social y no sólo sea concebida de manera técnica. En el caso de la segunda asignatura no se logra consolidar estas relaciones, quedando limitada a una serie de conocimientos aislados y descontextualizados, con un fuerte criterio técnico.

Tabla 9. UNAL. Línea metodológica

Asignatura	Objetivo	Contenido
Política y Bienestar Social I	Identificar, analizar e interpretar el concepto de política social en el contexto del Estado en general y particularmente la caracterización del Estado Capitalista Contemporáneo y los procesos sociales asociados a su emergencia, desarrollo y transformación en el país.	1. REFLEXIONES SOBRE LA CONFORMACION DEL ESTADO Y LAS NECESIDADES HUMANAS ESTADO Y SOCIEDAD. Sobre la relación Estado - Sociedad (La economía de mercado. El Estado como institución central de la Modernidad. Explicaciones sobre el Estado Moderno. Formas adoptadas por el Estado Moderno. Estado Neoliberal. La política pública como expresión de la relación Estado - Sociedad en diferentes escalas. Crisis del Estado y sus efectos en la política pública.) Sobre la política pública como expresión de la relación Estado Sociedad (Evolución de la política pública. Cuestionamientos a la política pública. Balances y perspectivas). Elementos básicos sobre el Estado del Bienestar (el origen de la política pública. Los conceptos, actores, dimensiones y escenarios de la política pública. El ciclo de vida de la política pública) 2. LA POLÍTICA SOCIAL EL ESTADO Y SOCIEDAD CIVIL. El origen de la política social. Los conceptos, actores, dimensiones y escenarios de la política social. Las condiciones internas y externas para diseñar, poner en marcha, seguir y evaluar la política social. El concepto de

		<p>Desarrollar social como medio y como fin de la política social, enfoque, dimensiones y alcances. Política social en América Latina) 3. APORTES SOBRE LA POLÍTICA SOCIAL EN COLOMBIA Y SU APLICACIÓN. El surgimiento, desarrollo y estado actual de la política social. La crisis del Estado colombiano. Prioridades características de las políticas sociales implementadas en el país durante la década de los noventa. 4. APROXIMACIONES EN TORNO DEL EJERCICIO DEL TRABAJO SOCIAL Y LA POLÍTICA SOCIAL COLOMBIANA. La relación entre Trabajo Social y Política Social: origen, evolución y estado actual. La política social como un campo de intervención para el Trabajo Social. Lineamientos éticos y conceptuales.</p> <p>1. CONCEPTUALIZACIÓN 2. UN PLANTAMIENTO EN EL EJERCICIO PROFESIONAL. El rol del abogado de los problemas sociales. El sentido de lo social (El rol del Estado). Los problemas sociales como carencias. Las acciones de lo humano y los conceptos de necesidad, bienestar, carencia y satisfacción. Críticas para una clasificación de los problemas sociales. La formación de los problemas sociales. Las carencias corporales y el concepto de pobreza. Las carencias afectivas y el concepto de enfermedad mental. Los escenarios del desarrollo. La familia, la escuela y el trabajo. Las carencias culturales y el concepto de desarrollo. Avonca, Margrithad. Reflexión , Comportamiento Divergente y Filialismo.)</p> <p>El rol del político de los problemas sociales. (Los problemas sociales como imperativos de intervención y ayuda para el cambio, la reforma, el progreso o el desarrollo. Problemas sociales, dispositivos de ayuda y subsidiariedad) Problemas sociales y Trabajo Social. La discusión profesional. Los problemas sociales y los métodos de intervención del Trabajo Social. La investigación diagnóstica y evaluativa. La desarticulación diagnóstica. Problemas sociales y problemas de investigación. El papel de los problemas sociales en la construcción del objeto de estudio. Los problemas sociales como problemas de investigación (Luis del Tiempo Social, 3. USOS Y LÍMITES DEL EJERCICIO PROFESIONAL 4. PROBLEMAS SOCIALES Y CRÍTICA SOCIAL. (Las propiedades y el sentido de lo empagógico, ideología, alienación y problemas sociales. El modo de producción Capitalista, la estructura patrimonial y lo honorarístico como problemas sociales. La desvalorización relativa del capital social, vertidos y el sentido de clase de las relaciones reproductivas subalternas. La superación de los problemas sociales y la liberación de la sociedad (Muller).</p>
<p>Problemas Sociales I</p>	<p>•Preclarar el concepto de problema social •Incluir una clasificación de los problemas sociales. •Discutir las relaciones entre problemas sociales y Trabajo Social.</p>	<p>1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA NOCIÓN DE PLANIFICACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO (Conceptos de desarrollo. Las bases conceptuales del desarrollo: positivismo lógico, estructuralismo, funcionalismo, relativismo dialéctico. Las principales teorías del desarrollo. Las dimensiones del desarrollo. La crisis de los modelos de desarrollo) 2. EN TORNO A LA PLANIFICACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO (Conceptos. El dato de la planeación: diagnóstico, formulación, ejecución, seguimiento, evaluación y ajuste. Las metodologías de la planeación. Los niveles de la planeación. La crisis de la planeación como herramienta para construir desarrollo) 3. EN TORNO A LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NOCIÓN DE PLANIFICACIÓN SOCIAL ALTERNATIVA (Las intervenciones éticas, conceptuales y metodológicas útiles en la construcción de una noción de planeación social del desarrollo alternativas a la convencional. La intervención del Trabajo Social en la planeación social del desarrollo: generalizables, desafiante y generador) 4. REVISIÓN CRÍTICA DE LA NOCIÓN DE PLANIFICACIÓN SOCIAL DEL DESARROLLO EN COLOMBIA (La evolución de la planeación del desarrollo en América Latina. La historia de la planeación en Colombia. Los planes nacionales de desarrollo. La acción de</p>
<p>Planeación Social</p>	<p>Aportar herramientas que permitan identificar, analizar e interpretar causas de planeación social de desarrollo e la luz de referentes éticos, conceptuales y metodológicos construidos por los estudiantes.</p>	

		<p>planeación vigente. El sentido y los alcances de la planeación participativa) 6. INTERPRETACION PROYECTIVA DEL EJERCICIO DE PLANEACION SOCIAL EN BOGOTA (El origen y la evolución de la planeación en Bogotá. El marco normativo. Los instrumentos para el estudio. El actual proceso de planeación. El papel de los representantes de la sociedad civil en la planeación participativa).</p> <p>1. MARCO CONCEPTUAL. Aproximación al desarrollo del trabajo: Gestión Estratégica de Recursos Humanos. Aspectos Generales de la Gestión de Recursos Humanos GRH. Evolución y estado del arte de la GRH. Marco Administrativo- Institucional- Organizacional. Marco Social. Marco Jurídico. 2. GESTION DEL RECURSO HUMANO. Método, preparación y Comunicación. Cultura y clima organizacional. Comunicación, empresa y organización. Organización y Gestión de Recursos Humanos. Relaciones de Información en Recursos Humanos. La Inteligencia Emocional. Liderazgo. Los grupos. Equipos de trabajo. Resolución de Conflictos. 3. PROCESOS EN LA GESTION DEL RECURSO HUMANO. Admisión, (Reclutamiento, Selección, métricas). Contratación (Cartera administrativa, prestación de servicios, salario integral). Compensación-Remuneración económica, (salarios, prestaciones, beneficios, servicios y vacaciones). Inducción, inducción, formación, capacitación. Análisis de cargos. Evaluación del Desempeño. Salvestar. Soble Laboral. Salud Organizacional. Seguridad Industrial. Seguridad Social. Riesgos Profesionales. Proceso de reclut y Plan Perisón. Responsabilidad Social Empresarial RSE Outsourcing. 4. HERRAMIENTAS QUE DESDE TRABAJO SOCIAL CONTRIBUYAN A LA GESTION DEL RECURSO HUMANO EN LA ORGANIZACION. Perfil del Gerente de Recursos Humanos. Trabajo Social y su rol organizacional- Empresarial. Ética y Recursos Humanos. Política Asesoramiento de la Gestión en la GRH. ISO 9000- 9001 (Internacional Standard Organization) . Técnicas de Benchmarking. Los conceptos conocidos de trabajo. SINGULARES. Otras Herramientas.</p>
<p>Gestión social de recursos humanos</p>	<p>Orientar a los y las estudiantes para que se apropien de elementos conceptuales y metodológicos relacionados con el análisis de los fundamentos teóricos básicos en torno a la Dirección de los Recursos Humanos, enfoque sobre la Gestión de los Recursos Humanos y en la interacción entre las personas y las organizaciones.</p>	<p>1. Construcción del concepto de desarrollo social como un instrumento de la planeación social del desarrollo; 2. Formulación de proyectos de cooperación internacional; 3. Formulación de proyectos del orden nacional, regional y departamental; 4. Formulación de proyectos del orden distrital; 5. Formulación de proyectos del orden municipal y local. En todos los niveles se otorga as organización, las metodologías y experiencias significativas de trabajo.</p>
<p>Proyectos de desarrollo social</p>	<p>Aportar las herramientas teóricas y prácticas necesarias para formular, ejecutar, seguir, evaluar y ajustar proyectos de desarrollo social en distintas escalas.</p>	<p>1. RELACION EDUCACION- DESARROLLO 2. TRAYECTORIA HISTÓRICA DE LA EDUCACION POPULAR (Frutos. Configuración y desarrollo de la educación popular en las tres últimas décadas del siglo XX: entre la politización y la refundamentación. La educación popular hoy: debates, retos y prospectivas. El diálogo de saberes y su formación hacia la producción cultural). 3. LA COMUNICACION POPULAR Y LOS PROCESOS DE CONSTRUCCION DEL SENTIDO (Paradojas de los procesos comunicativos en los nuevos contextos. Los medios masivos de comunicación como herramientas útiles. Medios de comunicación en espacios "minor". 4. METODOLOGIAS PARA LA ACCION PROGRESIVA EN PROCESOS COMUNITARIOS (Los talleres en procesos comunitarios. Los procesos de recuperación colectiva de la historia y la identidad colectiva. La Cartografía social. La identificación como política esencial en Trabajo Social).</p>
<p>Comunidad y educación popular</p>	<p>* Reconocer y comprender el cumplimiento, trayectorias históricas, carácter político y alternativo de la educación y comunicación popular. * Profundizar en los debates actuales en torno a la educación popular, su metodología, historicidad, y perspectivas pedagógicas. * Establecer las características centrales de la comunicación alternativa y las posibilidades que ésta ofrece para el fortalecimiento de los procesos comunitarios. * Generar la apropiación de herramientas pedagógicas y metodológicas para la acción profesional en el ámbito comunitario.</p>	

Línea de Investigación

Aunque esta línea realiza un importante aporte al logro del perfil profesional propuesto por la Universidad y por el Departamento de Trabajo Social, tan sólo consolida el 12% de los créditos, desarrollados a través de 4 asignaturas.

En el curso Investigación Social I se brinda principalmente los elementos epistemológicos a los estudiantes, desde el abordaje de los debates sujeto- objeto, teoría – práctica, metodología- método. Así mismo se construye las discusiones en torno a la investigación cuantitativa y cualitativa; estas reflexiones se desarrollan en el marco de las ciencias sociales y del Trabajo Social. Con este marco analítico, el programa de Investigación social II, desarrolla los planteamientos del método y de las técnicas desde los paradigmas positivistas, hermenéuticos y críticos; sin embargo para finalizar el curso establece la formulación del anteproyecto de investigación, desde el método científico, con un énfasis cuantitativo de la investigación.

En la asignatura seminario de monografía se retoma las discusiones con un énfasis en la epistemología hermenéutica y compleja. Enmarca el curso en la discusión epistemológica desde el Trabajo Social. En el transcurso de la asignatura desarrolla un eje teórico y un eje de proceso en el cual se busca que el estudiante desarrolle su proyecto de investigación a partir de un ejercicio práctico individual.

Se inscribe en esta línea la asignatura de estadística, que brinda algunas herramientas para el desarrollo de investigaciones de tipo cuantitativo. Esta asignatura al no ser especializada en Trabajo Social y ser impartida por el departamento de estadística de la facultad de Ciencias, desconoce los principales aportes que se pueden realizar de manera integral a los procesos de investigación en las ciencias sociales, consolidándose más en una asignatura con contenidos técnicos, y que por su ubicación en la estructura curricular, no le permite al estudiante relacionar sus aportes coherentemente para la acción profesional.

Como anteriormente se presentó, el poco énfasis y peso de la línea de investigación y su ubicación en la estructura curricular permite inferir que se entiende esta línea como un aporte y una fortaleza para la intervención y no como un elemento fundamental para la preparación de investigadores profesionales.

Así mismo, es importante mencionar que las tendencias de educación superior exigen a la universidad pública la formación profesional en pregrado con un fuerte énfasis

práctico y técnico, concentrando el área investigativa para los posgrados (maestrías y doctorados). De esta manera, en la actualidad se cuenta con otras modalidades de trabajo de grado como la pasantía o estudios de posgrados. Sin embargo lo que sorprende hoy es la supresión del trabajo de investigación y su reemplazo por la inscripción de una asignatura teórico práctica, y cuyo producto puede ser un artículo, ensayo o proyecto de investigación (CONETS, 2004, p.165). Todo ello en detrimento de la posibilidad concreta de realizar en pregrado un ejercicio investigativo serio, acompañado por un tutor y que aporte a la construcción de conocimientos y al desarrollo disciplinar.

Tabla 10 UNA1. Línea Investigación

Objetivo	Objetivo	Contenidos
Estadística	<ul style="list-style-type: none"> • Introducir a los participantes del seminario en la metodología de investigación social cuantitativa. • Proporcionar las herramientas de análisis estadístico utilizadas más frecuentemente en la investigación social por encuestas. • Aplicar técnicas y procedimientos de análisis estadístico mediante la utilización del software SPSS. 	<p>1. INTRODUCCIÓN. Qué es la Estadística. La utilidad de la estadística para el análisis e interpretación de los fenómenos sociales. 2. LA ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL. 3. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL. Media. Moda. Mediana. MEDIDAS DE POSICIÓN. Cuartiles. Deciles. Percentiles. MEDIDAS DE DISPERSIÓN. Varianza. Desviación Estándar. Coeficiente de Variación. 5. PROBABILIDAD. 6. MUESTREO. Muestreo Simple. Otras formas de muestreo.</p>
Investigación Social I	<p>Introducir a los y las estudiantes en la aventura de la investigación social, mediante el conocimiento de los paradigmas, los conceptos, los procesos y los métodos que la sustentan, así como de las diversas alternativas para su desarrollo, de tal forma que se eleven las bases para comprender los fundamentos de una actitud investigativa y su sentido para la formación profesional y disciplinar del Trabajo Social.</p>	<p>1. La Investigación en Trabajo Social Retos y perspectivas en la actualidad. 2. La formación del interés investigativo en Trabajo Social en el contexto de las ciencias sociales y de los debates sobre "doxa" y "episteme" (interés investigativo y la formación del espíritu científico. Los debates sobre saberes comunes y saberes científicos: Investigación y epistemología; ciencias, disciplinas y profesiones. El problema del sujeto, el objeto, el método, el tiempo y el espacio en el oficio de investigar) 3. Los problemas objeto de investigación en Trabajo Social en el contexto de las ciencias sociales y de los debates sobre las relaciones sujeto-objeto, teoría y práctica, método y metodología. (La identificación de problemas de investigación. Los sujetos, los objetos y los métodos de investigación. El proceso de investigación. Los tipos y niveles de investigación. Las dimensiones cuantitativas y cualitativas. El dilema de las relaciones teoría y práctica: la Investigación Acción Participativa. La búsqueda, el acceso y el manejo de las fuentes de investigación. Reflexiones sobre investigaciones recientes en diversos campos de las ciencias humanas y sociales).</p>
Investigación Social II	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar en los y las estudiantes el conocimiento, apropiación y construcción de metodologías para la investigación social, que contribuyan a la explicación, comprensión y transformación de problemáticas y procesos sociales en contextos particulares. • Identificar la relación existente entre enfoques epistemológicos y metodologías para la investigación social, profundizando en aquellas que planteen la ruptura de la perspectiva sujeto-objeto. 	<p>1. Características metodológicas del enfoque cuantitativo en investigación social (Componente epistemológico. Tipos de investigación y tipos de diseño desde este enfoque. Técnicas e instrumentos para la recolección de información) 2. La historia y la hermenéutica en las metodologías para la investigación social (Más allá de la disyuntiva "cuantitativo" / "cualitativo". Etnografía. La observación y el diario de campo. La técnica de la entrevista. Los métodos históricos. El enfoque biográfico y las historias de vida) 3. Metodologías de investigación propias de la perspectiva crítico dialéctica (La Investigación Acción Participativa, La Memoria Oral y la</p>

		Recuperación Colectiva de la Historia. La sistematización de experiencias) 8. Cómo formular un anteproyecto de investigación?
Seminario de Monografía	<ul style="list-style-type: none"> •Lograr que los y las estudiantes formulen su proyecto de investigación que les permita concurrir a las diferentes opciones de grado, lo cual significa que definan y procesen el objeto de estudio, identifiquen la viabilidad de la propuesta, localicen y clasifiquen las fuentes primarias y bibliográficas y propongan una metodología coherente con los objetivos formulados (Ramírez, 2006). •Acompañar la producción de un proyecto de monografía o su equivalente con reflexiones epistemológicas relativas a la investigación social. 	<p>Componente teórico 1. Trabajo Social: productor, difusor o consumidor de conocimientos.2. Relación T.S y Ciencias Sociales. 3. La problematización según una lógica deductiva de investigación. 4. La investigación documental y el acceso a la información. 5.La teoría y el sentido de la investigación 6. El método fenomenológico 7. El método Hermenéutico 8.Los criterios de cientifidad de los métodos cualitativos.</p> <p>Componente de proceso 1. Formulación de problema de investigación. 2. Estado del Aris: su utilidad en la investigación. 3. Operacionalización 4. Encuadre metodológico (La recolección de datos La construcción técnica) 5. La ética en la investigación social, los derechos de autoría y de propiedad intelectual.</p>

Línea práctica

En la carrera de Trabajo Social la práctica se constituye en el espacio de formación integral de los alumnos, espacio en el que confluyen las herramientas fundamentales de la profesión, tales como la investigación, la planeación, la administración social e intervención. Se constituye en la instancia educativa que posibilita la reflexión y el análisis de la problemática social en una línea específica de intervención profesional en la cual confluyen la reflexión conceptual, el desarrollo de actitudes y destrezas, la aplicación y construcción de metodologías y técnicas de investigación e intervención social con el fin de inducir procesos de cambio social. Constituye también un momento propicio para insistir en la formación ética y el fortalecimiento de la identidad profesional.

Estos elementos se ven integrados en los diferentes escenarios de prácticas en las que se puede insertar el estudiante según su perfil particular, sin embargo en la Universidad Nacional se denota un énfasis en las líneas familiar y comunitaria.

En los objetivos se destaca la relación que se establece entre la teoría con los espacios de intervención. En todas las opciones de práctica se establece como objetivo brindar herramientas teóricas, metodológicas y técnicas que le permitan al estudiante entender la realidad y proponer procesos de intervención. Por ello en todos los espacios son los estudiantes quienes, con la tutoría respectiva, desarrollan los proyectos, ubicándose como profesional propositivos y no sólo limitándose a la acción y ejecución de proyectos ya diseñados.

Los procesos de práctica estructurados en dos semestres les permiten realizar una continuidad en los proyectos realizados con las instituciones en las que se enmarcan. Se evidencia que principalmente esta práctica se efectúa en instituciones de carácter público como Acción Social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Departamento Administrativo de Bienestar Social, y la Universidad Nacional de Colombia. Así mismo, se identifican algunos espacios en organizaciones no gubernamentales o espacios no institucionalizados, como son barrios y comunidades.

Se evidencia una estrecha relación entre estas líneas y las demás, se aborda los aportes de las Ciencias Sociales, reconociendo los contextos en los cuales los estudiantes deben ubicar su acción profesional, reconociendo las teorías profesionales y las herramientas metodológicas (políticas, programas y proyectos) que fueron abordadas en su formación. Así mismo se propone una articulación Investigación – Intervención.

Sin embargo, se denota un énfasis en el manejo de herramientas de tipo cualitativo, que no cuentan con asignaturas propias en la propuesta curricular. Temas relevantes como el de socialización, construcción de identidad, teorías del bienestar, subjetividad, representaciones e imaginarios sociales, que son trabajados en el marco de las prácticas, aparecen sin mayor articulación con las distintas cátedras de la propuesta curricular; mientras que elementos cuantitativos como la estadística no son significativamente utilizados en los procesos de práctica profesional.

En cuanto a los procesos pedagógicos, los estudiantes aprenden a través de la acción, en confrontación permanente con la teoría, con sus propias habilidades, intereses y con los retos que el trabajo profesional conlleva. Los objetivos se concentran en interpretar, discutir, analizar, formular, comprender y desarrollar, objetivos que se buscan cumplir desde el trabajo en equipo, las tutorías, y las reuniones no sólo con docentes y monitoras, sino también con profesionales de las instituciones encargadas, dotándole de un sentido interdisciplinario a la práctica.

Es importante mencionar que los programas reconocen la importancia de sistematizar las experiencias, pero esta sistematización no se desarrolla desde el plano disciplinar sino institucional. El enfoque técnico a los que se remite impide retomar estas importantes experiencias en procesos de construcción disciplinar. Por ello, se hace necesario establecer incentivos de divulgación y publicación que impulsen a escribir y reflexionar sobre la práctica profesional desde la academia.

Sin duda alguna, este es uno de los espacios en los que confluyen las funciones de la Universidad, a saber: investigación, docencia y extensión.

Tabla 11 UNAL. Línea práctica

Línea	Objetivo	Metodologías
<p>Procesos familiares y comunitarios</p>	<p>Facilitar al practicante los elementos teóricos y prácticos necesarios para conocer, relacionarse e intervenir en un área específica de aplicación del Trabajo Social para el caso particular, las líneas de familia y comunidad.</p> <p>Despertar en el practicante una actitud investigativa que le permita identificar situaciones de la familia y la comunidad e interpretar con rigurosidad la problemática social del sector para plantear alternativas de transformación.</p> <p>Permitir la interrelación teórico-práctica, con el propósito de reflexionar y construir nuevos saberes académicos y plantearse nuevas preguntas y exigencias de la formación profesional.</p> <p>Formar a los practicantes en la planificación, ejecución y evaluación de proyectos viables como respuesta a los problemas sociales de las realidades comunitarias.</p> <p>Fomentar los valores y principios éticos propios del profesional Trabajador Social, con las capacidades necesarias para enfrentarse a los nuevos retos y conflictos de la realidad social de nuestro país.</p>	<p>Obedece a un proceso sistemático y gradual de conocimientos teóricos, metodológicos y de intervención que se desarrollará a partir de tres unidades básicas:</p> <p>UNIDAD TEÓRICA: Actividades como seminarios, conversatorios, análisis de casos, de todos desde una perspectiva crítica y con respuestas confrontadas y dirigidas a la realidad según los procesos familiares y comunitarios vigentes y el contexto nacional e internacional. Los criterios de realización de estos encuentros y actividades teóricas son: pertinencia del tema frente al contenido, investigación teórica, reconocimiento institucional, aplicación práctica y consulta bibliográfica.</p> <p>UNIDAD PEDAGÓGICA. Se refiere al acompañamiento a cada estudiante y su correspondiente proyecto de trabajo con sus distintas actividades. Esta acompañamiento pedagógico se realiza mediante asesorías, evaluaciones y auto evaluaciones sobre los informes presentados periódicamente correspondientes a cada proyecto.</p> <p>UNIDAD ADMINISTRATIVA. Es el proceso de coordinación y gestión que se realiza con otros equipos de trabajo con quienes el Centro de Promoción e Investigación de procesos Familiares y comunitarios CPRIF establece una relación interinstitucional para garantizar su funcionamiento:</p> <p>Todos los estudiantes desarrollen su intervención en los niveles individuo, grupo y comunidad a partir de la atención en el Centro de Prácticas, la realización de presencias de Mediación Familiar. La intervención comunitaria se desarrolla en proyectos específicos: Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario de mujeres, Comedores comunitarios, indígenas y universitarios y procesos productivos con jóvenes.</p>
<p>Sociolaboral</p>	<p>Contribuir a la formación disciplinar y profesional en el área Socio Laboral de los y las trabajadoras sociales, con elementos conceptuales, metodológicos y prácticos, que les permitan acercarse y comprender la realidad social, en el desarrollo de proyectos estratégicos en instituciones (públicas y privadas) y organizaciones sociales.</p>	<p>El campo de prácticas ofrece posibilidades de investigación e intervención en aspectos como: realización de diagnósticos estratégicos, indagación de situaciones referidas al bienestar integral humano, dinámicas familiares de los sujetos vinculados a los proyectos por grupos étnicos especialmente adultos mayores, ambiente universitario, política laboral universitaria, desarrollo organizacional, gestión socio ambiental, relaciones entre procesos laborales y los familiares - comunitarios, responsabilidad social y otros temas investigativos básicos para la formulación.</p>

		<p>guellos y evaluación de proyectos de intervención.</p> <p>La metodología está fundamentada en: el pensamiento crítico, en el análisis, comprensión, encuentro de significados, e internalización de aspectos sociales, culturales, políticos o lingüísticos, con los cuales se explica el mundo en el que se vive; situación que ocurre como resultado de un proceso social de aprendizaje y de observación mutua. Igualmente, se utilizan las bases técnicas del enfoque de redes sociales.</p> <p>A lo largo del semestre se desarrollan:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Seminarios teórico -Talleres y acompañamiento por parte de monitores y/o docentes encargados. -Prácticas sociales.
<p>Familia Práctica en Procesos Familiares y Redes Sociales - protección especial</p>	<p>Desarrollar habilidades técnicas para la observación de los procesos de intervención individual y colectivo; los diagnósticos y los interdisciplinarios, y los marcos de referencia conceptual, histórico y jurídico que sustentan la llamada "protección especial", de manera que puedan hacerse las necesarias consideraciones teórico-prácticas -sobre que sustentan el aprendizaje</p> <p>Participar en los procesos de toma de decisiones que afectan a niños (as), jóvenes, familias e instituciones de protección, a partir del análisis riguroso y responsable de la normatividad vigente, el contexto sociocultural y una perspectiva de derechos, que permitan la cualificación profesional mediante una gestión individual y colectiva, respaldada de los sectores locales y las entidades grupales.</p> <p>Desarrollar una propuesta de intervención profesional, controlada desde la relación académica y concertada con los equipos de trabajo que operan en el Centro especializado de protección Puente Ayrud; buscando una estándar cualificada de los usuarios, según sus problemáticas y los recursos con los cuales cuentan las familias, la comunidad y las instituciones responsables de la intervención específicas de las mismas.</p>	<p>Se plantea una propuesta que estructura nuevas acciones o ámbitos de distinta manera las que actualmente se desarrollan, orientada al mejoramiento del proceso de intervención, desde una perspectiva de derechos y con el apoyo de las referentes conceptuales y éticas que sustentan el ejercicio profesional de Trabajo Social.</p> <p>Ética procesos de intervención están acompañados por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un Seminario-taller de profundización sobre el enfoque de redes y la intervención profesional con niños, niñas, jóvenes y familias afectadas por diversas problemáticas sociales (albergo y contacto con otros grupos de niños). - Una sesión tutorial de asesoría y seguimiento al proceso, y que se complementa con la asesoración y entrega de parámetros o bases en las cuales se recoge la relación conceptual sobre las actividades y procesos observados en el marco de la práctica. (una entrega semanal para estudiantes de nivel I y tutorial para estudiantes de nivel II) - Coordinación permanente de los proyectos con la dirección del Centro de Protección Especial. - Tareas de los procesos que desarrollan las <u>estudiantes EGP DUELA de la Dirección de Protección</u>. <p>La intervención con familias en situación de desplazamiento cuyo análisis será el aprendizaje en intervención psicosocial con personas o grupos familiares.</p> <p>La investigación sobre las relaciones padres madres e hijos en el contexto de la migración Internacional de la familia</p> <p>Privilegio como participante y orientador, el enfoque estadístico y del construcción social y EGP por la formación en los procesos</p>
<p>Familia Práctica en Procesos Familiares y Redes Sociales</p>	<p>Desarrollar, gestionar y evaluar proyectos de atención, intervención y educación con las personas y familias en situación de desplazamiento a partir del enfoque sistémico y del construcciónismo social.</p> <p>Estudiar y comprender los programas del Estado en relación con la población en situación de desplazamiento, las organizaciones estatales, las ONG, la definición comunitaria y de los movimientos sociales al respecto.</p>	

	<p>Proyectar y desarrollar una investigación con un enfoque cualitativo, que se dirige a comprender la dinámica de las relaciones familiares ante el evento de la migración internacional.</p> <p>Estudiar procesos metodológicos de investigación cualitativa: Historia de vida, entrevistas y grupos focales y participar en la red inter - universitaria de investigación sobre los cambios en la familia a raíz de la migración internacional.</p>	<p>metodológicos de la investigación social con enfoque cualitativo.</p>
--	--	--

Línea contextual

Esta línea constituye el 9% de la propuesta curricular y se establece en 4 asignaturas, dos del núcleo básico y 2 del componente flexible. Las asignaturas Política y Bienestar II y Problemas Sociales II se desarrollan en el análisis contextual y aplicado a la actualidad, en los cuales, una vez incorporados los referentes teóricos, los estudiantes conocen las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales existentes; y como estas influyen en los problemas sociales y las políticas públicas.

De esta manera contarán con las herramientas que les permita identificar la realidad colombiana según los diversos sectores sociales, reconociendo condiciones de etnia, género, edad. En los dos cursos se reconoce que estas realidades está mediadas en el marco de la globalización y la implementación del estado neoliberal en Colombia que evidentemente generan situaciones de exclusión social y nuevas condiciones en la cuestión social, donde se llevará a cabo la acción profesional.

Se ofrece un panorama al estudiante en el que se busca no sólo que reconozca esta realidad, sino también realice un análisis crítico a las políticas públicas diseñadas para atender las problemáticas sociales.

Tabla 12. UNAL. Línea contextual

Asignatura	Objetivo	Contenido
<p>Política y Bienestar Social II</p>	<p>Orientar a los y las estudiantes para que se apropien de elementos conceptuales y metodológicos relacionados con el análisis de lo que ha sido la política y el bienestar social por sectores de la economía y grupos poblacionales, hacia una visión integral de lo social que puede ser utópica en este momento, por la desarticulación de programas y proyectos, pero que los lineamientos de política a construir puedan aportar criterios para la articulación de las Políticas Públicas Sociales PPS colombiana.</p>	<p>1. MARCO CONCEPTUAL. Globalización, democracia y política pública social. Desarrollo sostenible, descentralización. Conceptos de política, nación, estado, gobierno, sociedad civil. Ordenamiento político institucional. Estado y política pública social. Bienestar social y calidad de vida 2. DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIALES. Marco conceptual. Actores sociales e institucionales. Características Especiales, instancias de formulación, ejecución y seguimiento. Plan de desarrollo, plan de gobierno. Planeación y gestión social. Perspectivas y roles para Trabajo Social desde la investigación e intervención. 3. POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIALES POR SECTORES Y GRUPOS POBLACIONALES Agropecuario. Productivo y comercial. Servicios. (Salud, Trabajo, Educación, Vivienda y Bienestar Básico, Seguridad ciudadana, Cultura y Turismo Recreación y Deporte, Prevención del</p>

		tabaquismo y sustancias psicoactivas Justicia; Régimen penitenciario y carcelario Transporte y Comunicaciones) Pobreza y equidad. Gasto social. Ambiental Participación ciudadana y comunitaria Familia. Infancia. Juventud. Mujer Y Género. Adulto Mayor. Personas en la Calle Plurilingüa y Multicultural. Discapacidad 4: LINEAMIENTOS HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIALES INTEGRALES
Problemas Sociales II	Esta asignatura es un espacio de formación académica que le permitirá a los y las estudiantes el análisis de los problemas sociales que inciden en el desarrollo del país y la calidad de vida de las y los colombianos (as).	1. GLOBALIZACIÓN Y NEOLIBERALISMO. Definición. Proceso histórico. Aplicación para América Latina. El caso de Colombia. 2. CARACTERÍSTICAS DE LA CIUDADANÍA CONTEMPORÁNEA. 3. EXKLUBION SOCIAL. Definición. Análisis por sectores étnicos, género y etnia. 4. POBREZA. 5. VIOLENCIA. 6. CONFLICTO ARMADO. 6. MEDIO AMBIENTE. 7. DEBASTRES NATURALES.
Cursos de Contexto	Acceder a conocimientos que ofrecen perspectivas interdisciplinarias, integrales y contextuales sobre temas, problemas o realidades que enriquecen el desarrollo intelectual y social.	Los contenidos de las asignaturas dependen de la oferta académica de todas las Facultad de la Universidad, en la cual se puede vincular el estudiante.

Línea de formación integral

Esta línea contiene tan sólo el 5 % de los créditos, desde 2 asignaturas del componente flexible. Se considera que los estudiantes pueden seleccionar, a su criterio y a sus intereses personales, dentro de las posibilidades que le ofrece un amplio espectro de asignaturas brindadas como tales por todos los programas curriculares de la Universidad. Dentro de la gama de electivas se incluye deportes, artísticas, contextuales, idiomas y profesionales.

Esta se consolida como el línea que se encuentra menos desarrollada en la propuesta curricular. Las habilidades que requiere el perfil profesional como comprensión de lectura, habilidades comunicativas, habilidades técnicas o tecnológicas, no son desarrolladas al interior del plan de estudios. Esto se constituye en uno de las principales debilidades de la propuesta, pues quedan dependiendo de los intereses de los estudiantes, las ofertas de las Facultades y los tiempos y horarios que se proponen.

5.1.2.5 Metodologías pedagógicas

La propuesta curricular divide las asignaturas en teórico, teórico prácticas y prácticas. Las líneas de ciencias sociales, contexto y formación integral son consideradas como teóricas, mientras que las líneas de formación profesional la mayoría de las asignaturas desarrollan una metodología teórica práctica, en la que incorporan a través de seminarios talleres, espacios de aplicación de conocimientos abordados en la asignatura. Esta misma situación se refleja en las metodológicas. Se observa que la

línea de investigación es la única en que se caracteriza por ser en su totalidad como teórica práctica.

Tabla 13. UNAL. Metodologías pedagógicas

LINEAS	Teóricas		Teórico - prácticas		Práctica
	No.	%	No.	%	
Ciencias Sociales	10	100			
Profesionales	4	57	3	43	
Metodológicas	2	33	4	67	
Investigación			4	100	
Prácticas					2
Contexto	4	100			
Formación Integral	2	100			
TOTAL	22		11		2

5.2 CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS

La Corporación Universitaria Minuto de Dios, nace en 1990 bajo el trabajo de la comunidad religiosa eudista. Surge como un proyecto generado desde la Corporación Minuto de Dios, organización de la sociedad civil que desde los años 50, bajo el liderazgo del Padre García Herreros, se dedica a la construcción de comunidades y a la atención de poblaciones vulnerables en toda Colombia.

La corporación es definida como una entidad comprometida con el *desarrollo integral de la persona y las comunidades marginadas, tanto urbanas como rurales, a la luz del evangelio. Es la expresión de un compromiso cristiano con los pobres, reconocidos como hijos de Dios y hermanos de los demás hombres.* Desde esta misión la Corporación ha desarrollado cuatro programas fundamentales: vivienda, micro créditos, atención a comunidades vulnerables y capacitación.

Reconociendo la importancia de la educación, y coherente con su ideario, desde finales de los años 80 la Corporación empezó a proyectar su nueva institución: La Corporación Universitaria Minuto de Dios, institución encargada de formar profesionales con un fuerte perfil social. Por ello, todos los programas que ofrece esta institución se diseñaron con un énfasis en desarrollo social ya que concretizaban los largos años de experiencia de la obra *El Minuto de Dios* y pretendían multiplicar el

número de los profesionales que se encargarían de difundir su filosofía social en diversos lugares del país (Uniminuto, 2004, p. 3).

De esta manera se ha establecido la misión de esta Institución de educación superior como:

La Corporación Universitaria Minuto de Dios es una Institución universitaria de educación superior, inserta en el sistema educativo colombiano, con un modelo de educación alternativo que, desde la perspectiva del Evangelio² y del pensamiento social de la Iglesia, de la Espiritualidad Eudista³, de la renovación en el Espíritu y de la filosofía de la Organización Minuto de Dios:

- Forma profesionales responsables, técnicamente competitivos, éticamente orientados y socialmente comprometidos.
- Promueve el desarrollo integral⁴ de las personas, las comunidades y las organizaciones, fomentando en ellas sus potencialidades, en términos de actitudes humanas, cristianas, ciudadanas y de servicio a la sociedad.
- Contribuye en la construcción de una nación más justa, democrática, participativa y solidaria, que respete los valores culturales propios y ajenos.

La Corporación universitaria está organizada en 6 Facultades: Ciencias de la Comunicación, Ciencias Económicas y Administrativas, Ciencias Humanas y Sociales, Ingeniería, Educación y el Instituto Bíblico pastoral Latino Americano. Ofrece 6 tecnologías, 5 licenciaturas y 9 carreras profesionales⁵. Se dedica principalmente a la educación de pregrado, en la línea de postgrado ofrece varias especializaciones en cada facultad, sin embargo a la fecha no cuenta con ninguna maestría o doctorado.

² Los grandes valores del Evangelio: Justicia, Amor, Libertad, dinamizan la formación humana y académica en la vida universitaria. La Justicia, al promover un compromiso con una sociedad igualitaria; el Amor, que concede el primer puesto a la persona y a su dignidad inalienable, para quien es más importante el ser que el tener; y la Libertad de la persona frente a las diferentes manipulaciones del materialismo, del hedonismo y de la despersonalización.

³ A partir de los compromisos del bautismo, la Espiritualidad Eudista centra la persona humana en Jesucristo, presente en el corazón de todos como orientador y guía del ser y del quehacer del hombre, de modo que la vida de cada uno sea como una prolongación de la vida de Cristo en las circunstancias particulares y la concreción de la cotidianidad. Se basa en una antropología que considera a cada persona un objeto de la misericordia del Padre, un hijo de Dios, un templo del Espíritu y una imagen de Dios que debe ser amada, respetada y servida.

⁴ Se entiende por desarrollo integral el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas a condiciones de vida más humanas. En tanto integral, debe promover a todos los hombres y a todo el hombre (Cf. Pablo VI. Encíclica *Populorum progressio*).

⁵ En el caso de Colombia, las licenciaturas son programas de pregrado con énfasis en docencia.

Según el sistema de Educación superior colombiana ésta se consolida como una institución universitaria, en tanto se enfoca principalmente en ofrecer programas de formación en ocupaciones, programas de formación académica en profesiones o disciplinas y programas de especializaciones técnicas y tecnológicas. Así mismo, el énfasis en la docencia se centra en la formación de pregrado, pues en la actualidad no cuenta con programas de alto nivel como doctorados o posdoctorados.

Desde las categorías ofrecidas por Rama, y abordadas en el primer capítulo, ésta Universidad nace en los años 90's, década en la que el sistema de educación superior se coordinaba por el mercado y las IES se desarrollan bajo el parámetro de mercantilización. Así, esta universidad se dirige a absorber la demanda que no ha sido cooptada por las universidades tradicionales; ofreciendo oportunidades para las personas que no ingresaban a las universidades públicas, o aquellas que no podían pagar las matrículas de las Universidades de carácter privado.

Trabajo Social

El programa de Trabajo Social se inscribe en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, esta tiene como funciones generar una escuela de pensamiento social que impulse los procesos, los proyectos y las líneas de investigación al interior de la Uniminuto, dando forma y contenido al carácter humano y social de la institución. Igualmente, coordina la acción del Departamento de Ciencias Sociales y del Centro de Estudios e Investigaciones Humanas y Sociales (CEIHS). Ofrece los programas de filosofía, Trabajo Social y una especialización en ética.

Desde el año 2000, la Uniminuto incorpora a su oferta educativa el programa de Trabajo Social. Fundamentalmente reconoce la importancia que los contextos sociales le imprimen a esta profesión y la necesidad de formar trabajadores sociales competentes en las áreas de intervención, desde los referentes obtenidos en experiencia de la Corporación Minuto de Dios. A decir de Pérez, un factor relacionado con la creación del Programa, es la tradición de Trabajadores Sociales que han estado al frente en la gestión de programas y proyectos sociales en la Obra Minuto de Dios, a lo largo de cincuenta años (2005, p. 204). La Universidad por tanto, quiso retomar esta experiencia y estructurar un plan de formación para ofrecer una nueva propuesta de formación profesional.

En el año 2005 se realizó una reestructuración de la malla curricular, actualizando algunas asignaturas con el fin de obtener el registro calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional, que es emitido el 8 de Octubre de 2006. Así mismo se encuentran desarrollando el proceso de auto evaluación que le permita acceder a la acreditación de alta calidad del Ministerio de Educación Nacional

En la justificación de su plan de estudios, definen este programa como

el único de su género en el país que entraña una perspectiva socioeconómica que ubica al profesional en la compleja situación nacional y le permite responder a sus desafíos, con capacidad para interpretar los hechos sociales y generar procesos de transformación y cambio, en cumplimiento de la misión que le corresponde a Uniminuto (Uniminuto, 2006, p. 5).

Tabla 14. Uniminuto. Propuesta de formación profesional

Perfil de Egreso	<p>El programa de Trabajo Social forma profesionales de las ciencias sociales con enfoques y visión económico gerencial que les permita participar e intervenir en procesos comunitarios, en procesos de formulación de programas y proyectos sociales y en procesos de formación de políticas sociales.</p> <p>Los trabajadores sociales de Uniminuto son profesionales comprometidos con la realidad social, competentes para comprenderla, analizarla e interpretarla y con plena convicción de ser formadores y hacedores de comunidad, agentes de cambio en la construcción del tejido social que sirva de base a la transformación de nuestra sociedad.</p>
Objetivo general	<p>El programa busca formar trabajadores sociales profesionales con una mente amplia, abierta a los desarrollos, tendencias, continuidades y rupturas del Trabajo Social como disciplina, en el marco de los cambios de la sociedad, que les permita reconocerse, aceptarse y asumirse de modo auténtico en el contexto de su cultura, a través de un currículo que desarrolle sus competencias en las dimensiones del desarrollo humano, el desarrollo profesional y la responsabilidad social.</p> <p>Competencias relacionadas con una formación teórica que le permita una reflexión crítica de la herencia intelectual del Trabajo Social y su relación con la situación social actual; la capacidad de generar conocimiento como aspecto constitutivo de su intervención con individuos, familias, grupos y comunidades y base de sus decisiones y acciones como profesional; su formación personal, desarrollo humano y responsabilidad social; y con una capacidad de gestión en cuanto a políticas, programas y proyectos sociales que se enmarquen en la relación entre el Estado y la sociedad civil y abonen terreno a la construcción de tejido social.</p> <p>Lo anterior como expresión de los métodos de intervención del Trabajo Social y los instrumentos y técnicas que le den operatividad e intención a la acción profesional.</p>
Duración	VIII Semestres
Número de Materias y créditos	47 Materias 146 Créditos

<p>Líneas curriculares</p>	<p>Gestión Social: El programa busca orientar la formación del trabajador social de forma que adquiera una visión de los diferentes aspectos económicos y gerenciales que al entrecruzarse con lo social, pueden favorecer o afectar el desarrollo de procesos y programas sociales. Comprender las relaciones económicas y las situaciones y herramientas gerenciales generen en el trabajador social una visión de lo social como inversión y no como gasto, y abren la posibilidad de utilizar esquemas exitosos en otras circunstancias para favorecer el desarrollo de la labor disciplinar.</p> <p>Organización y desarrollo comunitario: El programa tiene especial interés en proyectar su acción en contextos comunitarios geográficos en los cuales sea necesario generar procesos de organización y de desarrollo de la comunidad, con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población. La organización y el desarrollo comunitario, se asumen como objeto de estudio y de intervención en la aplicación del método de Trabajo Social con comunidad. Mediante la organización se busca potenciar los intereses, capacidades y habilidades de las personas, familias y grupos de la comunidad para movilizar sus propios recursos con el fin de dar respuesta a las necesidades sentidas que de una u otra manera están afectando su pleno desarrollo o progreso. El desarrollo se logra a partir de la organización y tiene como principal condición la participación. Los estudiantes deben analizar e interpretar los procesos comunitarios, para así establecer propuestas creativas que lleven a generar la organización y el desarrollo de las comunidades.</p>
----------------------------	--

5.2.1 Abordaje Institucional

5.2.1.1 Misión

En la misión, la Universidad se establece como una institución de educación superior ubicada en el sistema educativo colombiano. En esta medida se reconoce en el contexto nacional y busca aportar a la construcción de un proyecto de Nación democrático, participativo y diverso.

En cuanto al ideario que sustenta todas sus acciones es clara en el establecimiento de una visión religiosa a través de la congregación eudista, fundamentalmente desde la visión social de la iglesia católica, y articulada al ideario de la obra del Minuto de Dios que se ha desarrollado desde los años 50 en el espacio social.

Este sentido va a determinar el perfil profesional institucional. En él se proyecta la importancia de formar ciudadanos responsables, donde la solidaridad, la ética, y el compromiso social son los fundamentos de las acciones profesionales y personales. Se refiere entonces a una visión más humanística de la formación profesional.

Reconoce ampliamente la función de extensión de la universidad, en la medida en que define esta institución como una agente de intervención social. Mediante la extensión se busca generar una promoción integral que permita reconocer las potencialidades de los sujetos, comunidades y organizaciones y promover las actitudes cristianas y ciudadanas al servicio de la sociedad.

No explicita ni detalla las funciones de investigación, concentrándose en la docencia y en la extensión.

La Universidad desde su carácter privado ha establecido una relación más estrecha con el mercado laboral, logrando una mayor adaptación a los requerimientos del medio social frente a la formación profesional. Esto se evidencia claramente en la flexibilidad de su oferta académica, de esta manera busca orientar su acción hacia un nicho de mercado que le permite consolidarse institucionalmente.

Según la interpretación realizada, la propuesta institucional se debate entre una apuesta social coherente con la misión de la institución religiosa que la proyecta, y las necesidades comerciales y mercantiles que vive la educación superior en la actualidad. Se encuentran tendencias que entienden la educación como servicio que se inscribe a las lógicas mercantiles, como la que se visualiza en el artículo "Servicios compartidos: el camino hacia una mayor competitividad de la Dirección de Planeación y Desarrollo", en él se señala:

El cliente valora los productos, procesos y actividades de la empresa a través de su percepción del valor que le crean, del valor que le agregan o por su falta de valor. En una universidad el principal servicio es la educación. Para el estudiante la creación de valor está centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el valor agregado lo recibe de actividades complementarias a la enseñanza, mientras que algunas actividades administrativas le pueden ser indiferentes.

Así la Uniminuto se encuentra en este debate que ha dado origen a espacios de planeación estratégica que han permitido redimensionar la misión institucional. Se ha caracterizado por una amplia vinculación con el sector industrial y empresarial, moviéndose de acuerdo a los requerimientos del mercado. De ahí, la diversidad de programas (presenciales, semi presenciales, abiertos, a distancia), su ubicación territorial y la vinculación con los Centros Regionales de Educación Superior – CERES- , expandiendo a diferentes niveles sus funciones universitarias.

No se hace evidente la separación de las funciones de la académica con las desarrolladas por la Corporación Minuto de Dios.

5.2.1.2 Internacionalización

La Uniminuto cuenta con la oficina de Asuntos Internacionales, ésta se consolida bajo la función de promover iniciativas de Cooperación Interinstitucional y proyectos de internacionalización académica con universidades del mundo. Dentro de los servicios de internacionalización académico se generan las gestiones y los espacios para el intercambio, apoyo y acompañamiento, ya sea unilateral o bilateral que aporten al desarrollo de las funciones académicas de la Universidad.

En este sentido, se ha avanzado significativamente a través de 63 convenios establecidos con entidades académicas ubicadas en 15 países. Gracias a estos convenios se han facilitado el acceso a 65 docentes a formación en posgrado y realización de pasantías de investigación y se ha contado con la participación de 26 pasantes internacionales. De esta manera se ha venido consolidando un sistema internacional de apoyo académico significativo.

De esta manera, principalmente se ha contado con convenios inscritos con universidades de Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Cuba, Costa Rica, Chile, México, Ecuador, España y Estados Unidos. Prevalece una tendencia al establecimiento de convenios con universidades de carácter privado y privado religioso.

Cabe destacar el importante papel que ha desarrollado la Uniminuto en la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria, ésta es una fundación que nace en la Universidad de Belgrano, en Buenos Aires, Argentina, en abril de 1997. Este proyecto de colaboración interuniversitario, surge por voluntad de un grupo de universidades privadas de la región, desearon de aunar esfuerzos para optimizar medios y posibilitar una eficiente y dinámica cooperación de sus recursos humanos y técnicos. Para este año la Uniminuto fue la sede de la XX Asamblea y el Rector inició su participación en la Junta Directiva de esta red.

Por otra parte la Oficina de Relaciones Internacionales ofrece el programa de Cooperación Institucional, definiendo en este marco las acciones realizadas por los actores públicos y privados con el fin de promover el desarrollo económico y social de los países en vías de desarrollo. Por lo tanto, no restringe las acciones al plano académico y de investigación, a diferencia de la Universidad Nacional, amplía la financiación a proyectos de extensión de la Uniminuto.

De esta manera orientan la cooperación en amplio sentido, identificando las líneas estratégicas definidas por la Cumbre de Naciones del 2000 (pobreza, educación primaria universal, igualdad de género y autonomía de las mujeres, reducir la mortalidad infantil, salud materna, VIH/ Sida, medio ambiente y desarrollo social) y estableciendo el marco teórico, histórico y metodológico de la cooperación. Reconocen los proyectos como la herramienta principal para canalizar los recursos de la cooperación internacional, para lo cual desarrollan formatos únicos y asesorías.

Según el Balance General de la Oficina de Relaciones Internacionales desde el 2003 al 2007 se ha logrado la financiación de 7 proyectos que con un total de 1.264.200 dólares.

Por parte de La Facultad de Ciencias Sociales se ha establecido una importante relación de cooperación con la Universidad de los Andes (Bogotá) y con las Universidades Granada (España) y Universidad Católica Técnica Particular de Loja (Ecuador). Con estas instancias se proyecta la realización de la maestría conjunta en Paz, Desarrollo y Ciudadanía. Así mismo, este convenio proyecta ofrecer una triple titulación y posibilidades de homologación y movilidad de los estudiantes entre las tres instituciones.

En la actualidad con estas instituciones se han consolidado algunas acciones como: procesos de intercambio, proyectos editoriales para la publicación de libros y revistas, participación en los grupos de investigación de la Facultad. Se proyecta la participación de las tres instituciones, en convocatorias de cooperación interuniversitaria como las que ofrece la Unión Europea y la Agencia Española de Cooperación.

5.2.1.3 Calidad

La Calidad es un factor fundamental en la Educación Superior en Colombia, el Ministerio de Educación ha desarrollado a través de diferentes organismos un sistema que apoya, promueve y evalúa la calidad de las instituciones, con el fin de garantizar estándares de excelencia en los procesos de formación. A estos procesos las Universidades se han articulado de forma voluntaria, pero reconociendo la importancia y peso que esta tendencia le confiere a las proyecciones de los servicios que ofrecen.

De esta manera la Uniminuto retoma la calidad como un elemento fundamental de su visión. Establece en el Plan estratégico de la Uniminuto 2007-2009

Creemos en la Educación Superior de excelencia; por ello, prestamos servicios educativos de calidad a partir de procesos de autoevaluación que permitan lograr la acreditación voluntaria de nuestros programas académicos y la acreditación de la Institución.

Esta misma línea se hace evidente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de Uniminuto, documento que postula la calidad y la excelencia como una de las políticas esenciales dentro de las cuales deben desarrollarse todas las actividades de la institución. El cumplimiento de esta política se ha venido materializado a través de la formulación de los Proyectos Curriculares de los Programas y en el proceso realizado para obtener por parte del Ministerio de Educación Nacional, los registros calificados de sus programas.

Así mismo, y continuando con los procesos de mejoramiento de calidad, decidió desarrollar formalmente su proceso de autoevaluación como un compromiso serio, responsable y participativo, con miras a lograr, en primera instancia, el mejoramiento permanente de la calidad y, consecuentemente, a obtener, por parte del Ministerio de Educación Nacional, la acreditación de alta calidad de sus programas. En este sentido, la Uniminuto a la fecha tiene los siguientes programas acreditados: Comunicación Social, Administración de Empresas Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, Licenciatura en Informática.

Institucionalmente la Uniminuto cuenta con la Dirección de Autoevaluación y Acreditación, adscrita a la Vicerrectoría Académica, para apoyar a las facultades, centros transversales y demás centros de gestión, en la implementación de los procesos institucionales de calidad. En materia de autoevaluación de programas, se cuenta con los procedimientos detallados que buscan garantizar la participación de los distintos estamentos de la comunidad académica; así mismo La Dirección de Autoevaluación y acreditación verificará que los resultados de la autoevaluación formen parte del plan de mejoramiento institucional.

El programa de Trabajo Social se ha unido a los proceso de acreditación desde la primera fase de auto evaluación. Entienden ésta como la *actividad permanente de examen crítico de los procesos académicos y administrativos que desenvuelven las funciones sustantivas de la docencia, la investigación y la proyección social del programa*. Esta actividad es un elemento indispensable en la búsqueda de la calidad y para ello designaron la responsabilidad de dicho proceso en la dirección del programa y en el comité curricular.

En este proceso el programa ha fomentado la participación activa de los docentes, estudiantes, egresados y personal administrativo en distintos espacios de evaluación interna en los que se manifiestan los distintos aciertos y retos del programa, ello se desarrolla a través del comité curricular del programa, así como a través de reuniones y actividades con los distintos miembros de la comunidad académica.

Reconocen los espacios de extensión y relaciones externas como otro de los mecanismos que desde la interacción posibilita el análisis crítico de los avances y limitaciones de la propuesta de formación profesional. Manifiestan

Además, las distintas comunidades e instituciones con las cuales el programa trabaja en sus proyectos de práctica profesional no sólo son espacios formativos para los estudiantes, sino que también son fuentes de información que nos permiten realizar ajustes o cambios al interior de las asignaturas y los procesos académicos de manera que respondan mejor al entorno social en el que nos desenvolvemos (Uniminuto, 2007, p. 6).

ECAES

Los estudiantes de la Uniminuto participan desde 2005 en los exámenes de estado, siendo este año en el que se consolida la primera generación en Trabajo Social. Los resultados obtenidos por parte de la universidad la sitúan entre los 15^o primeros puestos del ECAES institucional, sin embargo no logra destacarse significativamente en ninguna de las líneas evaluadas. El promedio para los tres años es determinado en 9,65.

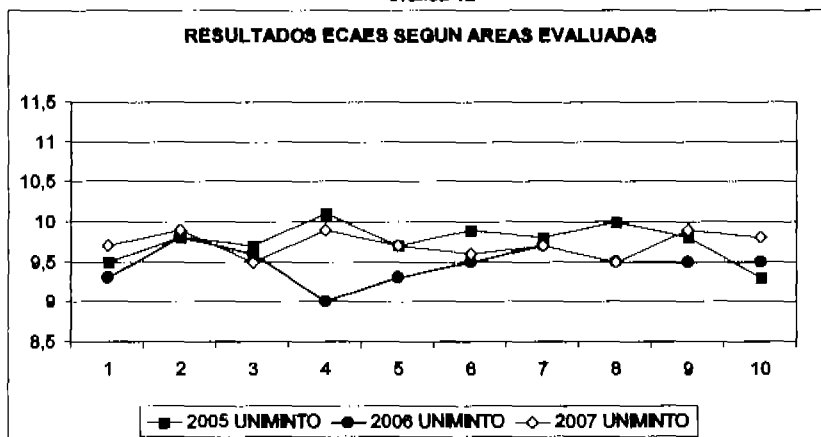
Como constante se observa la línea de contexto, en la que se aborda la comprensión de los estudiantes frente a la caracterización de los procesos económicos, políticos, culturales, sociales; en ella que se han obtenido similares resultados en los tres años. Este mismo comportamiento se observa en la línea de métodos de intervención.

En la siguiente gráfica también se denota un crecimiento constante en los resultados obtenidos en el idioma inglés. Es interesante observar, que aunque la propuesta de formación se centra en la gestión social, los resultados en esta línea no son significativamente sobresalientes, se registra un promedio de 9,8 mientras que el

⁶ No es sobresaliente en tanto no se ubica entre las 10 primeras unidades académicas de trabajo social del país.

promedio de los resultados más altos en los cuatro años en esta línea se ubican por encima del obtenido por la Uniminuto en una unidad. (10.6)

Gráfica 12



Fuente: CNA, 2007

5.2.2 Abordaje plan de estudios

5.2.2.1 Perfil profesional

Tabla 15. Análisis Perfil profesional Uniminuto

	Habilidades	Actitudes	Conocimientos
Universidad	Técnicamente competitivos	Responsables Éticamente orientados Socialmente comprometidos Con actitudes humanas, cristianas, ciudadanas y de servicio a la sociedad	
Trabajo Social Perfil	Participar e intervenir en la realidad comunitaria Formulación de programas, proyectos y políticas sociales Competencias para comprender la realidad social, analizarla e interpretarla Agentes de cambio	Comprometidos con la realidad social. Formadores y hacedores de comunidad.	Enfoque y visión económica gerencial. Planeación estratégica.
Trabajo Social visión ⁷	Potencializar las habilidades de personas, grupos y	Identidad profesional Responsabilidad social.	Entornos sociales y políticos.

⁷ Se incluye el abordaje desde la visión que define el Departamento de Trabajo Social, en tanto esta se proyecta hacia el perfil profesional. Es decir, no consolida la visión como unidad institucional sino como

	comunidades. Facilitar el encuentro social. Desarrollar procesos de investigación, intervención y planificación social.	Capacidad crítica, analítica y creativa.	Enfoque socioeconómico y de gerencia social.
--	---	---	---

El perfil profesional propuesto por el programa de Trabajo Social es coherente con las propuestas institucionales. Reconoce como eje transversal el proyecto de la obra. Minuto de Dios, en la cual incluye la responsabilidad social y la acción ética. A su vez direcciona su perfil desde las habilidades que permitan definir al profesional como técnicamente competente, esta visión se refleja a nivel de las habilidades que se consolidan en la intervención social para la transformación y el cambio social. Para ello se reconocen los proyectos, programas y políticas como herramientas para la acción profesional.

Se destaca el énfasis en la intervención y la visión del trabajador social como agente de cambio. Como se señaló en el segundo capítulo esta visión reconoce un papel protagónico del trabajador social, centrado en las capacidades para que las personas o grupos conozcan su realidad, se ubiquen en ella, la analicen y critiquen; y que se equipen de instrumentos y técnicas necesarias para transformarla.

A nivel de conocimientos se encuentra el énfasis en gerencia social y la visión socioeconómica. Esta postura, es coherente con la perspectiva institucional y se considera que en esta propuesta de énfasis curricular se plasma la disyuntiva propia de la Uniminuto entre la noción religiosa orientada a una formación profesional integral y la mercantilización de los servicios de educación superior. Este será un eje interesante de análisis para la propuesta curricular.

De esta manera, se puede definir este perfil construido desde una tendencia ecléctica, en la cual no se identifica un eje transversal desde la disciplina⁸. Esto se evidencia a la vez en su objetivo general, en el cual se observa un sustento de la propuesta compleja, en tanto se enfoca a brindar las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para que el trabajador social, según la realidad social, se entienda como un profesional crítico capaz de desarrollar acciones para la transformación social. Sin embargo, en el perfil actitudinal y principalmente de conocimiento no se incluyen los elementos necesarios para cumplir con esta propuesta.

proyecciones de formación de los trabajadores sociales, dando elementos para el análisis del perfil profesional.

⁸ Desde las categorías de análisis no se ubica claramente a que corriente se adscribe el perfil profesional de la UNIMINUTO, el único eje transversal con una fuerte influencia es el ideario institucional.

5.2.2.2 Estructura curricular

Esta propuesta se basa en un plan de asignaturas/ áreas, definiéndose como un plan mixto. Aunque está conformado por la asignatura como elemento principal, estas están relacionadas e incorporadas desde agrupaciones que le dotan de un sentido y una unificación.

La flexibilidad de este programa se vincula principalmente en el campo de la formación profesional (línea de comunidad o énfasis en gestión social) y la práctica. A su vez incluye una electiva como asignatura que el estudiante puede seleccionar de las ofertas que brinda todas las Facultades de la Universidad, orientadas hacia la formación integral, principalmente. El componente flexible, corresponde al 8%, equivalente a 11 créditos.

Esta construido de abajo hacia arriba, consolidando los aportes de la formación integral y las ciencias sociales como los componentes que darán sustento a la acción profesional especializada, a la investigación y a las prácticas profesionales, líneas que se desarrollan en los últimos semestres.

Según las líneas que se han establecido para el estudio comparativo se puede organizar la propuesta curricular de la siguiente manera:

Tabla 16. Uniminuto organización curricular según líneas de análisis

Línea Semestre	CIENCIAS SOCIALES	DISCIPLINAR				CONTEXTO	FORMACIÓN INTEGRAL
		Profesional	Metodológico	Investigación	Práctica		
I		<ul style="list-style-type: none"> Fundamentos de Trabajo Social 		<ul style="list-style-type: none"> Habilidades Investigativas 			<ul style="list-style-type: none"> Gestión básica de la información Inglés I Lógica Técnicas de comunicación oral y escrita Formación humana I: Proyecto de vida
II		<ul style="list-style-type: none"> Ética profesional 				<ul style="list-style-type: none"> Realidad y problemas sociales 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades comunicativas Informáticas II Inglés II Formación humana II Cátedra Minuto de Dios Integración y participación
III	<ul style="list-style-type: none"> Antropología Psicología Sociología y sociedad colombiana Historia Económica de Colombia 		<ul style="list-style-type: none"> Política y bienestar Social 				<ul style="list-style-type: none"> Electiva general Inglés III Formación humana III: formación en valores.

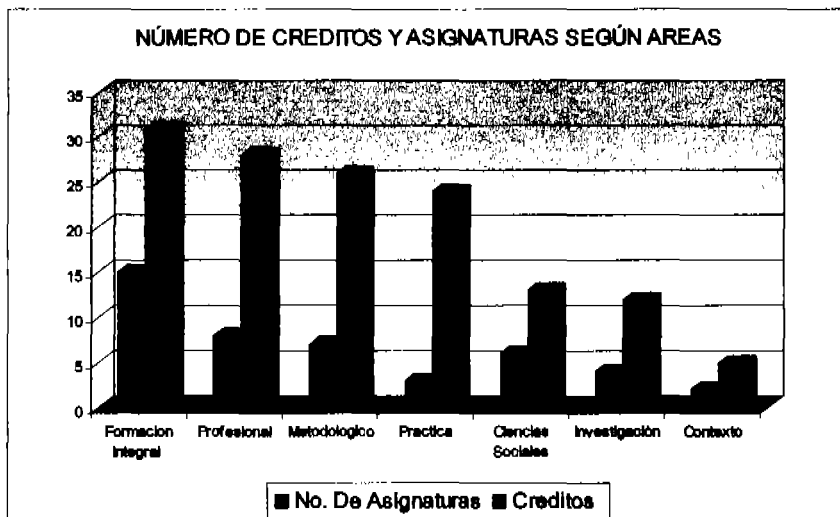
IV	<ul style="list-style-type: none"> • Administración • Economía 	<ul style="list-style-type: none"> • Paradigmas de intervención profesional • Fundamentos teóricos de la práctica social 	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de intervención profesional I 				<ul style="list-style-type: none"> • Inglés IV
V			<ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto y planificación social • Taller Intervención profesional II • Gerencia Social 	<ul style="list-style-type: none"> • Estadística • Investigación social I 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Social I 		<ul style="list-style-type: none"> • Inglés V
VI		<ul style="list-style-type: none"> • Organización y desarrollo comunitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Legislación Social • Proyecto Social • Taller de intervención profesional III 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación social II 	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Social II • Sistematización en Trabajo Social 		
VII		<ul style="list-style-type: none"> • Electiva profesional I • Electiva profesional II 			<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Profesional I 		
VIII		<ul style="list-style-type: none"> • Electiva profesional III 			<ul style="list-style-type: none"> • Práctica Profesional II 		

5.2.2.3 Análisis según líneas de formación

Al analizar la cantidad de asignaturas por líneas, se observa la preeminencia de la formación integral con el 33%, seguida por la línea profesional que a través de 8 asignaturas constituye el 18% del total. Por su parte el área metodológica obtiene el 16% de las asignaturas, la línea de ciencias sociales el 11% y la Investigación, 11%. Al igual que en la Universidad Nacional, la línea de prácticas se concentra un pocas asignaturas, pero con mayor valor en créditos.

La cantidad de asignaturas de la línea de formación integral es considerable, y aunque la mayoría de ellas tiene 2 créditos por asignatura; concentra el mayor valor en créditos con el 22%; seguida por la línea de formación profesional que a través de cursos con 3 créditos y talleres de intervención 5, obtiene el 20% del peso con respecto al total de créditos. Realizar el análisis por el número de créditos permite identificar el valor que le asigna los diseñadores curriculares a cada una de las asignaturas.

Gráfica 13



Fuente: Plan de estudio, 2007

Así, el 22% de los créditos corresponden a la línea de formación integral, el 20% de formación Integral, el 19% a la línea metodológica. La práctica se constituye en el cuarto con 5 asignaturas que incluye la práctica social y profesional, representando el 17%. Por último se concentra la investigación con 9%, con el mismo porcentaje la línea de ciencias sociales y la línea de contexto con 4%.

Realizando el análisis de los resultados según líneas y el perfil profesional se puede observar:

- Articulación entre el énfasis en la intervención. Se observa que el peso que obtiene la investigación no es significativo con respecto a la totalidad de créditos.
- Existe articulación entre el énfasis en comunidad y gestión social que se presenta en el perfil profesional.
- Desarticulación entre el objetivo y la propuesta curricular: Se expresa la necesidad de reconocimiento del contexto para la intervención, sin embargo no existen asignaturas que doten de herramientas analíticas que permitan al estudiante reconocer las realidades sociales, políticas, económicas y culturales en la que se inscribe su acción.

- Se observa un gran peso del Ideario institucional a través de la fuerza y participación de la línea de formación integral en la estructura curricular.
- Se reconoce como, mediante esta propuesta curricular, se provee de herramientas más de carácter personal que profesional para generar en los estudiantes la responsabilidad social. En este sentido hay una disyuntiva entre lo personal y lo profesional.

Realizando el análisis de los resultados según líneas y la estructuración curricular se puede observar:

- La priorización de la línea de formación profesional se consolida a través de su incorporación en los primeros semestres, al ser un currículo de abajo hacia arriba, reconoce en estos cursos el fundamento de la formación en la Uniminuto.
- La base de la formación profesional es la formación integral, seguida por las ciencias sociales. Una vez contado con el sustento se pasa al abordaje de la formación profesional en Trabajo Social. Las prácticas se consideran la última parte del proceso, espacio en la que se consolida la formación.
- La participación de la línea de ciencias sociales se concentra en los semestres III y IV, al igual que en el plan de la Universidad Nacional, ésta se entiende como fundamento del Trabajo Social, al estructurarse en los primeros semestres de formación.
- La línea de formación profesional no se encuentra distribuida a lo largo de todos los semestres. Para el III ciclo la formación se concentra únicamente en el línea de ciencias sociales y el VI en la línea metodológico y la práctica.
- La línea de investigación se concentra en V y VI Semestre, no se dicta ninguna asignatura de investigación en el desarrollo de las practicas profesionales, esto pueden indicar una fuerte separación entre estas dos líneas.

5.2.2.4 Análisis de programas académicos según líneas.

Línea de Ciencias Sociales

Contempla el 9% del total de créditos de la propuesta curricular, se incluyen los aportes de las asignaturas de antropología, psicología, sociología, economía y administración. A decir del plan de estudios, esta línea es importante en tanto permite

que el estudiante comprenda los aportes de las ciencias sociales y humanas como elemento para ir construyendo su propio marco de referencia teórico conceptual, de forma que lo lleve a identificar y explicar paradigmas, teorías, enfoques y/o modelos (Uniminuto, 2005, p. 6).

De esta manera en los objetivos se busca brindar a los estudiantes los elementos teóricos para su vinculación con el Trabajo Social, desde el plan de estudios se especifica que estas asignaturas se orientan a adquirir un bagaje conceptual básico para comprender los aportes de las ciencias sociales y humanas tratados en la segunda etapa de formación (Uniminuto, 2007, p. 7). De esta manera las asignaturas se concentran en segundo y tercer semestre; estructurándose después de la línea de formación Integral y antecediendo a las asignaturas de la formación profesional.

Desde las asignaturas de Antropología y Psicología el eje que se define en el programa son las visiones teóricas que se han desarrollado en cada disciplina, en este sentido buscan generar espacios en los que se consideren de manera holística las aportaciones y discusiones teóricas para, en un segundo momento, dirigir las a entender la influencia de la cultura y el comportamiento humano en los procesos sociales; permitiendo su articulación con el Trabajo Social.

A diferencia, las líneas de administración, sociología e historia económica centran sus discusiones en el abordaje histórico, con lo cual esperan que el estudiante logre situar los diferentes momentos y desarrollos de las disciplinas permitiendo entender y abordar la realidad actual. Se establece una serie de conocimientos para la interpretación de los procesos históricos, económicos y administrativos desde una perspectiva social.

En términos generales se reconoce en los programas el interés de hacer una aportación desde las ciencias sociales al Trabajo Social. Estos cursos dictados por docentes de la misma facultad facilitan una mayor coordinación y acercamiento administrativo y académico que permite definir con mayor cercanía los programas y así ser coherentes con los propósitos de la formación profesional de los trabajadores sociales.

Sin embargo llama la atención la ausencia de las discusiones de la teoría social dentro de los aportes de las ciencias sociales. El curso de sociología se concentra más al estudio de conceptos que sean aplicados al análisis de la actualidad

colombiana que al abordaje de las teorías, que son base fundamental para entender los espacios sociales en la actualidad.

Es significativa la incorporación de la línea de administración a la formación profesional en Trabajo Social, esta incorporación se realiza en las propuestas contemporáneas de formación profesional, buscando articular y sustentar las propuestas de gestión social y gerencia social que propone esta universidad. Esta asignatura se orienta a brindar herramientas para que los estudiantes comprendan la naturaleza de las organizaciones donde les es dado laborar, su estructura, valores, objetivos y procesos; teniendo presente la importancia del proceso administrativo y el papel dentro del mismo como trabajadores sociales.

Se observa que las propuestas bibliográficas de la línea son insuficientes para el logro de los objetivos planteados. Mientras que programas como psicología, sociología y sociedad colombiana y antropología, establecen una variedad en la bibliografía y aportan bibliografía complementaria al estudiante; los cursos de administración, economía e historia, determinan un contenido básico de 5-7 textos en los que se desarrolla todo el contenido del curso.

En cuanto a las relaciones con las demás líneas, las asignaturas dotan de algunas herramientas conceptuales desde la administración, la economía, la cultura y la psicología para el abordaje de los contextos, que le permiten al estudiante reflexionar sobre su realidad y la realidad social en la cual está inmerso como profesional del Trabajo Social. Sin embargo, tan sólo en las cátedras de sociología y administración se desarrollan, mediante propuestas metodológicas del curso, ejercicios de aplicación y análisis que permiten desarrollar estas habilidades en los estudiantes.

No se encuentra una adecuada articulación de estos contenidos con la línea de Investigación. Tan sólo la asignatura de psicología contempla en sus objetivos específicos el desarrollo de habilidades investigativas mediante la aplicación de los contenidos escogidos según los intereses del estudiante, el cual tendrá que indagar durante el semestre, constituyendo como resultado el trabajo final de la asignatura. Las demás asignaturas limitan sus objetivos a la descripción del concepto, el abordaje histórico y las aplicaciones de las teorías principales aplicadas al Trabajo Social.

Al consolidarse como una línea con poca carga se considera que se presenta como una de las debilidades de la propuesta de formación, principalmente por el poco abordaje de la teoría social, que tal como se señaló en el tercer capítulo, confiere

Importantes aportes a Trabajo Social. Así mismo, se consolida en la estructuración curricular desde valores positivistas que segmentan el conocimiento del las ciencias sociales y humanas, definiéndolas como sustento del Trabajo Social.

Tabla 17. Unifrutito, Líneas ciencias sociales

Asignatura	Objetivo	Contenido
Antropología	<p>Brindar al estudiante elementos teóricos fundamentados de Antropología que le permitan relacionar sobre su realidad y la realidad social en la cual está inmerso para que, como profesional del Trabajo Social, sea consciente de la incidencia que sobre la problemática social pueden tener las relaciones y procesos humanos al interior de las culturas.</p>	<p>1. CARACTERÍSTICAS HISTÓRICAS Y CULTURALES EN EL DESARROLLO DE LA PSICOLOGÍA Características de la psicología general, de la psicología empírica, filosófica, científica, experimental con sus objetos de estudio métodos técnicas y disciplinas. Psicología Social. Características. Historia. Autores. Psicología comunitaria. Características. Historia. Autores. 2. TEORÍAS Y SISTEMAS EN PSICOLOGÍA Condicionamiento, conductismo e introspectivismo. Neconductivismo y teoría del aprendizaje. Teorías humanistas y holísticas. Psicoanálisis y sistemas afines. Estructuras contemporáneas y aporte a la Psicología en algunos autores como S. Freud, E. Erikson, J. Piaget, L. S. Vigotsky, A. Maslow, E. Fromm, EL PAPEL DE LA SOCIEDAD EN EL DESARROLLO PSICOLÓGICO. La escuela sociológica. Nuevas corrientes del psicoanálisis. Erich Fromm. 4. PSICOLOGÍA SOCIAL Características de la psicología social. Psicología Social. Historia. Autores. Relaciones con la Psicología comunitaria. Características. Historia. 5. ANÁLISIS DE LOS PROCESOS DE INFLUENCIA SOCIAL La interdependencia social. La influencia social entre individuos. Influencia social al interior de grupos e instituciones.</p>
Psicología	<p>Der una formación básica sobre la disciplina, la Psicología, su historia, fundamentos y sus aplicaciones al campo social general y en particular del Trabajo Social, integrando los siguientes campos transdisciplinarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historia de la psicología • Fundamentos de Psicología Evolutiva • Fundamentos de Psicología Educativa • Fundamentos de Psicología Social • Sociopsicología <p>Aporte de la Psicología al Trabajo Social. Dada permitir al estudiante tener una visión Normas y hábitos de los modelos que la psicología como disciplina ha venido construyendo a lo largo de su proceso de constitución como espacio humanista social, en relación con las teorías y las prácticas que de ella se derivan, en la enseñanza de la otras disciplinas, saberes y prácticas sociales aplicadas a las instituciones sociales, como la familia, la escuela, la iglesia, los partidos políticos, entre otros.</p>	<p>1. Presentación de la psicología. Definición de la psicología. El punto de vista sociológico. Los temas de la psicología y sus campos de aplicación. Consecuencias prácticas de la psicología. Los fundamentos filosóficos de la psicología. Las perspectivas sociológicas más recientes. 2. Neurociencia, cultura y sociedad. Concepto de cultura. Valores y normas. 3. Socialización. Las instituciones sociales en las sociedades complejas. Concepto de socialización. Qué es una institución social? Como se generan y como se transforman las instituciones. 4. La clase, estratificación social y desigualdad. Teorías sobre la clase y la estratificación. Factores de diferenciación, factores de desigualdad: división del trabajo, género, raza y etnia, edad, cultura. La movilidad social. 5. Familia, educación y religión. 6. Poder, conflicto social e instituciones políticas. 7. Cambio social y el futuro. El concepto y los componentes del cambio social. Evolución y progreso. La dinámica del cambio. Institución, cultura, formación. El impacto social de las nuevas tecnologías: reestructuración de la familia, la socialización, el género y la política, 8. La globalización, el</p>
Sociología y sociedad colombiana	<p>Familiarizar a los estudiantes con los temas problemáticos y categorías usadas para "enocher" los problemas con bases en el conocimiento de las principales teorías, metodologías y vertientes que las presentan en la sociología, las sociedades y la disciplina sociológica.</p>	<p></p>

<p>Administración</p>	<p>A partir del análisis sobre la evaluación que la Administración ha tenido a través del tiempo, se pretende que los estudiantes comprendan la naturaleza de las organizaciones donde les es dado laborar, su estructura, valores, objetivos y procesos; teniendo presente la importancia del proceso administrativo y el papel dentro del mismo como trabajadores sociales.</p>	<p>1. INTRODUCCIÓN A LA ADMINISTRACIÓN. (Definiciones. Generalidades) 2. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA ADMINISTRACIÓN. Su concepción del hombre y de la organización según las diferentes escuelas. 3. LA ORGANIZACIÓN. Definición. Principios básicos. Geopolítica de la organización. La organización como un sistema. Tipos de organizaciones. Procesos administrativos. Funciones. Administración y actividades. Etapa de planeación. Naturaleza. Naturaleza y propósito. Importancia. Planeación estratégica (misión, objetivos, estrategias políticas). Planeación táctica o programación. Programa. Proyecto. Actividad. Programa de actividades. Seguimiento y control. Duración de la planeación.</p>
<p>Historia Económica de Colombia</p>	<p>Brindar una visión panorámica del desarrollo histórico de los procesos socioeconómicos de Colombia desde el mundo prehispánico hasta el siglo xx, teniendo como eje conductor el entramado del poder social.</p>	<p>1. HISTORIA E HISTORIADORES 2. CONTEXTO HISTÓRICO DE LA LLEGADA DE ESPAÑA A AMÉRICA 3. LEGADO DEL MUNDO PREHISPÁNICO 4. CONQUISTA ESPAÑOLA 5. SOCIEDAD Y ECONOMÍA COLONIALES 6. INDEPENDENCIA 7. REFORMAS LIBERALES Y OLIMPO RADICAL 8. REGENERACIÓN Y SUS CRISIS 9. MODERNIZACIÓN, CAFÉ E INDUSTRIA 10. PROTESTA SOCIAL 11. REPÚBLICA LIBERAL Y CONSOLIDACIÓN DEL BIPARTIDISMO 12. CRISIS DEL BIPARTIDISMO Y VIOLENCIA 13. PRENTE NACIONAL 14. IGLESIA EN COLOMBIA 15. MUJER Y FAMILIA</p>
<p>Economía</p>	<p>Brindar al estudiante el conocimiento del significado preciso de los conceptos económicos y un dominio suficiente en su utilización para, con ellos, interpretar la realidad económica</p>	<p>1. LA ACTIVIDAD ECONÓMICA Y LOS SISTEMAS ECONÓMICOS. Que es la economía. Factores productivos. Agentes económicos. Las necesidades humanas y la pobreza. Teoría de los sistemas económicos. Mercado frente al estado. 2. PRODUCCIÓN E INTERDEPENDENCIA ECONÓMICA. Productividad. Costos. Costos a largo plazo. Oferta de una empresa. Libre competencia. 3. INTERCAMBIO Y MERCADO. La función y curva de oferta. La función y curva de demanda. Elasticidad de la oferta y la Demanda. Equilibrio del mercado. Mercados no competitivos. Fallos del Mercado. 4. MACRO ECONOMÍA.</p>

Línea profesional

Esta línea consolida el 20% en la malla curricular. Según el plan de estudios estas asignaturas se relaciona con la fundamentación teórica conceptual del Trabajo Social, la construcción epistemológica de sus conceptos y paradigmas y el desarrollo de sus teorías, modelos y tendencias y el análisis de los aportes de las ciencias humanas y sociales a ese proceso de construcción a nivel disciplinar (Uniminuto, 2005, p. 8).

Inicia con la asignatura fundamentos del Trabajo Social, que busca reconocer algunas de las discusiones disciplinares fundamentales, así se abordan aspectos como: objeto de estudio, funciones, ética, espacios de intervención y una breve introducción de los métodos del Trabajo Social. La propuesta de contenidos permite al estudiante ubicarse en una primera aproximación con el Trabajo Social. En este curso también

se abordan las construcciones históricas, desarrolladas desde el enfoque endógeno de la génesis y desarrollo de la profesión, sustentado en los trabajos de Alayon y Ezequiel Ander Egg. Se hace énfasis en la Reconceptualización, a través del trabajo de Parra (En Molina, 2004) y Alayón (2004).

Se observa que la bibliografía propuesta es limitada para el cumplimiento de los objetivos del curso, definida a través de una propuesta básica, con una importante participación de autores clásicos como Kinsnerman, se centra básicamente en textos de la reconceptualización. En la bibliografía recomendada como soporte se incluyen trabajos contemporáneos como el realizado por Vélez (2003) y Malacalza (2000), sin embargo estos textos que no están incluidos en la programación de las discusiones del curso.

En segundo semestre se ubica la asignatura ética profesional; acorde con la misión de la universidad y con el perfil profesional propuesto, el eje articulador de la cátedra es la relación ética y moral. En ese sentido, trabajan contenidos filosóficos y las herramientas para desarrollar la capacidad de juzgar algunos aspectos de la vida profesional, que involucran valoraciones, dilemas o decisiones de carácter ético; para ello la metodología utilizada es el análisis de casos. Esta propuesta de formación consolida bibliografía pertinente desde el Trabajo Social, considerando y analizando el código de ética profesional, vigente en Colombia.

Se identifica la asignatura paradigmas de intervención social como uno de los pocos escenarios del plan de estudios en la cual se logra retomar desde el Trabajo Social los elementos de las ciencias sociales realizando el análisis epistemológico, teórico y metodológico. A través de los contenidos se hace un recorrido por los principales enfoques y escuelas de las ciencias sociales y las teorías que han incidido en el desarrollo de los métodos profesionales. Este recorrido permite identificar y argumentar teóricamente la aplicación de procesos metodológicos en Trabajo Social.

Los objetivos de esta asignatura son coherentes con los contenidos que se desarrollan, sin embargo se reconoce la bibliografía propuesta como insuficiente, proponiendo 10 obras que no permiten el desarrollo de los contenidos propuestos. No se encuentran obras clásicas en Trabajo Social como Payne, Kinsnerman, Campanini, Alayon, ni obras contemporáneas como las realizadas por Iamamoto, Montañó, Netto, Rozas, Malacalza, Vélez y Matus.

En cuanto a la asignatura de fundamentos teóricos para la práctica social, aunque se consolida como una asignatura de carácter obligatoria y sustento de las prácticas sociales que todos los estudiantes de la Uniminuto realizan, en el caso del Trabajo Social se ha clasificado en la línea de formación profesional en tanto brinda algunos elementos que permiten entender el marco de la acción profesional, brindando algunas herramientas metodológicas para la intervención, como los proyectos sociales. Sin embargo, esta asignatura está fuertemente impregnada por el ideario Institucional.

De esta manera se hace evidente que las asignaturas que se desarrollan en esta línea no logran generar una total articulación y reflexión de los aportes de las ciencias sociales desde el Trabajo Social. Así mismo, es limitada en cuanto a la relación con la línea contextual; estas dos deficiencias dificulta que los estudiantes cuenten con los sustentos teóricos para ejercer su acción profesional de manera crítica, autónoma y sustentada teóricamente, como lo proyecta el perfil. Esta debilidad puede llevar a formar profesionales con un fuerte carácter técnico, legitimando la hegemonía de la Intervención social desligada de las producciones y discusiones teóricas, hegemonía presente en la historia del Trabajo Social

Tabla 18. Uniminuto. Línea profesional

Asignatura	Objetivo	Contenido
Fundamentos de Trabajo Social	<p>Conocer los elementos fundamentales que han guiado la profesión de Trabajo Social en general y específicamente en América Latina y el Colombia, enmarcados en cada etapa de evolución, época y circunstancias sociales, políticas y económicas, realizando un análisis crítico de los mismos, que permita a los estudiantes interpretar y argumentar la situación actual de la profesión, sus retos y alcances para el nuevo milenio.</p> <p>Proporcionar elementos, para que el estudiante de Trabajo Social logre identificar su opción por la profesión y centro universitario elegidos y logre especificar la profesión asumiendo una actitud crítica y responsable frente a la problemática nacional.</p>	<p>1. EL TRABAJO SOCIAL- PRINCIPIOS DE LA PROFESIÓN - CÓDIGO DE ÉTICA DE TRABAJO SOCIAL. 2. MARCO CONCEPTUAL DE TRABAJO SOCIAL. Concepto de Trabajo Social (Tecnología, disciplina, ó Ciencia Social) 3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE TRABAJO SOCIAL. En América Latina y en Colombia desde la época precolombina hasta la actualidad. 4. LA RECONCEPTUALIZACIÓN. Causas, desarrollo y alcances. 5. ELEMENTOS DEL TRABAJO SOCIAL. Objeto, sujeto, fines, metas, roles y funciones, ética y espacios de intervención del Trabajo Social. 6. MÉTODOS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL 7. LINEAS DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJADOR SOCIAL. Perito-forense, Adulto mayor, Vivienda, Protección, Educación, Promoción comunitaria, Laboral, Derechos Humanos, Medio ambiente etc.) 8. RETOS DEL TRABAJO SOCIAL EN EL SIGLO XXI</p>
Ética profesional	<p>Aportar a la formación de un criterio moral en los estudiantes mediante la introducción en una reflexión razonada sobre la vida moral. Esto se realizará a partir de una conceptualización y problematización ética de aspectos concretos de la vida cotidiana, que genere una sensibilidad de la conciencia moral de los formandos y brinde herramientas teóricas que fundamenten una ética profesional del Trabajador Social</p>	<p>1. ÉTICA Y MORAL. El Origen de la Ética. Definición conceptual de la moral. Definición conceptual de la ética. Relación entre ética y moral. Elementos propios de la moral y la ética: los valores, las normas y los principios. 2. DISTINTOS HORIZONTES PARA ENTENDER LA ÉTICA. Ética de la virtud: Aristóteles. Ética Cristiana. Ética del "deber ser": Kant. El ethos del miedo: Hobbes. El principio de mayor felicidad: Utilitarismo. Ética Liberal vs. Comunitarista. Ética Cívica y Dialógica. 3. VALORES Y DESARROLLO MORAL. Adología. Teoría del Desarrollo Moral: Lawrence Kohlberg. La Educación en Ética y Valores. ÉTICA</p>

		PROFESIONAL. Ética del Trabajador(a) Social. Calidad de Vida y Vida digna. Ética y Desarrollo. Pobreza e Injusticia Social. Ética en el Trabajo Social. Análisis de Casos.
Paradigmas e intervención profesional	Identificar y analizar los paradigmas teóricos y de contexto que contribuyen en la construcción de la naturaleza, el proceso de conocimiento y la acción profesional del Trabajo Social, con el fin de que el estudiante logre construir un marco teórico referencial que le aporte elementos para interpretar, argumentar y ser propositivo frente al objeto de estudio y de intervención de la profesión.	1. PARADIGMA EXPLICATIVO – POSITIVISTA – FUNCIONAL. Naturaleza y carácter epistemológico del Trabajo Social. Enfoques teóricos. Metodologías y procesos metodológicos. 2. PARADIGMA CRÍTICO DE LA REALIDAD Y DEL PAPEL DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL TRABAJO SOCIAL. Naturaleza y carácter epistemológico del Trabajo Social. Enfoques teóricos. Metodologías y procesos metodológicos. 3. PARADIGMA COMPRENSIVO DE LA REALIDAD Y DEL PAPEL DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y EL TRABAJO SOCIAL. Naturaleza y carácter epistemológico del Trabajo Social. Enfoques teóricos. Metodologías y procesos metodológicos. 4. PARADIGMAS DEL CONTEXTO COLOMBIANO Y DEL DESARROLLO. Desarrollismo y crecimiento económico. Globalización y Tecnociencia. Movimientos sociales. Género. Derechos Humanos. Resistencia. Conflicto Armado. Redes Sociales. Medio ambiente y desarrollo. Medios de comunicación y consumo. Derecho. Desarrollo Humano Integral. Enfoques y Perspectivas. El Trabajo Social frente al desarrollo y la globalización.
Fundamentos teóricos de la práctica social	Sensibilizar al estudiante frente al problema de la pobreza y motivarlo para que apropie los elementos y fundamentos del enfoque social de la Universidad, la razón de ser de la práctica social y su relación con la organización y promoción del desarrollo comunitario. De igual forma proporcionar al estudiante algunos elementos básicos que le refuercen su conciencia crítica y le faciliten la identificación de problemas sociales y la búsqueda de alternativas de solución a través de la formulación de proyectos sociales.	1. CONCEPTOS BÁSICOS: organización social. Pobreza. Agente social/comunitario. Necesidad sentida. 2. ENFOQUE Y PRÁCTICA SOCIAL: DE LA Corporación Universitaria Minuto de Dios. CUMD. 3. PARTICIPACIÓN Y MOTIVACIÓN. 4. ACTIVIDADES DE APOYO COMO SERVICIO SOCIAL. 5. PROYECTO SOCIAL: CONCEPTO Y CICLO DE VIDA.

Línea metodológica

Esta línea concentra el 10% de los créditos de la propuesta curricular. Tiene una participación significativa, si se considera que tan sólo existe una diferencia del 1% con respecto al peso de la línea de formación profesional. Se imparte desde el semestre III, pero es el V y VI donde se concentra con mayor fuerza, siendo la línea fundamental en estos semestres. Se entiende que se soporta en el área de profesional y es sustento de la línea de práctica, mientras que el espacio de investigación se desarrolla de forma paralela.

El objetivo de esta línea es brindar las herramientas metodológicas que permitan sustentar la intervención profesional. En el plan de estudios se establece que a través de estas asignaturas se trabaja en la adquisición de conocimientos y habilidades para actuar como trabajador social, caracterizado por su visión económica y gerencial, e

impregnar su intervención desde el paradigma del desarrollo social y humano (Uniminuto, 2005, p. 8).

Está compuesta por 8 asignaturas a saber: política y bienestar social, tres niveles de taller de intervención, presupuesto y planeación social, gerencia social, y legislación social. La asignatura de política y bienestar social se constituye en el marco en el cual se inscribe la propuesta metodológica del plan de estudio. Esta asignatura se estructura desde la definición del Estado y el Estado social de Derecho, desarrolla los conceptos desde la política social y enmarca las discusiones en torno al bienestar y al desarrollo social y humano.

Los talleres de intervención, están sustentados en los espacios de familia, grupo y comunidad. En cada una de estas asignaturas se inicia con un breve abordaje teórico e histórico y se brindan herramientas metodológicas para la intervención según cada espacio. A pesar de que se vinculan algunos elementos teóricos el énfasis se concentra en los métodos y las metodologías de intervención.

En el caso de la asignatura taller de intervención I los contenidos de la clase de familia se encuentran contextualizados, se identifica que existe un reconocimiento de la situación de la familia colombiana, los cambios que se han desarrollado a lo largo de la historia y los retos y perspectivas de la familia en la actualidad. Se brinda herramientas para el ejercicio de la terapia familiar, principalmente desde la perspectiva funcional estructuralista. Los contenidos son congruentes con los objetivos propuestos y la bibliografía es pertinente.

En el taller de intervención II se desarrollan los aportes principales del método de Trabajo Social de grupos como marco de referencia y núcleo de intervención en Trabajo Social. Se busca que los estudiantes conozcan los métodos y las técnicas para la realización de propuestas de intervención. Por lo tanto, se desconoce otras visiones de grupo como objeto de estudio o como medio para la acción social. Los objetivos que se proponen son coherentes con los contenidos desarrollados y se encuentra un adecuado manejo de la bibliografía, desde las producciones realizadas en Trabajo Social.

En la línea comunitaria se hace un desarrollo más a profundidad de los elementos teóricos, utilizando los aportes de la teoría general de sistemas y del construccionismo social, aunque no se reconoce en ese sentido un análisis crítico de estas perspectivas teóricas. De esta fundamentación se proponen las metodologías y las herramientas de intervención en el ámbito comunitario. Se hace una amplia reflexión de las funciones y

el rol que desempeña el trabajador social en la comunidad, finalizando con el abordaje de algunas experiencias desde la profesión.

El énfasis de la visión económica y gerencial se desarrolla a través de las asignaturas gerencia social, proyectos sociales y presupuestos y planeación social. Todas se abordan desde los aportes de la administración al campo social, en la búsqueda por generar procesos con mayor eficiencia y eficacia de las políticas, los planes y programas sociales. En esta medida, la línea de Gerencia Social es evidente, definiéndola como modelo de gestión de desarrollo y patrón interno de dirección de las organizaciones, centrado en la calidad. Mediante este modelo se entiende que organizaciones públicas y privadas logran atender adecuadamente los problemas sociales existentes.

Sin embargo, los debates de las implicaciones de asumir este corriente como el eje central de la formación en la línea metodológica no se hace evidente en el plan de estudios. Estas asignaturas se centran en dotar de herramientas y metodologías propias de la gerencia social a los estudiantes, pero no abordan las capacidades críticas que deben tener para hacer un adecuado manejo de estas.

Los contenidos encontrados en las asignaturas comparten la característica de ser abordados descontextualizadamente. En este sentido, no reconoce las relaciones entre estado – mercado y sociedad que es la base propia de los modelos de gerencia social. Así mismo, como anteriormente se señaló en la línea de contexto, teóricamente el plan de estudios no desarrolla las discusiones necesarias para analizar los fenómenos de globalización y las políticas neoliberales en las que se sustenta esta propuesta.

De esta manera, se reconoce que los objetivos se enfocan principalmente en brindar las herramientas metodológicas desde los cuales los estudiantes logran intervenir en los espacios sociales; así, los contenidos y la bibliografía son coherentes en este sentido. Sin embargo, no se reconocen contenidos que permitan a los estudiantes reconocer las implicaciones de su acción profesional en el contexto social, acercándose al riesgo de convertirse en ejecutores de políticas públicas, (muy eficientes en ese sentido) y limitando su acción profesional al espacio técnico.

En esta línea se reconocen el énfasis que se les confiere a los proyectos sociales, dado que en todas las asignaturas se aborda dicha temática, siendo la asignatura proyectos sociales donde se desarrolla a profundidad toda la propuesta metodológica.

Así mismo, se reconoce que este tema es recurrente también en las líneas de formación integral, formación profesional y prácticas sociales.

Tabla 1. Uniminuto. Línea metodológica

Asignatura	Objetivo	Contenido
Taller de intervención I	Ofrecer a los y las estudiantes, teorías y abordajes básicos para el conocimiento de los individuos, sus familias y la intervención que se requiere según la problemática y contextos donde están inmersos.	1. DESARROLLO HISTÓRICO DE LA FAMILIA. 2. FAMILIA HOY: TIPOLOGÍAS, CICLO VITAL, ENFOQUE SISTÉMICO. 3. DESARROLLO TEÓRICOS EN FAMILIA. 4. SEXUALIDAD Y FAMILIA. ROL DE LA MUJER. 5. EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN DEL TRABAJO SOCIAL, CON INDIVIDUOS Y FAMILIA. 6. PRINCIPIOS DEL TRABAJO SOCIAL. 7. ESTUDIO SOCIAL DE CASO, DIAGNÓSTICO Y TRATAMIENTO. 8. ENFOQUES DE TERAPIA FAMILIAR. 9. POLÍTICA PÚBLICA DE FAMILIA EN COLOMBIA. 10. LEGISLACIÓN FAMILIAR. 11. VIOLENCIA INTRAFAMILIAR.
Taller de Intervención II	Proporcionar un marco de reflexión y conocimiento de manera que los estudiantes lo incorporen a su futura práctica profesional como método de intervención con grupos, que les permita estudiar, interpretar, y comprender la vida de grupo en relación con las satisfacciones que ofrece a necesidades básicas, que abre nuevas posibilidades de acercamiento a las personas con las que trabajamos para, modificar situaciones y generar dinámicas de participación social. Conocer, y aplicar diferentes dinámicas grupales en contextos sociales específicos.	1. BASES CONCEPTUALES SOBRE TB CON GRUPOS. 2. TRABAJO SOCIAL CON GRUPOS: REFERENTES HISTÓRICOS. 3. TB DE GRUPO COMO MÉTODO. 4. EL TB CON GRUPO Y PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE DISTINTOS AUTORES. 5. EL PROCESO DE TB CON GRUPOS. 6. APLICACIONES ACTUALES DEL TB CON GRUPOS. Propuestas de tipos y clasificación de grupos según otros autores. 7. TB CON GRUPOS Y EL DIAGNÓSTICO. 8. TB CON GRUPOS Y LA PLANEACIÓN EN EL PROCESO DE ATENCIÓN/ INTERVENCIÓN. 9. LA SISTEMATIZACIÓN EN PROCESOS DE TB CON GRUPOS. Conceptos básicos. Objetivos. Importancia. Productos. Pautas para la sistematización.
Taller de Intervención III	Esta asignatura contribuye al perfil académico-profesional del trabajador social aportando los conocimientos y métodos que permitan promover las competencias necesarias para desarrollar intervenciones comunitarias dirigidas al desarrollo social en el marco del entorno social y organizativo desde donde operan.	1. EPISTEMOLOGÍA DEL TRABAJO COMUNITARIO. Aproximación al concepto de comunidad. El trabajo comunitario dentro del Trabajo Social. El contexto actual de la práctica del Trabajo Social Comunitario. 2. METODOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS PARA INTERVENIR EN LA COMUNIDAD. La participación como herramienta de aprendizaje significativo para abordar las situaciones sociales complejas. La planificación de los procesos de dinamización comunitaria. La investigación-acción participativa. Los procesos de refuerzo y crecimiento de grupos. El trabajo en red. Las Nuevas Tecnologías. 3. ROLES Y FUNCIONES DEL TRABAJADOR SOCIAL DE COMUNIDAD. Funciones generales del trabajador social de comunidad. La entrada del profesional en el espacio de la intervención. Crear y sostener la organización. El diagnóstico, el proyecto y la acción colectiva. El acompañamiento social en el Trabajo Social Comunitario. 4. EXPERIENCIAS DE TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO.

<p>Gerencia social</p>	<p>Desarrollar en los estudiantes la capacidad para participar en el diseño, el desarrollo y el seguimiento de las políticas y los procesos sociales, favoreciendo alternativas solidarias y promotoras de equidad y responsabilidad social</p> <p>Competencia para plantear y desarrollar en forma creativa metodologías, técnicas y herramientas que permitan gestionar y direccionar acertadamente organizaciones, planes, programas y proyectos sociales.</p>	<p>1. PARADIGMAS Y CONCEPTOS BÁSICOS DE LA GERENCIA SOCIAL. 2. COMPONENTES DEL DESARROLLO. 3. PARTICIPACIÓN PARA EL DESARROLLO. 4. ÉTICA, POBREZA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL. 5. RESPONSABILIDAD SOCIAL. Definición y prácticas. 6. INSTRUMENTOS GERENCIALES. Planeación estratégica. Manejo de conflictos. 7. FORMULACIÓN Y GERENCIA DE PROYECTOS SOCIALES. 8. Comunicación y mercadeo social. Alianzas Estratégicas.</p>
<p>Bienestar y políticas sociales</p>	<p>La Política social es una materia cuyos contenidos son fundamentales en la formación de los trabajadores sociales, a través de ella los estudiantes adquieren un conocimiento preciso y estructurado de los conceptos fundamentales de la Política Social y les permite el conocimiento del contexto o marco general en el que se desenvuelven los sistemas de bienestar social en los que interviene como profesional, en sus funciones de gestión y ejecución de programas.</p>	<p>1. INTRODUCCIÓN A LA POLÍTICA SOCIAL. La Política Social (marco conceptual, objetivos, principios y funciones básicas). La Política Social como política pública. Los orígenes de la política social (la intervención del Estado; las leyes de pólvora; las leyes de fábrica; el movimiento obrero y la cuestión social) 2. TEORÍAS ORIGINARIAS DE LA POLÍTICA SOCIAL. Las ideologías y la política social. 3. DESARROLLO E INSTITUCIONES DE LA POLÍTICA SOCIAL: EL ESTADO DEL BIENESTAR. Precedentes del Estado del Bienestar. Consolidación del Estado del Bienestar. La crisis y el futuro del Estado del Bienestar. La Política Social en Colombia. Políticas sociales sectoriales. El futuro de la Política Social</p>
<p>Presupuesto y planeación social</p>	<p>Para Trabajo Social, la planeación se sitúa como medio para articular actores, recursos y procesos que buscan lograr incidencia en los ámbitos público y privado, en la esfera territorial y organizacional. En este sentido, para los y las Trabajadoras Sociales, es importante situar la planeación desde una perspectiva democrática y participativa que lleve al fortalecimiento de las capacidades de los diferentes grupos sociales, para impulsar los cambios y transformaciones tanto en sus organizaciones como en los territorios que habitan.</p>	<p>1. LA PLANEACIÓN DESDE EL PARADIGMA DEL DESARROLLO. La idea de progreso y Desarrollo. La planeación como estrategia mundial. Institucionalización de la planeación en Colombia. 2. METODOLOGÍA PARA LA PLANEACIÓN DEL DESARROLLO. Planeación participativa. Planeación estratégica. Planeación situacional. Planeación Prospectiva. Planeación y Presupuesto participativo. 3. ENFOQUES EN LA PLANEACIÓN DEL TERRITORIO Y DEL BIENESTAR SOCIAL. Concepto, niveles, escalas y enfoques de la planeación. La Planeación territorial desde lo normativo y lo sociocultural. La Planeación del bienestar Social en la empresa privada y en las organizaciones comunitarias. 4. PRINCIPIOS PRESUPUESTALES. Fases de la presupuestación (Discusión, Modificación, Aprobación). Contenido del presupuesto. Clasificaciones presupuestarias (funcional, sectorial, administrativa, por objeto de gasto, programático, económicos). Cálculo de las partidas presupuestales. Principios del proceso presupuestario y su planeación estratégica. Ciclo Presupuestario.</p>
<p>Proyectos Sociales</p>	<p>Esta asignatura contribuye al perfil académico-profesional del trabajador social en la medida en que en ella se adquieren las competencias necesarias para dar respuesta a las necesidades y problemas presentes en la realidad social desde la lógica de la planeación. La asignatura capacita al alumno/a para diseñar y evaluar proyectos sociales teniendo en cuenta los determinantes de la propia realidad, las posibilidades para su implementación, la experiencia previa, la innovación y la calidad en los procesos de intervención social.</p>	<p>1. ASPECTOS GENERALES DE LA PLANIFICACIÓN EN SERVICIOS SOCIALES. Ideas previas. La razón de ser de la planificación en los servicios sociales. Aportaciones. Naturaleza. Límites. Definición. Características. Agentes. Ventajas. Fases. Niveles. 2. EL DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD Y SU CONEXIÓN CON EL DISEÑO DE LA PLANIFICACIÓN. Justificación de la realización del diagnóstico de la realidad. El diagnóstico interno en la planificación estratégica. El diagnóstico externo. Técnicas de identificación y priorización de necesidades. Análisis de las alternativas de intervención. La conexión entre el diagnóstico de la realidad y el diseño de la planificación. 3. DISEÑO DE PROYECTOS Y PRINCIPIOS DE EJECUCIÓN DE LOS PROYECTOS. Concepto de proyecto. La esencia</p>

		<p>del proyecto. La estructura del proyecto. Principios de gestión de los proyectos. 4. EVALUACIÓN DE PROYECTOS. Concepto, elementos y obstáculos de la evaluación. Tipos de evaluación. Contenido de la evaluación: evaluación del diseño, evaluación del proceso de ejecución y evaluación de los resultados. Diseño de la evaluación de proyectos. 5. COMPONENTES BÁSICOS DE LA CALIDAD TOTAL. Aspectos generales. Principios.</p>
--	--	---

Línea de Investigación

Esta línea, desde las asignaturas habilidades investigativas, investigación social I y II y Estadística, obtiene el 9% del total de créditos. Se desarrolla con mayor énfasis en los semestres V y VI, entendiéndola como base de las asignaturas de los últimos semestres, que son las líneas de profundización y las prácticas profesionales.

La asignatura habilidades de Investigación se encuentra en primer semestre, busca dar algunas herramientas básicas que servirán al estudiante en el proceso de formación, mediante la adquisición de destrezas y competencias para la observación y la consulta de la realidad. En este primer acercamiento se hace una propuesta interesante en cuanto a contenidos, buscando vincular la investigación con el Trabajo Social, y con una bibliografía pertinente. Sin embargo estos avances desde la investigación se entienden desde el plan de estudio más como un aporte al proceso de enseñanza – aprendizaje, en tanto no se continúa con la línea de investigación en los semestres subsiguientes, retomándose sólo hasta el V semestre.

En cuanto al curso de Estadística, este es ubicado en la línea de Investigación en tanto así es definido en su objetivo, en el cual se determina que se desarrollarán las herramientas necesarias para el manejo de datos cuantitativos y cualitativos de las investigaciones estadísticas. En los contenidos se desarrollan los conceptos fundamentales para realizar este tipo de investigaciones: pasos para desarrollar la investigación, ordenar y graficar datos de variables discretas ó continuas, cálculo de estadígrafos de posición y dispersión, teoría básica de probabilidad junto con el estudio de las distribuciones de probabilidad más importantes, muestreo y finalmente, se desarrolla los conceptos básicos de regresión lineal.

En la metodología y la presentación del curso se reconoce que existe un acercamiento a los aportes de la estadística a las ciencias sociales. Se encuentra

ejercicios y bibliografía aplicada a estudios de la línea social que permite relacionar el aporte de esta asignatura al Trabajo Social. Sin embargo al ser dictada en el mismo semestre que Investigación I, no se reconoce como se puede relacionar la estadística en el marco de las investigaciones cuantitativas y cual - cuantitativas.

En cuanto a la asignatura Investigación Social I, asignatura que se enfatiza en la epistemología, se reconoce el análisis y abordaje de las bases filosóficas de las ciencias sociales, para después desarrollar las propuestas en torno a la Investigación social. En este apartado llama la atención el énfasis otorgado al método científico y a los procesos de Investigación cuantitativa, abordando tan sólo en un tema la investigación cualitativa. Así mismo no se reconocen los debates epistemológicos generados en el Trabajo Social.

En el segundo nivel de esta asignatura, se retoman discusiones de carácter epistemológico (debates que no están contenidos en la propuesta de investigación I) como es la relación entre objeto- sujeto, conocimiento común y científico; desde los cuales se fundamentan el problema de investigación social. Desarrolla en sus contenidos todos los elementos propios del diseño de investigación; en ese sentido los contenidos son coherentes con el objetivo formulado.

A esta línea se pueden incorporar a la vez el trabajo de grado, para aquellos estudiantes que decidan realizar monografías para obtener estos créditos. La Uniminuto ofrece de forma simultánea, opciones de posgrado y sistematización de la práctica como trabajos de grados para obtener el título de trabajador social.

En esta propuesta se hace evidente el abordaje de la investigación supeditado a los procesos de aprendizaje y a los espacios de intervención. Tal como se evidencia en los objetivos de Investigación Social I lo que busca esta línea es lograr que los alumnos de Trabajo Social adquieran herramientas que iluminen su práctica social, y en consecuencia su labor de investigadores sociales. De esta manera, la investigación para la generación de conocimientos no es abordada de manera significativa por esta propuesta curricular.

Tabla 20. Unimhulo. Línea Investigación

Asignatura	Objetivo	Contenido
Habilidades Investigativas	<p>Introducir a los (as) estudiantes en el proceso pedagógico que le da sentido a la investigación, mediante la construcción de conceptos básicos y el conocimiento a la utilización de técnicas para la exploración seriada.</p> <p>Proporcionar a los (as) estudiantes conceptos básicos y elementos prácticos básicos que fortalezcan su capacidad de indagación de forma que adquiere destrezas y competencias para la observación y la consulta de la realidad.</p>	<p>1. Conceptos básicos referentes a la Investigación social. Rol de la Investigación en el Trabajo Social. El conocimiento ético en la búsqueda del conocimiento y de la Investigación. Técnicas y elaboración de Instrumentos de Investigación social. 3. Metodologías Investigación social. Tipos de estudios en Investigación social.</p>
Estadística	<p>Desarrollar en el estudiante herramientas conceptuales y prácticas de Estadística que faciliten el manejo adecuado de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en cualquier Investigación estadística.</p>	<p>1. CONCEPTOS GENERALES Definición y clasificación de la estadística. Terminología básica. Etapas de una Investigación estadística: planeo para construir encuestas. Variables censales y decensales. Distribución de frecuencias: construcción de tablas. Representación gráfica de distribuciones de frecuencias. Histogramas, polígonos de frecuencia, gráficas y series. Interpretación tablo-gráfica. Union y abscisa de la Estadística. 2. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL Y DE DISPERSIÓN Estadísticas de posición: media, mediana, moda, cuartiles, deciles y percentiles. (Uros y abscisiones) Estadísticas de dispersión: varianza, desviación típica, coeficiente de variación. (Uros y abscisiones) Aplicación de las medidas de tendencia central y de dispersión en la toma de decisiones de DE PROBABILIDAD. FUNDAMENTOS DE PROBABILIDAD. Concepto y asignación de probabilidad. Teoría de conjuntos y Teoría del Conteo. Leyes de la probabilidad: ley de adición, eventos excluyentes. Ley de la multiplicación. Probabilidad condicional. Eventos Independientes. Variables aleatorias, discretas y continuas. Distribuciones de probabilidad: Binomial y Poisson. Distribución de Probabilidad Continua: Normal. 4. MUESTREO Muestreo aleatorio simple: poblaciones finitas e infinitas. Cálculo del tamaño de la muestra. Confabilidad y errores. Estimación puntual. Otros métodos de muestreo. 5. REGRESION LINEAL SIMPLE. Conceptos básicos. Generalizadas Diagramas de dispersión. Regres de mejor ajuste. Método de mínimos cuadrados. Empleo del modelo para estimar y predecir. Regresión de Y a un nivel dado de X. 1. INTRODUCCION. Epistemología y Rol del conocimiento (Búsqueda de la Filosofía. La posición de la teoría del conocimiento en el sistema de la ciencia. La historia de la teoría del conocimiento) 2. BARRAS FUNDAMENTALES DE LAS CIENCIAS SOCIALES. Empirismo y racionalismo. El positivismo. El método de Karl Popper. El positivismo crítico. El método científico. El racionalismo crítico. El cambio de racionalidad. El aumento del conocimiento. Las ciencias sociales. Kuhn: las revoluciones científicas. El concepto del paradigma. 4. LA INVESTIGACION SOCIAL. Teoría, hipótesis y método. (El conocimiento científico. La Investigación científica. Valores y contextualidad de</p>
Investigación social I	<p>Se pretende con este curso ofrecer una visión general de las teorías epistemológicas que sustentan las ciencias sociales, para lograr que los alumnos de Trabajo Social adquieran herramientas que utilicen en prácticas sociales y en consecuencias su labor de investigadores sociales.</p>	

		<p>la Investigación social. La teoría social. La Metodología. El método científico) 5. PROCESOS DE INVESTIGACIÓN. El proceso de investigación explorativa. Cuantitativa. (El proyecto de investigación). El proceso de investigación explorativa cualitativa. (Etapas del proceso de investigación).</p>
<p>Investigación Social II</p>	<p>Al terminar el curso, el estudiante estará en condiciones de explicar y analizar cada una de las etapas del proceso de investigación social identificando las relaciones entre ellas.</p>	<p>Qué es la investigación científica y sus características. Esquemas del proceso de investigación, documentos sobre realidad. Nivel y objeto en el proceso del conocimiento. Caracterización científico y sentido común. Línea problemática: distinción, temas, requisitos de formulación, conocimiento teórico y práctico del problema, el problema de investigación social: distinción, temas, requisitos de formulación, conocimiento teórico y práctico del problema. Distinción de la unidad e importancia del problema a investigar. Diseño de la investigación: distinción, tipos de diseño, niveles de investigación. Fuentes de información, distinción de las unidades de estudio, universo y muestra. Formulación de objetivos de la investigación. Formulación de un problema de investigación: distinción, nivel de investigación y formulación de objetivos. Construcción de variables: importancia en el proceso de investigación social, manejo de indicadores y sus limitaciones, el papel de la teoría en la construcción de indicadores. Formulación de variables y operacionalización. Metodología de ciencias sociales: ciencias de medición, perspectivas de la medición en ciencias sociales. Instrumentos de la medición, ventajas y limitaciones. Hipótesis: definición, tipos de hipótesis, formulación, papel de hipótesis en el proceso de la investigación social. Las escalas sociales: nivel de investigación, problemas que surgen, tipos de encuestas, aplicación en Trabajo Social, razones variables, educación causal – experimentales: utilidad, importancia en Trabajo Social, estudios evaluativos. Estudios cualitativos. Diseño de investigación. El proyecto de investigación.</p>

Línea de prácticas

La línea de prácticas tiene un peso significativo en la propuesta de la Uninahuato, es la cuarta línea, con el 17% de créditos. Se desarrolla a través de las asignaturas: sistematización de las prácticas sociales, práctica Social I y II y Prácticas profesionales. Están ubicadas en los últimos cuatro semestres y se desarrollan bajo el objetivo de que los estudiantes apliquen y utilicen, en aspectos y campos concretos de *investigación, los elementos conceptuales y las herramientas recibidas en las etapas anteriores para lograr la formulación, ejecución y evaluación del proyecto de prácticas profesional (Uninahuato, 2005, p.8).*

Para el desarrollo de las prácticas sociales desde el 2004 Trabajo Social ha concedido los consultorios sociales, entendidos como aspectos de apoyo, servicio y acompañamiento a la población, para el análisis, referencia e intervención de

problemáticas sociales que afectan a individuos, familias, grupos y comunidades, de forma que se pueda facilitar el desarrollo de sus potencialidades y favorecer el ejercicio de los derechos ciudadanos (Uniminuto, 2007, p. 3). En este espacio se vinculan los estudiantes para realizar las prácticas sociales y profesionales.

Es importante mencionar que las prácticas sociales, hacen parte de la propuesta de Uniminuto que, a manera de servicio social, buscan fortalecer en los estudiantes la dimensión social de su proyecto de vida y sus competencias ciudadanas. Los estudiantes de todos los programas que ofrece la Uniminuto deben desarrollar las prácticas sociales en los programas de apoyo a los programas de la Corporación Minuto de Dios, o en organizaciones de la sociedad civil, en los cuales se busca la promoción del desarrollo humano.

En el caso de Trabajo Social, se desarrollan en el Consultorio Social, de esta manera aunque la idea es sensibilizar a los profesionales con el servicio social, los estudiantes, a través de ejercicios de observación y diagnóstico, realizan el primer contacto con los espacios en los que desarrollaran su práctica. De esta manera es considerada en los documentos como parte de práctica profesional.

El consultorio social hace énfasis en la intervención; sin embargo, de forma paralela se consolida el observatorio social como espacio de investigación. A partir del observatorio social se busca

generar en los estudiantes, nuevas formas de observar, interpretar, comprender las complejas realidades sociales de las comunidades objetivo de los Consultorios Sociales Uniminuto, a partir de la interacción entre la investigación y el conocimiento que generan las poblaciones, las instituciones, los demás actores y organizaciones sociales, los semilleros de investigación y estudiantes vinculados y vinculadas al proyecto pedagógico y a la práctica profesional.

El consultorio social y observatorio social se unen como espacios en los cuales los estudiantes logran la aplicación de las competencias profesionales en procesos de investigación y diagnóstico, planificación y evaluación, atención, orientación y asesoría, promoción, prevención, gestión y movilización de recursos, organización comunitaria.

Realizando el análisis de los espacios de prácticas en los que se pueden vincular los estudiantes se observa una visión de región, en tanto las prácticas se proyectan a los municipios de la Sabana de Bogotá, realizando enlaces institucionales en estos

espacios. Sin embargo, esta connotación de las prácticas no se evidencia en el plan de estudios, de esta manera no ha sido abordada teóricamente desde conceptos como el desarrollo local y el desarrollo regional, que serían pertinentes para la importante línea de influencia ejercida a través de los consultorios sociales.

En esta lectura se reconoce claramente el énfasis del Trabajo Social comunitario en el que se forman los trabajadores sociales de la Uniminuto, todos los espacios de prácticas se abordan desde este eje, inclusive aquellos en los que se incluyen la atención de caso y grupo; ya que el espacio en los que se detectan y se desarrollan estas intervenciones son fundamentalmente comunitarios. En este sentido es coherente con las asignaturas desarrolladas en la estructura curricular.

Sin embargo, esta coherencia no se evidencia con la línea de gerencia social, línea que se proyecta con mayor énfasis en la formación profesional. No se evidencia la participación de los estudiantes a campos de formulación de políticas y programas de manera significativa, exceptuando el trabajo realizado en el municipio de Soacha que se proyecta a un nivel más integral.

Los proyectos sociales se constituyen en la línea de articulación de las prácticas. Sin embargo, según la descripción incluida en el plan de estudios, *la práctica profesional parte de la vinculación y participación en un proyecto de intervención en el campo correspondiente; participación que debe ir de la mano de un proceso de investigación sobre la problemática a la que dicho proyecto pretenda dar respuesta*. De esta manera, no necesariamente el estudiante propone proyectos en los espacios de práctica sino que puede llegar a vincularse a proyectos ya existentes.

Es significativo observar que existe multiplicidad de objetivos en los espacios de prácticas, objetivos ligados principalmente a la intervención. Así mismo, se encuentran algunos espacios de práctica en los que no se evidencia un proyecto claro y en los cuales las actividades y funciones que desarrollarían los estudiantes son descriptivas y específicas, limitándose a realizar aspectos técnicos como visitas domiciliarias, talleres, y atención de caso.

De igual manera se observa que los espacios de práctica son diversos, abarcando salud, educación, vivienda, participación y ciudadanía. Se destaca el trabajo con sectores vulnerables como infancia, tercera edad, madres gestantes y discapacitados. Se evidencia la importancia de la vinculación con las instituciones, en las que sobresalen los convenios con el sector público, a través de instituciones como las

Alcaldías, Comisarías de Familia, DABS, Comedores Comunitarios y Colegios públicos.

Se reconoce la consolidación de un sistema de prácticas complejo y diverso que permite al estudiante consolidar la formación obtenida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del acompañamiento de docentes y del observatorio social, que sin duda alguna le da sustento y nuevas proyecciones al consultorio, recuperándolo de la hegemonía de la intervención social.

La sistematización de la práctica profesional es tenida en cuenta a través de los informes que se realizan en cada consultorio social, y es adecuadamente abordada en la asignatura sistematización de prácticas sociales. En ella se fomenta en los estudiantes un sentido real de la sistematización, que permite conceptualizar, y enlazar los resultados obtenidos; y entrelazarlos y contrastarlos con discusiones teóricas, dando aportes al debate disciplinar.

Sin duda alguna, desde el sistema de consultorios sociales la Uniminuto enlaza sus funciones como Institución de educación superior, a saber: la investigación, la formación y la extensión.

Tabla 21. Uniminuto. Líneas de prácticas

Asignatura	Objetivo	Contenido
Sistematización de prácticas sociales	Estudiar el recorrido teórico, metodológico y epistemológico de la Sistematización de prácticas sociales, a fin de desarrollar habilidades profesionales que orienten su aplicación en diversos campos de la acción social.	1. LA SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL ASPECTOS INTRODUCTORIOS Y CONCEPTUALES. Formación profesional y sistematización (La sistematización como dimensión de la Formación Profesional en Trabajo Social. Su importancia) 2. LA SISTEMATIZACIÓN. CONCEPTUALIZACIÓN Distintas concepciones. Preguntas que una sistematización debe responder.- ¿Cómo sistematizar ¿Objeto de conocimiento. Evaluación y Sistematización. 3. ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE TRABAJO SOCIAL. Descripción. Marco teórico conceptual. Contexto. Intencionalidad. Estrategia metodológica. Análisis. Resultados. Conclusiones, hipótesis y perspectivas. 4. LINEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA SISTEMATIZAR EXPERIENCIAS DE TRABAJO SOCIAL. 5. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS CONCRETAS REALIZADAS POR LOS ALUMNOS-AS. Proceso metodológico (Estructuración teórica. Diseño de un instrumento teórico general de sistematización. Recopilación de información. Elaboración y presentación del Informe final).
Práctica social	Fortalecer en el estudiante la dimensión social de su proyecto de vida y sus competencias ciudadanas en responsabilidad social, por medio de un proceso de reflexión y aprendizaje basado en la praxis de un servicio social específico.	Los estudiantes de la Uniminuto deben desarrollar las prácticas sociales en los programas de apoyo a los programas de la Corporación Minuto de Dios, la congregación eclesial y organizaciones de la sociedad civil. Sin embargo en el caso de Trabajo Social, se

		desarrollan en el Consultorio Social, de esta manera aunque la idea es sensibilizar a los profesionales con el servicio social, para el Trabajo Social se consolida a través de ejercicios de observación, diagnóstico como mecanismo de encuentro con los espacios en los que se desarrollan su práctica profesional.
Práctica profesional I y II	<p>Las prácticas sociales se desarrollan en el consultorio social. El Consultorio Social Unimérida, es un espacio de apoyo, servicio y acompañamiento a la población, para el análisis, referencia e intervención de problemáticas sociales que afectan a individuos, familias, grupos y comunidades, de forma que se pueda facilitar el desarrollo de sus potencialidades y favorecer el ejercicio de los derechos ciudadanos.</p> <p>A partir del observatorio social se busca generar en los estudiantes, nuevas formas de observar, interpretar, comprender e intervenir las complejas realidades sociales de las comunidades objetivo de los Consultorios Sociales Unimérida, a partir de la interacción entre la investigación y el conocimiento que generan las poblaciones, las instituciones, las demás actores y organizaciones sociales, los escenarios de investigación y estudiantes vinculados y vinculadas al proyecto pedagógico y a la práctica profesional.</p>	<p>En el Consultorio Social se cuenta con 32 frentes de acción, en los que los estudiantes se involucran para realizar sus prácticas. Estos se consolidan principalmente en aspectos comunitarios y familiares; vinculados a instituciones de carácter público o privado religioso. 1. Contribuir en los procesos de desarrollo social, en el ámbito local y mejorar la capacidad de movilización de iniciativas ciudadanas avanzando en el ejercicio legítimo de sus derechos. 2. Alternativas para uso coordinado de recursos: en el marco de la asistencia humanitaria de emergencia.</p> <p>El consultorio determina como los niveles fundamentales de las prácticas: Información y orientación sobre programas y proyectos sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> Atención y orientación individual y familiar Orientación, asesoría y formación comunitaria <p>Engativá: Jardín Infantil Las Fresas - DABS, Corporación Educativa Minuto de Dios- Camid Usequira; Métrés: Col DABS Sube; Comedor Comunitario, Barrio Labos, Municipio de Chía; Casa de Justicia - Verdes Municipio de Chía - sedes ailesas. Municipio de Cota; Secretaría de Gobierno, Municipio de Tocmipá; Alcaldía Municipal, Oficina de Desarrollo Económico y Comunitario, Municipio de Soacha; Alcaldía Municipal, Secretaría de Desarrollo, Casa de la Justicia, Municipio de Funza; Alcaldía Municipal, Oficina de Talento Humano y Secretaría de Desarrollo Comunitario, Municipio de Cajicá; Alcaldía Municipal, Comisaría de familia.</p> <p>Líneas de Trabajo Observatorio Social</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaboración de diagnósticos sociales Desarrollo de proyectos de investigación acordes con las líneas de investigación del programa Diseño de modelos de intervención profesional en Trabajo Social Recuperación y reconstrucción de experiencias que puedan replicarse Capacitación del recurso humano

DESCRIPCIÓN POR PRÁCTICAS		
Asignatura	Objetivo	Contenido
Localidad de Engativá	Aportar a los procesos de desarrollo social de la localidad en lo relativo a la promoción de una cultura de cuidado, entendiendo los espacios cotidianos en la perspectiva de construir tejido social como aporte al paso de condiciones de vida menos dignas a condiciones más dignas.	<p>Frentes de Trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> Consejo Local de Política Social Tejido Social Violencia Intrafamiliar y abuso sexual Madres Gestantes Mundos para la niñez de cero a cinco años Adulto Mayor <ul style="list-style-type: none"> Áreas en consolidación para la intervención profesional: Justicia Comunitaria

			<ul style="list-style-type: none"> • Salud • Educación • Participación Ciudadana <p>Funciones académicas y seguimiento de casos de estudiantes con situaciones especiales detectadas en los niveles de caso, grupo y comunidad y fortalecimiento estas con las visitas domiciliarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar y asesorar al personal de la institución para el conocimiento sobre casos específicos. • Fomentar y motivar al personal educativo para que aplique el PEI (Proyecto Educativo Institucional) • Gestionar capacitaciones, Conferencias y Talleres sobre temáticas de desarrollo integral en la comunidad educativa, generarse, promover y analizar, padres y niños). • Promover actividades de prevención en pro de los estudiantes y docentes. • Realizar estudios socio-económicos para la ELABORACIÓN DE PLANES EDUCATIVOS.
Municipio de Furza	Implementar el Consejo Social en el Municipio de Furza, integrando los tres niveles de atención, intervención y orientación (atención individual y familiar, desarrollo comunitario); mediante la intervención de Trabajo Social en las redes de apoyo sólido con diversas instituciones y entidades que contribuyan a la prestación del servicio y la Formación Integral de la Persona. Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyar el proceso profesional e interdisciplinario que mantienen las comunidades de familia de Furza • Aplicar los modelos de intervención de Trabajo Social, junto con un esquema de investigación para diseñar proyectos sociales que atiendan las problemáticas que se demandan en las comunidades. • Realizar seguimientos a casos que ameriten orientación profesional desde la línea de Trabajo Social. 	<p>Frentes de intervención de Trabajo Social</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Interno en la escuela de Furza. • Comités de Familia. • Secretaría de Educación.
Municipio de Soacha, Comisaría de familia	<p>Informar, orientar y brindar asesoría a la comunidad con relación a programas y proyectos que existan alternativas de solución a sus problemáticas sociales de carácter individual, atención dirigida a casos según las necesidades específicas.</p>	<p>Frentes de Trabajo Social</p> <p>Programa de discapacidad: Coordinar Institucionalmente el desarrollo de programas que permitan la atención integral a nivel familiar, social y laboral de esta población. Promover una cultura de aceptación e inclusión hacia las personas con discapacidad desde el ámbito familiar.</p> <p>Programa salud mayor: Coordinar y ejecutar proyectos de bienestar social e individual hacia la población adulta mayor a través de comités interdisciplinarios.</p>	
Municipio de Soacha, Alcalde Municipal		<p>Observatorio de género: Coordinar con las empresas, emprendedoras comerciales para ofrecer a la población formación capacitada que les permita el ingreso al mercado laboral.</p>	
Municipio de Cajicá	<p>Generar procesos psicosociales de inclusión y participación en los que utilizamos las herramientas y métodos como son el de caso, grupo y comunidad que poseamos, conocimiento y utilizamos como productos de Trabajo Social, con el fin de generar impactos</p>	<p>Educación: Instituciones educativas deparlamentares, Antonio Nariño, Pablo Henao, Roberto Cevallos (securum), Nitón Sanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comités de familia. • Programa extra edad sede el bacho. • Unidad de atención integral a discapacidad. 	

	positivos que se reflejan cuantitativa y cualitativamente obteniendo las necesidades sociales básicas, logrando el fortalecimiento del tejido social, la resolución de conflictos y abordando los problemas y necesidades holísticamente lo anterior teniendo como centro el <u>proyecto social</u> .	
Municipio de Tocandá	Por medio de la intervención directa con el barrio de sector, se les entregaron 600 predios profesionales, a través del Corantrop Bosis- UNIMINUTO de se busca participar en procesos de orientación y apoyo que contribuyan al bienestar del ser humano, el mejoramiento de la calidad de vida con el fin de favorecer hacia la búsqueda y construcción de la justicia social.	<ul style="list-style-type: none"> • Fuentes de Trabajo • Salud • Educación • Alimentación de Familias • Programa Familias en Acción
Municipio de Cota	La Comisión de Familia de Cota tiene como fin principal fundamental servir a la comunidad, promoviendo el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de todos los habitantes del Municipio, mediante la prestación de servicios en forma adecuada y eficiente. Los servicios que ofrece son asesorías para la comunidad para ayudar a estar al tanto promover la productividad de sus usuarios y garantizar la especificidad de los derechos y deberes consagrados en la Constitución Nacional.	<p>Fuentes de Intervención:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del Consultorio • Comités de Familia de Cota • Educador: Colegio Departamental Enrique Pardo, Escuela Cambio Torres, Colegio Departamental Páramos, Escuelas rurales La Mayor, Pueblo Viejo y Libarrín, Escuelas rurales Roso y Abril, Escuela rural Libertad. <p>Actores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asociaciones Individuales y familiares, Vecinos donantes, Talleres de prevención • Talleres sobre valores y escolaridad a los niños y niñas del municipio en las escuelas rurales, Visitas a hogares comunitarios y Realización de programas de intervención, <u>Religión y Valores</u> <p>Fuentes de Trabajo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento del Consultorio Social • Comités de Familia • Instituciones Educativas <p>Actores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabil y atención de Caso • Coordinador del Directoro Institucional. • Reconstrucción de información de todos los niveles de Trabajo. • Atención de grupo a través del proyecto "Creciendo en Familia" • Visitas Domésticas • Trabajo con Comunidad por medio de la propuesta "Trabajo Social en Acción" en donde se interviene a través de la entera Lucha Social (Programa radial) y el Partido Democrático "Ayuda la Vida" (Artículo) • Trabajo Grupal • Seguimiento • Atención de Grupo (Talleres)

Línea contexto

Esta línea es la que menos peso contiene en la propuesta curricular, a través de una asignatura, concentra el 5 % de los créditos. En ella se desarrolla el análisis y reflexión crítica de los problemas sociales actuales, abordados desde el estado, el mercado y la cultura. El reconocimiento de la globalización como un espacio social que impone nuevos retos y significadas a la interacción social, se define en esta

asignatura, haciendo un aporte significativo a la formación profesional, ya que en muy pocas asignaturas se aborda este contexto.

Esta asignatura es coherente internamente, analiza problemáticas de Colombia y cuenta con una propuesta bibliográfica pertinente para lograr el objetivo de curso. Sin embargo, no recoge las discusiones que se han realizado desde el Trabajo Social, tanto a nivel de contexto como a nivel de las problemáticas sociales abordadas, como pobreza, conflicto armado y desplazamiento interno.

Es importante mencionar que esta baja participación teórica y reflexiva del análisis del contexto, es un riesgo en la propuesta de formación profesional de trabajadores sociales, ya que no permite que los estudiantes cuenten con las herramientas teóricas para contextualizar su accionar profesional, y en esta sentido puede carecer de las habilidades críticas necesarias para que los procesos de acción profesional, trasciendan la dimensión técnica.

Tabla 22. Uniminuto. Línea contexto

Asignatura	Objetivo	Contenido
Realidad y Problemas sociales	Proporcionar a los estudiantes una conceptualización sobre los problemas y realidades sociales de tal manera que les permita una intervención profesional consciente y responsable de los procesos de transformación social. Así mismo se busca desarrollar el análisis crítico frente a las problemáticas del país y su capacidad transformadora desde los espacios cotidianos locales	<p>Conceptos básicos a partir de tres ejes de estudio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El Estado (política) • El mercado (economía) • La cultura (convivencia), en los ámbitos de la modernidad y globalización. <p>Los escenarios sociales como una forma de análisis y de participación en la construcción de la sociedad.</p> <p>Principales problemas colombianos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La pobreza, el empobrecimiento y la desigualdad social • El conflicto armado y la integración social • El desplazamiento y la exclusión social • El modelo económico y el desempleo y subempleo. <p>Las políticas y programas públicos, los planes de desarrollo, la participación ciudadana en la solución de los problemas nacionales.</p>

Línea de formación integral

En esta línea se incluye una mayor cantidad de asignaturas, a la vez, contiene la asignación en créditos más alta de la propuesta curricular, con el 22%. Ésta se desarrolla principalmente en los dos primeros semestres. Según el plan de estudios,

está referida a los procesos de reconocimiento personal de la elección disciplinar realizada y el afianzamiento de las características y competencias necesarias para el desempeño de la profesión. Implica de igual modo la apropiación por parte del estudiante de los principios y valores que caracterizan al trabajador social de UNIMINUTO.

De esta manera se divide en dos agrupaciones, la primera se compone de las asignaturas que se orientan a dotar de herramientas necesarias para el adecuado desarrollo del proceso de formación, de esta manera se busca que el estudiante pueda participar adecuadamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje; y consolidar habilidades fundamentales en el ejercicio profesional. Incluye conocimientos en: informática, inglés, comunicación oral y escrita, y lógica.

Este subgrupo se consolida con 22 créditos (15%), considerando un énfasis en las habilidades comunicativas. Es importante mencionar que las habilidades que se proponen son adecuadas al perfil profesional. Los contenidos de las asignaturas permitan el cumplimiento de los objetivos propuestos, siendo coherentes y pertinentes.

La segunda agrupación se consolida en las asignaturas que sustentan y promueven el ideario institucional. Conformada por 3 niveles de formación humana y la materia Integración y participación social. Básicamente confiere algunos espacios de reflexión en torno a autoconocimiento, la promoción de valores y la promoción de la identidad institucional. Brinda herramientas para que los estudiantes se entiendan y reflexionen como seres humanos en relación con la sociedad.

Así mismo, se desarrolla un fuerte énfasis en la visión religiosa, de esta manera se busca que los estudiantes conozcan y estudien la Obra Minuto de Dios para entender su origen y su trascendencia en el acontecer de Uniminuto y reconocer los elementos básicos de la espiritualidad Eudlita. La proyección de los valores se cementa en la misma concepción religiosa y no desde la ética personal y profesional.

La asignatura de integración y participación se consolida desde visiones psicológicas y psicoanalíticas que entienden al individuo como al centro de los procesos sociales. Esta visión, claramente funcionalista, no logra abordar la complejidad propia de los procesos de participación en la actualidad, en los que se hace necesario abordar factores sociales, culturales, políticos y económicos. Adicionalmente se denota una visión reduccionista del sujeto, en la medida en que no comprenden las dinámicas

propias de la construcción de identidad desde la multidimensionalidad, tan sólo aborda algunos aspectos culturales pero se centra fundamentalmente en la dimensión psicológica.

Esta asignatura, que según su título sería más articulada con la línea profesional, no cuenta con una coherencia entre el título, los objetivos y los contenidos. En tanto desconoce las perspectivas y los aportes vigentes para entender la Integración social y la participación. Por ello, fue asignada en la línea de formación integral, pues se centra en brindar herramientas para el estudiante, como ser humano y como sujeto partícipe de una sociedad, en la que se le han establecido algunas funciones y roles.

En esta segunda agrupación no se encuentra una relación con la línea profesional, concentra en el establecimiento de habilidades personales, sustentadas desde la visión cristiana católica de la Uniminuto; no se reconoce alguna relación con la línea contextual. Enfatiza las propuestas y los contenidos en torno al individuo sin reconocer el entorno social e histórico y cultural al que pertenece.

En ella, se puede identificar el ideario institucional, y como se concibe institucionalmente la sociedad, los seres humanos y el mismo proceso de enseñanza – aprendizaje.

Tabla 23. Uniminuto. Línea de formación integral

Asignatura	Objetivo	Contenido
Inglés I, II, III, IV y V	1. Desarrollar las competencias de lectura y escritura como herramientas de acceso para el estudio de material académico relacionado con su área específicas. 2. En este nivel se busca elevar las habilidades de comprensión (listening and reading) y producción (writing and speaking) empleando diferentes elementos como pronombres, diferentes nombres al igual que adverbios y adjetivos.	1. To be, Simple Present Tense, Frequency Words, Present Continuous, Contrasting Simple Present'n Present Continuous, Future Tense with will, Future: Be going to 2. Simple Past Tense, Used to /Singular and Plural/Noncount Nouns/There + be/Quantity Words /Adjectives /Noun Modifiers/ Adverbs/Too and Enough 3. Present Continuous, Pas. continuo. 4. Present Perfect and Past perfect 5. Present Perfect progressive, Past Present progressive, Pastive Voice. Estas estructuras gramaticales están acompañadas por frases idiomáticas, Vocabulario, ejercicios de escucha y lectura de textos.
Informática I y II	Brindar a los estudiantes los conceptos fundamentales y el manejo de las herramientas básicas de la tecnología informática, como medios facilitadores para la elaboración de tareas, búsqueda de información y creatividad, enriqueciendo los ambientes en donde los estudiantes viven experiencias educativas. Manejar los conceptos básicos en la creación de una encuesta y el manejo y análisis de los datos obtenidos. Aprender las herramientas básicas para la creación de una presentación en computador	CONCEPTOS BÁSICOS 1. HARDWARE: Definición. Partes del computador. Funcionalidad e integración. 2. SOFTWARE: Definición. Tipos. Características.3. RED DE COMUNICACIONES. Definición. Partes de una red Clasificación. Topología. 4. SISTEMA OPERATIVO: Definición. Características. Utilidades. Configuración. Conectividad.5. INTERNET Conceptos básicos. Servicios. Navegación. Html. 6. PROCESADOR DE PALABRA (WORD) 7. PRESENTADOR (POWER POINT) 8. BASES DE DATOS. Creación de una base de datos a partir de otra. Llevar listados y tablas de Word. Dar formato de tabla. Bases de datos relacionadas. Importar un archivo de datos de otros programas. Unión de dos bases de datos. anécdotas. Unión de registros

		relacionados de dos bases de datos diferentes. Transferir un archivo a otro formato. Manejo de varios archivos simultáneamente.
Lógica	El programa de la asignatura está orientado a que el alumno adquiera con ella tanto una serie de conocimientos básicos de la materia como una serie de rutinas en los razonamientos o demostraciones que le permitan generar las condiciones de un pensar riguroso, cultivando de esta manera un pensamiento reflexivo.	1. INTRODUCCIÓN A LA LÓGICA. Qué es la lógica. Premisas y conclusiones. El reconocimiento de razonamientos. Deducciones e inducciones. Verdad y validez 2. LOS USOS DEL LENGUAJE. Las tres funciones básicas del lenguaje. El discurso y sus formas. Falacias. Clasificación. Falacia de atención. Falacia de ambigüedad. La manera de evitar las falacias. 3. LA DEDUCCIÓN. Las proposiciones categóricas y cuasas. El tradicional cuadro de oposición. Símbolos y diagrama para las proposiciones categóricas. SILOGISMOS CATEGÓRICOS Silogismos categóricos de forma típica. La naturaleza formal de razonamiento silogístico. La Monía de los diagramas de Venn
Habilidades Comunicativas	Fortalecer habilidades comunicativas en el estudiante, necesarias para el ejercicio profesional del Trabajador Social, a través del aprendizaje de pautas, técnicas y estrategias para una adecuada comunicación oral y escrita, aplicables en situaciones diversas y en contextos interpersonales, grupales y comunitarios.	Habilidades para la integración, participación y el trabajo en equipo. Estrategias de Comunicación Oral Colectiva. Habilidades Sociales. Manejo del conflicto. La comunicación popular comunitaria. Habilidades para la lectoescritura y elaboración de textos. Presentación técnica de trabajos e informes.
Comunicación Oral y escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar a los estudiantes, mediante clases - taller, las estrategias necesarias para ejercitar las habilidades comunicativas (escritura, escucha, habla y lectura) con el fin de que adquieran destrezas que les permita ampliar su medio de acción en la producción y adquisición de conocimiento. • Conocer y aplicar las funciones del lenguaje en las diferentes instancias comunicativas (estudiantil - laboral). • Utilizar, por medio de talleres, las técnicas recomendadas para la presentación y redacción de trabajos escritos. • Desarrollar técnicamente la competencia lingüístico- comunicativa de los alumnos para mejorar su desempeño académico. 	1. COMUNICACIÓN. Lenguaje, pensamiento y cultura. Lenguaje, lengua y habla. Teorías de la comunicación. Esquema de la comunicación. Funciones del lenguaje. 2. ENUNCIACIÓN. Las formas pronominales y adverbiales. La modalidad La modalidad como actitud del emisor frente al receptor. La modalidad como actitud del emisor frente al enunciado. Modalidades del enunciado 3. COHERENCIA Y COHESIÓN. Procedimientos cohesivos. Cohesión gramatical. Cohesión léxica. La cohesión en función de la coherencia textual 4. LA COHERENCIA TEXTUAL. Macroestructuras y superestructuras. Superestructura narrativa. Características básicas de toda narración. Los personajes. Espacio. Tiempos verbales en la narración. El narrador. Pórtico 5. LA ESCRITURA. BREVE HISTORIA. SU APORTE A LA CIVILIZACIÓN. La lectura, importancia, clases. (Lectura oral, métodos para lograr habilidades en la lectura. Lectura: purificación, entonación. Notas para una teoría de la lectura. El acto de leer. El arte de leer) Comprensión de la lectura. (Oraciones "teja" del párrafo. Ubicación del tema. Ubicación de subtemas) 6. SUPERESTRUCTURA ARGUMENTATIVA Esquema básico de la argumentación y procedimientos. Recursos argumentativos fundamentales. Tiempos verbales en la argumentación. Textos argumentativos 7. SUPERESTRUCTURA DESCRIPTIVA. La descripción literaria o científica. Retrato. Prosopografía. Topografía 8. SUPERESTRUCTURA EXPLICATIVO-EXPOSITIVA. El ensayo explicativo. La nota de divulgación. La reseña bibliográfica 9. SUPERESTRUCTURA DIALOGAL. La entrevista periodística. La literalidad de la entrevista escrita. La escrutación. 9. TIPOLOGÍA DISCURSIVA. Discurso científico. Discurso periodístico. Discurso literario. Discurso cotidiano. Actividades orales colectivas: la mesa redonda, el foro, el debate, la conferencia, el congreso
Formación Humana I	Brindar a los estudiantes herramientas que posibiliten el autoconocimiento y la autorreflexión, a fin de que construyan una	1. INTRODUCCIÓN A LA FORMACIÓN HUMANA Autoconocimiento. Autoconocimiento. Encuentro conmigo mismo. Autoimagen.

	visión de sí mismos y asuman su propia realidad, para consolidar una vida responsable, plena y trascendente	Autoestima. Corporalidad. Sexualidad. Relación de pareja. Familia. Estructura proyecto de vida. Planteamiento de proyecto de vida.
Formación Humana II Cátedra Minuto de Dios	La Cátedra Minuto de Dios, busca proporcionar los elementos de identidad institucional necesarios para que cualquier persona vinculada a Uniminuto, logre descubrir el sentimiento y el pensamiento que inspiró al Padre Rafael García Herreros en el inicio y desarrollo de su obra y se contagie de manera tal que su paso por la Corporación Universitaria Minuto de Dios quede impregnado del misterio del servicio, la entrega a Dios y a los demás; genere y viva el espíritu Uniminuto	1. EL PADRE RAFAEL GARCÍA HERREROS 2. LOS PRINCIPIOS DE UNIMINUTO 3. LA OBRA MINUTO DE DIOS
Formación Humana III	Construir con el estudiante, procesos de reflexión, conceptualización, sistematización y apropiación de los valores, en orden al carácter individual y práctico de los mismos, a partir de la propia experiencia, generando estrategias de acción que impacten de forma positiva su medio universitario y social.	1. METODOLOGÍA DE PROYECTOS 2. CLARIFICACIÓN DE VALORES 3. TRABAJO EN EQUIPO. 4. MANEJO DE CONFLICTOS. 5. DIMENSIONES DEL SER PERSONAL 6. FUENTES DE NUESTRA VALORACIÓN
Integración y participación	Formar seres humanos conscientes de su ser integral a nivel físico, psicológico, social y espiritual; que promuevan su auto conocimiento, comprometiéndose con su proceso de desarrollo personal y con el progreso social de las familias y comunidad.	1. NOCIONES CONTEMPORÁNEAS DE CULTURA Y SOCIEDAD 2. LA IDENTIDAD PREMODERNA Y MODERNA. Individuo y sujeto. 3. EL CUERPO BIOLÓGICO Y EL CUERPO CULTURAL 4. PROYECTO DE VIDA, FORMA DE VIDA Y VIDA PROFESIONAL EN EL CONTEXTO DE LAS HISTORIAS DE VIDA. 5. ETNOMETODOLOGÍA, INTERACCIONISMO SIMBÓLICO, ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN O ANÁLISIS DEL DISCURSO. 6. PSICOLOGÍA COMUNITARIA. Desarrollo, conceptos y procesos. 7. LA CIENCIA DEL SUJETO Y LA ESCUELA DE FRANKFURT. 8. RELACIONES DE LA PSICOLOGÍA CRÍTICA CON LA PSICOLOGÍA COMUNITARIA. LA ETNOLOGÍA PSICOLOGÍA. LA PSICOLOGÍA POLÍTICA, PSICOLINGÜÍSTICA. LA PSICOLOGÍA JURÍDICA Y LA PSICOLOGÍA SOCIAL. 9. PSICOLOGÍA CRÍTICA Y PSICOLOGÍA RADICAL. 10. HISTORIA Y CONDICIONES SOCIALES DE LA INFANCIA EN OCCIDENTE Y EN NUESTRO MEDIO. 11. CONCEPCIONES DE INFANCIA: ¿QUÉ ES UN NIÑO?, SEGUN LAS PERSPECTIVAS, JURÍDICA, BIOLÓGICA, EDUCATIVA, PSICOLÓGICA, ÉTNICA, ETC. 12. CONDICIÓN DE FETALIZACIÓN AL NACIMIENTO Y SUS CONSECUENCIAS CORPORALES. 13. FUNCIÓN MATERNA, PRIMERA EXPERIENCIA DE SATISFACCIÓN Y FUNCIÓN PATERNA EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA. 14. SEXUALIDAD INFANTIL, FASES, CONSTITUCIÓN PULSIONAL Y CARACTERÍSTICAS DE LA SEXUALIDAD HUMANA. 15. ETAPA DE LATENCIA, FANTASÍAS, MEMORIA, SABER Y TEORÍAS SEXUALES INFANTILES. 16. LAS ELECCIONES SEXUALES DE LA PUBERTAD Y LA INICIACIÓN COMO ADULTO.

5.2.2.5 Abordaje metodológico

La propuesta curricular se distribuye entre asignaturas teóricas con el 48%, teórica practicas con el 41% y el 11% prácticas. En las líneas de ciencias sociales y contexto

se consolida la totalidad de las asignaturas como teóricas, mientras que la línea formación integral el 71% son teóricas y las restantes teóricas prácticas. En las líneas profesional, metodológicas e investigación se concentra la mayoría como teórico prácticas. La principal modalidad son los seminarios y talleres en los cuales se combina la cátedra con los ejercicios prácticos, análisis de casos, investigaciones y la participaciones de los estudiantes con la aplicación de los contenidos en temáticas o casos seleccionados individualmente o en pequeños grupos.

Tabla 24. Uniminuto. Metodologías pedagógicas

	TEORICAS		TEORICO PRACTICAS		PRACTICAS
	No.	%	No.	%	
Ciencias Sociales	8	100%			
Profesionales	3	33	6	67	
Metodológicas	1	14	6	88	
Investigación	1	25	3	75	
Prácticas					5
Contexto	1	100			
Formación Integral	10	71	4	29	
TOTAL	22	48	19	41	5

5.3 ANÁLISIS COMPARATIVO

5.3.1 Análisis de convergencias.

Según la clasificación desarrollada en la presente investigación, se organizaron las asignaturas que guardaban relación en términos de contenidos y objetivos. En ese orden de ideas se determinó que si se puede evidenciar algunas tendencias en las propuestas de formación profesional.

Tabla 25. Asignaturas similares por contenidos

Línea	Universidad Nacional	Uniminuto
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de economía. (I) • Fundamentos de psicoanálisis (I) • Antropología cultural (I) • Teoría Sociológica Estructural funcionalismo (II) 	<ul style="list-style-type: none"> • Economía (IV) • Psicología (III) • Antropología (III) • Sociología y sociedad colombiana (III)
Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de Trabajo Social (I) • T.S Familiar (III) • T.S Grupo (III) • Desarrollo y participación comunitaria (IV) • Línea de profundización I 	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos de Trabajo Social (I) • Taller de Intervención I. Familia. (IV) • Taller de Intervención II. Grupo (V) • Taller de Intervención III (VI) • Organización y desarrollo comunitario. (VI) • Electiva profesional I (VII) • Electiva profesional II (VII)

	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de profundización I • Seminario de profundización II 	<ul style="list-style-type: none"> • Electiva profesional III (VII)
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas y Bienestar Social (II) • Planeación Social (VI) • Proyectos de desarrollo social (VI) 	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas y Bienestar Social (III) • Presupuesto y planificación social (V) • Proyecto Social (VI)
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación social I (V) • Investigación social II (VI) • Estadística (V) 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación social I (V) • Investigación social II (VI) • Estadísticas (V)
Prácticas	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas profesionales I y II (VII y VIII) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas profesionales I y II (VII y VIII)
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas sociales II (III) 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidad y problemas sociales (II)
Formación Integral	<ul style="list-style-type: none"> • Electiva (II) 	<ul style="list-style-type: none"> • Electiva (I)

Entre la estructura curricular – asignaturas se determina que prevalece la visión de que la formación profesional se sustenta en los aportes de las ciencias sociales y humanas, principalmente de la antropología, la psicología, la economía y la sociología. De forma paralela se introduce a los estudiantes a través de asignaturas que abordan la génesis y el desarrollo del Trabajo Social y realizan un primer acercamiento a las discusiones en torno al objeto disciplinar.

Una vez desarrollado los contenidos que brindan las ciencias sociales, el Trabajo Social retoma alguna de sus teorías y brinda las herramientas metodológicas desarrolladas desde su especialidad. Se evidencia la preeminencia de la división metodológica en los campos familia, grupo y comunidad. En las dos propuesta se hace énfasis en los procesos comunitarios, a través de más asignaturas en este campo, una mayor carga de créditos y otorgando la posibilidad de realizar líneas de profundización en procesos comunitarios.

Como estrategias de intervención se consolida de manera clara las políticas sociales. Para ello, se contextualiza la planeación social como el escenario que permite entender los procesos mediante los cuales se consolidan las políticas y se sustentan en planes y programas sociales. La unidad metodológica central son los proyectos sociales, en los cuales los contenidos se concentran en el diseño, evaluación y financiación de estos en los niveles distritales, locales, nacionales e internacionales.

En la línea de Investigación se consolida una tendencia a considerar aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación. El desarrollo de protocolos de Investigación es uno de los objetivos que deben desarrollar los estudiantes a través de estas asignaturas. Se retoma en el mismo sentido los aportes de la estadística, sin especificarla y contextualizarla dentro de las Investigaciones cuantitativas.

En los dos planes de estudio se denota la dependencia de la investigación social a la intervención. En ninguno de los programas se fomenta significativamente el perfil del

trabajador social como investigador orientado a la generación de conocimientos. En ese sentido se continua dando prelación a la intervención social, como característica que diferencia y concede una importante carga de identidad a la disciplina.

Los espacios de práctica se llevan a cabo en el ciclo final de formación profesional. En ella se consolida los conocimientos adquiridos desde la práctica en campo, con situaciones reales en las que se busca incorporar la investigación y la intervención. En este espacio se consolida no solo el perfil profesional sino también es un espacio de conformación institucional, en la medida en que confluye la docencia, la investigación y la extensión de las universidades.

5.3.2 Análisis de las divergencias

Las divergencias detectadas se relacionan con dos aspectos fundamentales: el ideario institucional y los énfasis que se promueve en las propuestas curriculares. En el primer sentido se explica la presencia de un mayor énfasis de asignaturas críticas, contextualizadas y el manejo de teorías mandatas, presentes en la Universidad Nacional. Como universidad pública, ha contado con una importante influencia de las corrientes críticas, y tal como fue descrito en el abordaje institucional, en el caso de Trabajo Social se hizo evidente a través de la reconceptualización que fomento una propuesta curricular en los años 70's.

En este mismo sentido se explican las asignaturas que componen la línea de formación integral de la Uniminuto. En ellas, la institución busca consolidar su ideario institucional, el cual se basa en la visión religiosa cristiana, específicamente de la congregación eudista y afianzar la obra del Minuto de Dios. Así mismo, desde el ideario se desarrolla el énfasis en la práctica social, como un espacio de servicio social que logra sensibilizar al estudiante con las realidades sociales del país. En este sentido se desarrolla un año de servicio social, que se articula a las prácticas profesionales, siendo en total 2 años en los que los estudiantes de Trabajo Social se involucran en acciones profesionales académicas.

El otro subgrupo de las divergencias encontradas a nivel de estructura curricular, se concentran en las líneas de énfasis o especialización que ofrecen las universidades. En el caso de la Nacional, se hace énfasis en la formación interdisciplinaria en la cual es el propio estudiante, que a través de una propuesta flexible, construye su especialidad. Para el caso de la Uniminuto, se consolidan las líneas de trabajo

comunitario y gerencia social. Principalmente se desarrolla el énfasis en la visión socioeconómica que se promueve a través de asignaturas como: administración y gerencia social.

Tabla 26. Asignaturas específicas por universidad

Línea	Universidad Nacional	Uniminuto
Ciencias Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Teoría Sociológica Marx (II) • L.P. Ciencias sociales I (V) • L.P. Ciencias sociales II (VI) • L.P. Ciencias sociales III (VI) • Ciencia Política (I) • Filosofía Social (I) 	<ul style="list-style-type: none"> • Administración (IV)
Formación profesional	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Social Individual. (II) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética profesional • Paradigmas e intervención profesional (IV) • Fundamentos teóricos de la práctica social (IV)
Metodología	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas sociales I (II) • Gestión social de recursos humanos (IV) • Comunidad y educación popular (IV) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gerencia Social (V) • Legislación Social (VI)
Investigación	<ul style="list-style-type: none"> • Seminario de Monografía (VII) 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Investigativas (I)
Prácticas		<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas social I y II • Sistematización de las prácticas sociales.
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas y Bienestar Social II (IV) • Contexto I (IV) • Contexto II (V) 	
Formación Integral		<ul style="list-style-type: none"> • Gestión básica de la Información (I) • Inglés (I, II, III, IV y V) • Lógica (I) • Técnicas de comunicación oral y escrita (I) • Formación humana I: Proyecto de vida (I) • Habilidades comunicativas • Informática II (II) • Formación humana II Cátedra Minuto de Dios Integración y participación (II) • Formación humana III: formación en valores. (III)

5.3.3 Análisis de tendencias de formación profesional por universidad.

Una vez realizado el estudio comparativo desde la estructura curricular, que sin duda alguna brinda algunas luces frente el objetivo de esta investigación, se reconoce que éste es limitado en cuanto al reconocimiento de las tendencias desde las que se sustenta la formación profesional de trabajadores sociales. Por ello, a continuación se busca generar un proceso más profundo que permita reconocer, desde las categorías ofrecidas y discutidas en el tercer capítulo, las implicaciones subyacentes de los planes de estudio de la Universidad Nacional de Colombia y la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

En un primer momento se puntualiza las tendencias encontrada a partir del análisis de los planes de estudio, en un cuadro comparativo. Estos elementos serán profundizados y sustentados en la descripción que se realiza en cada institución.

Tabla 27. Análisis de las tendencias según categorías.

	Universidad Nacional de Colombia	Corporación Universitaria Minuto de Dios
Visión de la sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Se entiende como compleja. Con múltiples factores y niveles. • Fuerte referencia en el proceso de enseñanza –aprendizaje a la realidad social, tanto desde la teoría como desde la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se entiende como establecida. No se reconocen interpretaciones críticas al orden establecido. • La cuestión social es entendida desde interpretaciones religiosas e individuales más que como realidad producto de la interacción de aspectos multifactoriales. • Débil referencia en el proceso de enseñanza –aprendizaje. La relación con el análisis de la realidad social se enfatiza desde la línea práctica.
Relación sujeto - objeto	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda las discusiones de la separación objeto- sujeto. • Reconoce la importancia del sujeto en los procesos de investigación e interpretación de la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aborda las discusiones de la separación objeto- sujeto. • No se desarrollan en sus contenidos aportes teórico y metodológicos para entender y abordar al sujeto. • No se reconoce de manera significativa la importancia del sujeto en los procesos de investigación e interpretación de la realidad.
Visión Ciencias.	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura curricular plantea la división entre ciencias y técnicas. • No se reconocen los avances de la interdisciplinariedad desde la diferenciación. • A nivel de los programas se hace una relación de los aportes de las ciencias sociales a la profesión, evidenciado principalmente en la bibliografía utilizada. • Las ciencias sociales son entendidas como fundamento teórico de la formación de trabajadores sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • La estructura curricular plantea la división entre ciencias y técnicas. • No se reconocen los avances de la interdisciplinariedad desde la diferenciación. • Las ciencias sociales son entendidas como fundamento teórico de la formación de trabajadores sociales.
Trabajo Social		
Génesis de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> • Se inscribe hegemónicamente desde la propuesta de la Reconocionalización caracterizada por visiones lineales y enfatizando el origen del Trabajo Social desde análisis endógenos. • Se reconoce en las asignaturas de línea de profundización la incorporación de discusiones críticas de la génesis profesional. • No se reconocen las discusiones ofrecidas desde la complejidad en la historia de Trabajo Social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se inscribe hegemónicamente desde la propuesta de la Reconocionalización caracterizada por visiones lineales y enfatizando el origen del Trabajo Social desde análisis endógenos. • No se reconocen en las asignaturas la incorporación de discusiones críticas o complejas de la génesis profesional.
Objeto de estudio	<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas sociales. Bienestar Social y Desarrollo. • Políticas sociales y proyectos como los medios de intervención por excelencia del Trabajo Social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas sociales. Bienestar Social y Desarrollo. • Políticas sociales y proyectos como los medios de intervención por excelencia del Trabajo Social.

<p>Perfil profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se encuentran algunas divergencias en los enfoques disciplinares desde los que se aborda. Por un lado proponen una visión compleja de la realidad que permita identificar condiciones subjetivas y colectivas en los problemas sociales y a la vez se evidencian formas de interpretación sistémicas (necesidades - recursos) sustentadas en la relación estado- políticas sociales- bienestar que es uno de los ejes que permean la propuesta curricular. • Énfasis en el Trabajo Social comunitario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se entiende al trabajador social como agente de cambio. • Se encuentran algunas divergencias en los enfoques disciplinares desde los que se aborda. Se observa un sustento de la propuesta compleja, en tanto se enfoca a brindar las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para que el trabajador social, según la realidad social, se entienda como un profesional crítico capaz de desarrollar acciones para la transformación social. Sin embargo en la propuesta curricular no se incluyen los elementos necesarios para cumplir con esta propuesta. De forma paralela hace presencia la visión estructural funcionalista centrada en la visión socioeconómica desde la gerencia social. • Énfasis en Trabajo Social comunitario • Énfasis en gerencia social.
<p>Formación profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta curricular se evidencia una fuerza desde el estructural funcionalismo, evidente en concepciones como: la división del Trabajo Social en caso, grupo, familia y comunidad. Se reconoce una desarticulación entre teoría y práctica. La investigación está supeditada a la intervención. • En el análisis de los programas se reconoce un análisis desde la complejidad. Se reconoce el abordaje crítico de las propuestas positivistas, críticas y hermenéuticas en las diferentes asignaturas brindando herramientas analíticas para la aplicación de estas propuestas en la acción profesional. En la metodología del proceso de enseñanza- aprendizaje se reconoce una dialéctica entre el sujeto y objeto. • De esta manera, el plan de estudios como totalidad se caracteriza por una tendencia Ecléctica. 	<ul style="list-style-type: none"> • La propuesta curricular se evidencia una fuerza desde el estructural funcionalismo, evidente en concepciones como: la división del Trabajo Social en caso, grupo, familia y comunidad. Se reconoce una desarticulación entre teoría y práctica. La investigación está supeditada a la intervención. • En el análisis de los programas se encuentra coherencia con la tendencia existente en la propuesta curricular. No se reconoce el abordaje crítico de propuestas positivistas, críticas y hermenéuticas en las diferentes asignaturas. Las escasas propuestas bibliográficas determinan una imposibilidad de desarrollar análisis más profundos y autónomos por parte de los estudiantes. • En la metodología del proceso de enseñanza- aprendizaje se reconoce una dialéctica entre el sujeto y objeto • Esta fuertemente influenciada por el Ideario Institucional. • De esta manera, el plan de estudios como totalidad se sustenta en propuestas estructural funcionalistas.

5.3.3.1 Universidad Nacional de Colombia

El análisis de la propuesta curricular señala una divergencia entre las concepciones que se estipulan en su plan de estudios. Por un lado la estructura curricular nos señala una visión funcional estructuralista, evidenciada en las divisiones y segmentaciones entre individuo – grupo - comunidad, investigación –práctica, ciencias – ciencias aplicadas. En este sentido se denota un énfasis en el manejo de técnicas cuantitativas como las estadísticas, mientras que las herramientas cualitativas no se consolidan en ninguna asignatura.

De manera simultánea en el plan de estudios, se evidencia claramente el fuerte legado del movimiento de reconceptualización. Como anteriormente fue desarrollado desde esta perspectiva se destaca en la propuesta de formación profesional, la premisa de articular los conocimientos, orientados a formar un profesional generalista. Los lineamientos básicos son: la cuestión social como objeto del ejercicio profesional, las políticas sociales como mediaciones fundamentales del trabajo de asistente social, y la ética como principio de las relaciones entre medios académicos y profesionales. Este énfasis es recuperado en esta propuesta a través de asignaturas como teoría social (funcionalismo y marxismo) y educación popular; el fuerte peso de la línea de contexto; y el papel hegemónico del Trabajo Social comunitario.

Por otro lado, en el análisis de los programas se evidencia una apertura al carácter crítico y complejo del abordaje en el Trabajo Social. De esta manera, se encuentran asignaturas en las que se relacionan de forma dialéctica el sujeto y la cultura, la investigación y la intervención, la teoría y la práctica, estas asignaturas se consolidan principalmente en la línea profesional, determinado que las discusiones y abordajes desde el Trabajo Social han sido enriquecidos desde el ejercicio pedagógico.

Así se hallan textos como la presentación de la asignatura de T.S Familia.

tanto las familias como los abordajes de la realidad social, se enfrentan continuamente a transformaciones y cambios que exigen una reflexión crítica respecto a la complejidad del fenómeno epistemológico que sustenta los estudios de familia, los cuales incluyen también la observación de las relaciones entre los sujetos que las integran y el entorno sociocultural que las permea, así como las redes de significado que construyen las familias. (Familia UNAL, 2007, p. 1)

En este texto se hace evidente la invitación a realizar reflexiones epistemológicas y teóricas, a la vez contextualización en el espacio sociocultural en el que se inscriben las relaciones familiares (propia de la visión crítica) y la referencia a reconocer el significado que construyen las familias (aporte desde la hermenéutica). Se observa cómo es planteada la premisa de que la forma en que se sitúa el sujeto, el hermenéuta y el contexto mismo, va a determinar significativamente el modo en que se estructura el conocimiento. Se evidencia una postura que busca reconocer los aportes teóricos y ponerlos en diálogo desde el ámbito familiar.

Otro de las visiones que se sustentan desde la complejidad es la relación dialéctica entre hombre y cultura. Referente a éste se encuentra a manera de ejemplificación algunos objetivos específicos de la asignatura de T.S Individual⁹:

- Analizar la cultura como mundo humano de significaciones y como contexto en el que se constituye la subjetividad humana.
- Analizar la realidad como tejido simbólico e imaginario para cada sujeto, efecto de su ineludible inscripción en el lenguaje como universo significante.
- Analizar las relaciones socio-políticas como condiciones que particularizan la historia de una cultura y la de los individuos que en ella participan. Inscribir en este contexto el proceso de Socialización y la Vida Cotidiana como fuente y condición de la reproducción social de los hombres particulares y de la sociedad (Unal, 2007, p. 1).

Es claro, la relación que establece, y aun más interesante la forma en que se concibe el sujeto. De esta manera, el desarrollo de los contenidos de la asignatura no se centra en el individuo, sino en el sujeto, éste que se construye y reconstruye a la vez en los entornos socioculturales en el que se inscribe, entendiéndolo como multiferencial y diverso. En la asignatura se retoma el concepto de explicación (accounting), en la medida en que reconocen el proceso mediante el cual las personas dan sentido al mundo. De forma simultánea reconocen las estructuras que van a determinar esta configuración subjetiva.

Esta perspectiva redefine el marco en el que se desarrollaran las metodologías y las herramientas de intervención. Se hace énfasis en las explicaciones de las personas, así como a los modos como las explicaciones son ofrecidas y aceptadas por los demás. Dándole énfasis al análisis conversacional, en tanto en él se da sentido a las explicaciones coherentes de los sujetos, según sus contextos.

En cuanto a la investigación, en este aspecto también se hacen presentes reflexiones en torno a la multiplicidad de teorías y concepciones. Abrir las discusiones y la posibilidad de múltiples verdades supone un enfoque complejo, que se sustentan en una revisión crítica a la función misma que ha tenido la investigación social, frente a las realidades sociales. Desde las asignaturas de esta línea la ciencia no se percibe como neutral; en este sentido se retoma, como se aborda en el tercer capítulo, los aportes de la escuela de Frankfurt, al señalar:

⁹ Se retoma estas discusiones, pues tradicionalmente la línea de Trabajo Social Individual se ha sustentado en los aportes funcionalistas y estructurales funcionalistas. La incorporación de elementos hermenéuticos y culturales señalan una importante discusión al respecto.

Se trata de asumir la Investigación Social como objeto de estudio, lo cual significa introducirse en la aventura del conocer, preguntarse por la función mediadora que la investigación ha tenido en la búsqueda de explicaciones sobre las relaciones entre los seres humanos, la naturaleza y la sociedad, y por los paradigmas que se han construido para definir los criterios de verdad, esto es, para considerar los criterios de validez de los conocimientos, en el tránsito de la verdad hallada, a la verdad buscada, a la verdad que se construye socialmente (Investigación Social, Unal. p. 1).

Se observa cómo se da paso a las discusiones del conocimiento como construcción social, revalidando el sentido de verdad única y universal. Esta propuesta inherente en el programa de las asignaturas de investigación sustenta las discusiones que se ofrecen en las asignaturas de formación profesional, brindando elementos que pueden ayudar a formar trabajadores sociales con una visión más integral y compleja.

De esta manera se observa como a nivel de los programas académicos de las asignaturas se marca una brecha a nivel epistemológico y teórico con la propuesta de la estructura curricular. Esta tensión es coherente con la contradicción que se establece en el perfil profesional, en el cual se hace presente, como se analizó en el abordaje institucional, la coexistencia de fundamentos estructural funcionalistas y complejos.

Esta situación puede ser explicada una vez abordado los procesos históricos en los que se configuró el departamento de Trabajo Social en la Universidad Nacional. Se observa la existencia y preeminencia de líneas de las anteriores propuestas curriculares, que no han sido reevaluadas y reestructuradas en su totalidad, tan sólo se han ido incorporando asignaturas o ejerciendo las modificaciones en el campo de la asignatura. Se establece que es este último campo en el que se genera los mayores avances, siendo este espacio en los que los docentes concentran con mayor fuerza en su injerencia y participación de los procesos de formación profesional.

De esta manera se considera que en la actualidad se marca mayor fuerza hacia un entendimiento complejo de la realidad social, sin embargo la estructura curricular imposibilita estos avances. Es importante reconocer dos hilos articuladores que se hacen presentes en el análisis de las asignaturas. El primero, es el abordaje de la cuestión social; la línea de contexto y la mayoría de las asignaturas se enmarca en la realidad social cultural, política y económica. Esto sin duda alguna, dota al egresado de un marco analítico que le permitirá reconocer las limitaciones de las teorías y las metodologías y de la misma intervención social.

Este abordaje parte de entender la sociedad no como un todo armónico, la sociedad está llena de contradicciones, conflictos y desigualdades; estos antagonismos desarrollan los espacios en los que los trabajadores sociales llevan a cabo su acción profesional. Esta característica soporta una implicación fundamental en la medida en que el estudiante podrá ubicar contextualmente su acción profesional, permitiéndole reconocer los niveles sociales e institucionales en los que participa y generando reflexiones críticas desde esta ubicación y las relaciones que establece como trabajador social entre su acción profesional y el marco social.

Este carácter crítico se consolida a través de las metodologías utilizadas en el proceso aprendizaje- enseñanza. El estudiante se constituye en piedra angular de las discusiones. Se espera que desarrolle habilidades críticas y analíticas que le permitan sustentar propuestas y alternativas a las realidades sociales. Se hace evidente esta proyección en la asignatura política y bienestar social.

Se pretende que los estudiantes, utilizando sus propias nociones, tengan aproximaciones críticas a casos de política social. Por ello, se expone el origen, evolución, estado actual, logros, limitaciones, tensiones, perspectivas y retos en la construcción de la política social colombiana. A partir de esta presentación se genera revisión crítica que busca establecer elementos para incidir en la construcción de políticas sociales alternativas a las establecidas (Unal, 2007, p. 1).

Se observa que el proceso de enseñanza- aprendizaje se basa en el desarrollo de conocimientos desde la construcción y problematización, siendo el estudiante un agente activo en dicho proceso. Confiéndole habilidades que logren consolar el sentido crítico, autónomo y defensor de lo público que propone la Universidad y el Departamento de Trabajo Social.

Aunado a esta línea, se encuentra también de manera transversal las discusiones éticas en Trabajo Social. Las discusiones éticas se hacen presentes hasta en las asignaturas metodológicas y específicas como lo son planeación social y proyecto sociales. En los objetivos de estas asignaturas se determina:

A partir de los aprendizajes obtenidos, propiciar la construcción de criterios éticos, conceptuales y metodológicos para orientar la formulación de proyectos de desarrollo social (Proyectos social, 2007. p. 1).

Establecen los lineamientos éticos, conceptuales y metodológicos para realizar ejercicios de planeación social a escalas diversas; se adelanta una revisión crítica de la planeación en Colombia; se lleva a cabo una interpretación crítica del caso de Bogotá, específicamente en planeación participativa, proponiendo elementos para su transformación; y, se caracteriza el rol del trabajador social en este campo, prestando especial atención a su evolución (Planeación social, 2007, p.1).

De esta manera, la mayoría de las asignaturas, abordan reflexiones al respecto, lo que facilitaría, a decir de Rozas, la posibilidad de recrear la capacidad transformativa. Adicionalmente como lo señalan los teóricos de la sociología de las profesiones, sin duda alguna la ética profesional es fundamental para el fortalecimiento de la identidad y la consolidación del Trabajo Social como disciplina.

Por estas divergencias entre la estructura curricular y los programas académicos, se puede señalar que en términos del plan de estudios, como totalidad, se encuentra como una propuesta ecléctica, en tanto involucra diversas perspectivas teóricas y metodológicas en Trabajo Social. De esta manera se reconoce como el campo de formación profesional está lleno de juegos e intereses que van configurándose, tanto desde los procesos pedagógicos como en los documentos institucionales, y consolidándose como propuestas ideológicas, políticas, académicas y disciplinares.

Es importante llamar la atención, que estas formas de articulación eclécticas se pueden constituir en un riesgo para los procesos de formación profesional. Tal como lo señala Rozas, esta visión puede llevar a que los profesionales realicen una incorporación indiscriminada de referencias teórico – metodológicas, de tal manera que en su práctica profesional reproducen este eclecticismo.

Se espera que a través del proceso de auto evaluación se logre reestructurar la malla curricular, retomando las discusiones presentes en las asignaturas y consolidando una propuesta de formación profesional compleja, que permita dotar al estudiante de teorías, metodologías y técnicas que consoliden un perfil profesional que, como lo retoma en las discusiones Matus, defina al trabajador social como profesional que reconoce los marcos en los que genera su acción profesional, reconociendo la polifonía propia de los procesos de Intervención y de Investigación que proyecta.

5.3.3.2 Corporación Universitaria Minuto de Dios

En el análisis de la propuesta que ofrece la Uniminuto se reconoce una tendencia de la visión estructural funcionalista, ésta es evidente en todo el plan de estudios, desde la maya curricular hasta los programas de asignaturas que se proponen. Alguno de los elementos que son claves para entender esta tendencia, serán discutidos a continuación.

Desde la estructura se observa una visión lineal de la propuesta curricular, desarrollada así: formación integral – ciencias sociales- profesional- metodológico-investigación- práctica. Tal como se discutía en el caso de la Universidad Nacional, esta forma de organización habla de una epistemología en donde el Trabajo Social aplica el conocimiento producido por las ciencias sociales, donde la práctica y la investigación se entienden de manera desconectada, y, en el caso del Trabajo Social, donde lo metodológico y técnico es lo imperante.

Esta visión se hace evidente al evalúa el grado de participación de las líneas metodológica y práctica, éstas suman el 36% de los créditos, comparable con el 38% del total de las líneas profesional, ciencias sociales e investigación. Se evidencia entonces, que los abordajes teóricos no participan de manera equilibrada en la formación profesional, aproximando al trabajador social nuevamente como un profesional de la práctica y la intervención social sin sustentos teóricos.

Aunque en un primer acercamiento a la estructura curricular no se observa la división tradicional del Trabajo Social en caso, familia, grupo y comunidad; cuando se estudia los contenidos de las asignaturas, se identifica que los talleres de intervención utilizan esta misma división, sin observar ninguna discusión en torno a sus implicaciones. Adicionalmente en estas asignaturas se hace hincapié en la metodología, dejando de lado aspectos teóricos que soporten estos modelos de intervención.

En el análisis de los programas curriculares se encontró un sentido del ser humano acorde a la estructura social vigente. No se hace un abordaje del sujeto como construcción social e histórica que permita situarlo desde una perspectiva hermenéutica. El énfasis de la línea de formación integral, que es desproporcionada en comparación con las otras áreas, evidencia como desde los procesos educativos se busca promover determinado perfil humano, acorde con los preceptos sociales e institucionales, que en este caso son de tipo religioso. En la asignatura Integración y participación se hallan como objetivos específicos

proporcionar al estudiante elementos teóricos básicos para el análisis y reflexión sobre su propia sexualidad que promuevan el conocimiento de sí mismo, fortalezca su identidad personal y profesional, la autoestima, el respeto por la equidad de los sexos, la afectividad y la preparación para una vida familiar armónica y responsable (Uniminuto, 2007, p. 1)

De esta manera, se promueve determinados perfiles que son funcionales a los sistemas sociales y a las pautas culturales hegemónicas. En el texto anterior se puede evidenciar como se liga la sexualidad con la familia y se parte de la familia como un ideal social. Así mismo no se establece que se entiende por vida familiar armónica y responsable; imponiendo una visión cultural y social como única y válida.

Si la visión del sujeto se direcciona en este sentido, las perspectivas que permiten abordar la sociedad están limitadas por el bajo abordaje contextual en los que se forman los trabajadores sociales. En el siguiente texto se hace evidente el análisis acrítico y reduccionista de la sociedad y la cuestión social contemporánea; esta visión, que está impregnada por el ideario institucional, aborda problemas sociales complejos desde visiones lineales. En la asignatura ética profesional se encuentra el siguiente texto en su justificación,

la creciente descomposición moral de nuestra sociedad acusa vacíos de formación ética tanto de la familia, como de las instituciones educativas y de la sociedad en general. Signo de ello son problemas tan generalizados como el narcotráfico, la violación de los derechos humanos, la violencia intrafamiliar, el maltrato y la explotación infantil, la corrupción, presente tanto en el sector público como el privado, la creciente delincuencia organizada y la instauración de toda clase de métodos para obtener dinero por la vía rápida (2007, p. 1).

A este enfoque se le articula el bajo porcentaje que la línea de contexto detecta en la propuesta curricular, y de forma similar, la ausencia de los elementos de análisis de las situaciones sociales, económicas, políticas y culturales en las asignaturas. Esto implica, tal y como se abordó en el capítulo tercero, la dificultad de generar en los trabajadores sociales un sentido complejo.

Por último, el énfasis que se propone en la gerencia social, carece de un marco de explicación, justificación y sentido que permita entender el por qué se incorpora esta línea. A la vez, no se reconoce los análisis críticos que se realizan desde estas

perspectivas por autores como Esquivel y Yamamoto. Esta línea se da como algo dado, tal como lo señala Pérez Ruiz

como oferta educativa, no se cuenta con una fundamentación teórico conceptual que argumente el por qué un énfasis en Gerencia Social; cómo se aborda en el currículo, qué beneficios y/o garantías ofrece al estudiante para su futuro profesional y qué Indicadores nos van a permitir evaluar unos estándares de calidad en la formación (2006, p. 205).

En este sentido se observa al interior del énfasis en gerencia social una disyuntiva, ya que aunque esta línea se encuentra articulada de forma adecuada con las asignaturas teórico-prácticas, en el momento de realizar las prácticas sociales no se consolida desde espacios en los que los estudiantes proyecten sus capacidades gerenciales. Esta disyuntiva hace evidente las limitaciones de esta propuesta, al no considerar críticamente los espacios sociales en los que se inscribe laboralmente el Trabajo Social y no lograr proyectar la inmersión de practicantes en espacios de mayor incidencia por parte del trabajo social.

De esta manera, no solo es importante ver como se estructuran determinados enfoques en la estructura curricular, desde la perspectiva asumida en la presente investigación es importante reconocer las implicaciones profesionales de esta propuesta. Esta concepción puede aportar a la reproducción de profesionales que logren aplicar las políticas públicas sociales con mayor eficiencia y eficacia; dicha aplicación se realizará de manera mecánica, sin propiciar lecturas críticas y analíticas en torno a la acción profesional. Tal como señala Esquivel (2006), la gerencia social como técnica le ha dado grandes aportes al Trabajo Social, sin embargo es necesario realizar un análisis crítico y reconocer las concepciones éticas y políticas subyacentes.

El perfil propuesto por la Uniminuto se puede inscribir en lo que Faleiros denomina Trabajo Social "empresarial", entendido como aquel en que la agencia social se agranda y permite que los servicios sean eficientes, pero en función de la sociedad de consumo. Lo anterior se puede ver como un tecnicismo, en la medida en que el Trabajo Social se torna más burocrático en la administración de los servicios y se centra en la sistematización de las formas de entender y solucionar los problemas.

Desde esta propuesta, la función del Trabajo Social se define con una tendencia positivista, que busca la maximización de las posibilidades y recursos existentes, para

gradualmente mejorar la eficiencia de las acciones profesionales. Así, se entiende, en términos de San Martín, al trabajador social como el agente del sistema que logra equiparar recursos con necesidades, dando estabilidad al funcionamiento del mismo sistema social. Para ello se recurre a una mirada gerencialista, a la instrumentalización de la intervención y a la ausencia del debate ideológico (2004, p. 75)

El carácter protagónico que se le imprime al trabajador social en el perfil, definiéndolo como agente de cambio, habla de un sentido limitado que no permite abordar la complejidad propia de las transformaciones sociales en la actualidad. Como lo señala Kianerman, la complejidad indica que los cambios dependen de múltiples variables que se escapan de la línea de intervención del trabajador social. Pensar que la aplicación de ciertos métodos lleva al cambio, es seguir reproduciendo una racionalidad instrumental, ilusal y limitada a la red de interacciones que se establecen en lo social.

Sin duda alguna, esta proyección del perfil profesional se relaciona con el ideario institucional. La propuesta curricular continúa reproduciendo el debate presente en la misión institucional entre la ética cristiana y las lógicas de mercado. Esta misma disyuntiva se hace evidente en el perfil de formación en Trabajo Social, en el que se proyecta al profesional como agente de cambio y como gerente social con un énfasis socioeconómico.

El énfasis religioso de la institución se hace extensivo a la propuesta del plan de estudios, permeando la visión hacia la sociedad, el sujeto y los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los cuales se forma al trabajador social. Así mismo, la misión de la obra minuto de Dios, constituida como una institución de asistencia social, imprime un fuerte énfasis en la práctica social y en la intervención como sustento de la acción profesional.

Es muy importante reconocer que este ideario aunque representa un riesgo desde la concepción que se proyecta para el trabajador social, a la vez se constituye en una fortaleza. La Uniminuto ha consolidado importantes redes que le permiten movilidad, rapidez y presencia en sectores que la universidad pública no aborda. En este sentido es importante reconocer los alcances de la práctica social, y los niveles de cobertura, que han posibilitado el acceso a la educación superior a nuevos sectores sociales.

Sin embargo, por ello es importante hacer una revisión crítica de la propuesta desde la unidad académica, en tanto organización con múltiples recursos y consolidación, se permitiría hacer adecuaciones y reestructuraciones que permitan incorporar la visión crítica del énfasis en gerencia social, y de esta manera empezar a incorporar elementos para hacer más compleja la visión desde los cuales se forma profesionalmente a los trabajadores sociales.

Se considera que éste es un buen ejemplo de cómo el discurso que estructura el campo de la formación profesional en Trabajo Social dista de la propuesta educativa. Aunque en el ámbito teórico se han realizado importantes avances que entienden al Trabajo Social como una disciplina en construcción, estas visiones se confrontan con propuestas de formación profesional centradas en la técnica; por lo tanto, los aportes científicos no logran consolidarse en propuestas de formación profesional de trabajadores sociales.

5.4 TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

A pesar de las divergencias y particularidades de las propuestas de formación profesional que sostiene estas universidades, se pueden reconocer algunas líneas que se encuentran presentes en éstas de manera simultánea y que pueden ser abordadas como tendencias frente a la formación de trabajadores sociales. Dentro de los elementos recurrentes identificados se encuentran:

- Visión de las ciencias sociales como productoras del conocimiento y sustento del Trabajo Social.
- Pragmatismo: énfasis de las prácticas de intervención.
- La Investigación está supeditada a la Intervención social.
- Génesis y desarrollo del Trabajo Social: hegemonía de las formas de interpretación endogenistas.
- Las políticas sociales, la planeación y los proyectos: principales herramientas de la práctica profesional.
- Énfasis en el Trabajo Social comunitario.
- Organización metodológica centrada en la división caso, grupo, familia y comunidad.

5.4.1 Visión de las ciencias sociales como productoras del conocimiento y sustento del Trabajo Social.

La preeminencia de las ciencias sociales como la sociología, la filosofía y la psicología como sustento de conocimientos para el desarrollo del Trabajo Social, señalan la distinción de visiones positivistas en la cual existe una fuerte divergencia entre las ciencias que producen conocimiento y aquellas a las que se les confiere la función de aplicarlos en la realidad. En este sentido, las propuestas de formación siguen revalidando este postulado; realmente no se puede hablar de una apuesta curricular que permita promover la apropiación de los contenidos y aportes de las ciencias sociales y humanas desde el Trabajo Social.

Sin duda alguna, el Trabajo Social aun se debate frente al papel asignado a la aplicabilidad de los conocimientos objetivos producidos en la esfera de las ciencias sociales. Esta división, y la continuidad de este pensamiento que soporta los planes de estudio, le plantea al Trabajo Social una legitimidad sobre los procesos de intervención; pero, como lo señala Mosquera, a la vez esta frontera continua enfatizando el rango de simples ejecutores sin la posibilidad real ni simbólica de ser protagonistas de la democratización legítima y pluralización epistémica de la ciencia (Mosquera, 2008, p.34).

De manera simultánea, se identifica que los avances que se han desarrollado desde la producción disciplinar -en donde se destaca la producción y publicación de los trabajos del cono Sur y España- no han logrado ser leídos y retomados, significativamente, a nivel curricular. No se realiza, como parte fundamental de la formación de trabajadores sociales, el reconocimiento crítico de las discusiones teóricas que se proponen y que pueden enriquecer el proceso de consolidación del Trabajo Social como disciplina. Las adaptaciones, avances y propuestas hacen un énfasis en torno a la intervención social, siendo este la línea hegemónica sustento de las propuestas de formación profesional.

Estos vacíos en los planes de estudio se une a otras de las tendencias identificadas, a saber: el pragmatismo y la supeditación de la investigación social a la intervención. Estas tendencias son ejes de la misma figura que encuadra los posicionamientos epistemológicos y teóricos que sustentan al Trabajo Social, y desde los cuales, históricamente, se debatido su identidad, tanto en el campo académico como en el profesional.

5.4.2 Pragmatismo: énfasis en las prácticas y en la intervención

El empirismo ha desarrollado un fuerte legado en el Trabajo Social, entendiendo que el conocimiento es validado a través de la experimentación y que debe ser controlado de tal forma que los resultados sean generalizables, es decir universales. Esta hegemonía se hace notoria en los procesos de formación profesional, donde las prácticas son consideradas como los espacios en los que se consolidan todos los elementos para la concreción de un perfil profesional específico, y más aun cuando se considera que ésta es la base de todo conocimiento en Trabajo Social.

Se retoma nuevamente las palabras de De Robertis, ya que existe plena vigencia y coherencia con los resultados obtenidos en los análisis de planes de estudio, *en una profesión como la nuestra, el camino conceptual y teórico que proponemos sólo es válido si es operacional, es decir, si puede ser útil y utilizable, para esclarecer la práctica; y al mismo tiempo, si la práctica puede completar, modificar y poner a prueba el marco general* (1988, p.1).

De esta manera, se asume la práctica como el centro, el fundamento y la razón de ser de la profesión, siendo ella la llamada a determinar y proveer los mecanismos e instrumentos necesarios para una acción eficaz, orientados y focalizados para la solución de problemas concretos. Esta relación que se ha tratado de construir entre estos dos aspectos en la acción profesional, se hace evidente en los espacios de prácticas, espacio en la que los estudiantes relacionan la intervención y la investigación enfocados en los aportes para la realización de mejores intervenciones sociales.

Es así, como históricamente se ha contado con la preeminencia de la práctica frente a la teoría, y en la actualidad se evidencia esta tendencia en los planes de estudio; que aunque han realizado importantes aportes a nivel pedagógico para superar esta dicotomía, los estructuras curriculares aun se sustentan en una visión dicotómica, siendo la práctica un componente hegemónico en los procesos de formación profesional.

Ante esto, es importante reconocer y estudiar la forma en que las discusiones epistemológicas entre la teoría y la práctica se pueden consolidar y concretizar en propuestas de formación profesional más coherente con las relaciones dialécticas que se establecen entre ellas, lo que garantizaría la posibilidad de incorporar un pensamiento complejo en el perfil profesional de trabajadores sociales.

Así mismo, es necesario reconocer la intervención como un espacio, momento o lugar artificialmente construido en tanto acción, por ello es necesario reconocer lo artificial de la intervención para promover su desnaturalización como parte fundamental del Trabajo Social. Tal como señala Mosquera, es importante reconocer la intervención como interacción, como acción pública y como saber hacer técnico científico (Mosquera, 2006, p. 140). De esta manera incorporarían realidades simultáneas a la intervención, esta visión múltiple permite reconocerla complejamente, incluyendo análisis críticos y reflexivos.

5.4.3 Investigación supeditada a la intervención.

En las propuestas de planes de estudio analizadas se hace evidente la dependencia de la investigación a la intervención. No se proyecta la formación del profesional en Trabajo Social como un constructor de conocimiento; en esa medida los abordajes de la investigación se orienta a brindar herramientas para la interpretación social que posibiliten y sustentan la intervención profesional.

Tal como señala Vélez, la relación histórica que el Trabajo Social ha establecido con la investigación, está caracterizada por contradicciones que priorizan la acción sobre la reflexión, inscribiendo la práctica investigativa a un ejercicio pragmático de indagación que poco aporta al proceso de producción de conocimientos sobre la realidad social (2003, p. 133)

Desde el movimiento de reconceptualización se consideró la elaboración teórica como la sistematización de las prácticas, relacionándolas con el contexto sociopolítico en las que se desarrollaban. Ante este imperativo es necesario establecer que la teoría no se extrae directamente de la práctica ni su función es aportar respuestas, herramientas o procedimientos para la solución de problemas. *Los procesos de elaboración teórica son actos racionales que exigen una suspensión temporal, constituyendo una modalidad específica de objetivación humana, fundamentada en finalidades conscientes y específicas (Vélez, 2003, p.28).*

En la conflictiva relación teórica práctica parece descansar buena parte del dilema epistemológico y metodológico que la profesión no ha logrado resolver en relación con la investigación. Se hace necesario que la investigación - entendida como un proceso

racional y sistemático de búsqueda y producción de conocimiento- se constituya en núcleo fundante de la profesión, recuperando la preocupación por investigar la realidad social.

Los procesos de formación profesional deben rescatar la importancia que la producción del conocimiento debe tener en los procesos de reconfiguración profesional, asignándole a la investigación social un papel estructurante dentro de los planes de estudio. Deben promover la investigación social como un proceso altamente creativo y generador de futuras investigaciones complejas y específicas; que permitan recrear nuevas lógicas dentro del Trabajo Social.

5.4.4 La génesis y desarrollo del Trabajo Social: hegemonía de las interpretaciones endogenistas.

El estudio y abordaje del Trabajo Social como disciplina, que se pregunta y se lee a sí misma desde los contextos en los que se desarrolla, ha presentado un importante progreso desde los años 90, tal y como fue recuperado en el tercer capítulo de la presente investigación.

Aunque las discusiones en torno al objeto de estudio, al perfil profesión y a la misma formación han recobrado espacios, tal vez el aspecto analizado en este trabajo que se encuentre menos discutido en Colombia, es la historia y la génesis del Trabajo Social. Como resultado, se identifica la predominancia de las lecturas que se realizaron desde la reconceptualización, y que desde perspectivas lineales y etapistas concibieron su historia.

De esta manera, aun se hace evidente el protagonismo de autores como Herman Kruse, Natalio Kianerman, Ezequiel Ander-Egg, Noberto Alayón, entre otros, quienes entienden al Trabajo Social como *forma de la evolución, organización y profesionalización de las 'anteriores' formas de ayuda, de la caridad y de la filantropía, vinculada con la intervención en la cuestión social* (Montaño, 1998, p.9). Su propuesta parte del supuesto de un progreso lineal, en el cual el Trabajo Social se fue constituyendo en todas las sociedades de la misma manera, como una evolución desde la asistencia - servicio - Trabajo Social.

La hegemonía de esta postura pone en un riesgo evidente al Trabajo Social, frente a los nuevos retos en la formación profesional. Al entenderse como única interpretación de la génesis y el desarrollo profesional, desconoce otras propuestas que se

enmarcan desde posicionamientos epistemológicos y teóricos divergentes. Esto imposibilita entender al Trabajo Social como profesión rica con diversos planteamientos y posicionamientos.

Pero por qué es importante este énfasis en la historia del Trabajo Social. Tal y como señala Aytwin, Fortes y Matus *estas visiones hegemónicas y aprendidas como si fuera nuestra propia historia, cubren con un tupido velo la diaposición construida. Obstaculizan no sólo el pasado, sino el presente* (2004, p. 385). De esta manera se hace necesario reconstruir la historia llena de matices y contradicciones, permitiendo entender diversas dimensiones conceptuales a lo largo de la historia, reconociendo los contextos en los que se han desarrollado y a la vez, los actores que han impactado significativamente en el campo disciplinar y profesional.

5.4.5 Las políticas sociales, la planeación y los proyectos principales herramientas para el Trabajo Social.

Por parte de las políticas sociales, existe una tendencia marcada, tanto a nivel teórico como en los planes de estudio en las que se establece que éstas se constituyen en el espacio de acción por naturaleza del trabajador social. En este sentido, es importante reconocer las tensiones propias de las políticas sociales; por un lado, se pueden constituir en un lugar de amplio control social (Iamamoto, Montaño, Netto, Parra), en donde el Trabajo Social se limita a la gestión final y a la ejecución terminal de las políticas sectoriales. De manera simultánea, las políticas públicas se constituyen en espacios fundamentales de participación social, espacios donde se consolidan la definición estratégica del desarrollo, y en el que se constituye la ciudadanía y los derechos sociales (Molina, Rozas).

El auge que tiene los aspectos teóricos, metodológicos y contextuales de las políticas sociales se hacen evidentes en las propuestas de formación. El énfasis en la planeación social y en los proyectos como principales herramientas de acción para los trabajadores sociales, hablan de un reconocimiento de la importancia de abordar estos espacios como mecanismos en los que se posibilita el reconocimiento de las divergencias sociales, las necesidades subjetivas y grupales; en las que el profesional media entre las necesidades de la sociedad y el sistema institucional y legal que ofrecen los estados a través de sus políticas.

Para ello, es necesario incorporar de forma transversal el tema de los derechos humanos, que sustentados en la ciudadanía den espacio para pensar las políticas

públicas como lugares para la inclusión, en un espacio común y de lucha por los derechos sociales, ubicando a la profesión en un lugar importante respecto a reconstrucción de relaciones sociales.

Sin embargo, la acción de mediador requiere un perfil del profesional que cuente no sólo con los conocimientos sobre las políticas sino de habilidades críticas que le permita reconocer este abismo, en cual se inscribe su acción. Parte, a la vez de reconocer como se estructura el campo público y en qué manera se puede incluir, logrando detentar las propuestas en miradas realistas y estratégicas enmarcadas en la cuestión social que se vive en la actualidad.

A la vez es necesario superar las visiones lineales que permean el pensamiento de la planeación social; reconocer los movimientos, contradicciones y debates de las políticas sociales es necesario para entender el verdadero sentido de lo público. A decir de Matus *las políticas públicas y sociales, no se pueden nombrar unívocamente: todas requieren de un acto de Interpretación. No hacerlo y pensar en intervenir directamente es una arbitrariedad. Y desde un acto de aplicación mecánico no es posible abrirse enriquecedoramente a contemplar otros discursos* (2004, 385).

Esta interpretación requiere el desarrollo de procesos investigativos que no sólo sustenten las intervenciones sociales. A la vez, es necesario que estudien, analicen e interpreten las políticas públicas y sus dinámicas, en la búsqueda de formulación de conceptualizaciones y conocimientos construidos desde el Trabajo Social.

5.4.6 Énfasis en el Trabajo Social comunitario

Las condiciones propias de la cuestión social en Latinoamérica, las realidades culturales, simbólicas, sociales y subjetivas han generado un profundo desarrollo del Trabajo Social comunitario, consolidándose históricamente como un importante elemento en la identidad profesional. Sin embargo, las condiciones actuales han reestructurado las nociones y conceptos desde los cuales se cimentó la comunidad. Anteriormente, dos enunciados sustentaban epistemológicamente la noción de la comunidad, a saber: entender la comunidad como un dato empírico unitario, como una unidad empírica y como un hecho incontrovertible, como algo dado.

En la actualidad estas nociones se han debatido profundamente. Se reconoce que la comunidad no es un todo armónico, que no es algo dado y que al igual que muchos

de los conceptos, es una realidad generada desde las estructuras que los científicos y profesionales han desarrollado para fundamentar su acción. Por ello, los debates que se han establecido en torno a la comunidad, en los que se propone el abordaje desde la acción colectiva, han marcado importantes cuestionamientos que son necesarios considerar, y retomar en los espacios de formación profesional.

Así mismo, se hace una invitación a superar las visiones fragmentadas y las interpretaciones binarias entre sociedad- comunidad o la separación sujeto – grupo – comunidad. Las relaciones dialécticas implican una imposibilidad de marcar límites y fronteras, es necesario pasar de entender el Trabajo Social compartimentalizado por líneas a pensarlo desde propuestas conceptuales, que tendrán que generarse consistentes en cualquier ámbito de acción del Trabajo Social.

5.4.7 Organización metodológica centrada en la división caso, grupo y comunidad.

Tal como lo señala Leila Lima, se encuentra en los procesos de formación en Trabajo Social una reiteración en el esquematismo en el proceso metodológico, debido a la influencia del positivismo en el cual el Trabajo Social disgrega la realidad social en varias esferas aisladas para intervenir en cada parcela desarrollando métodos diferenciados según caso, grupo y comunidad. Este fraccionamiento de los campos de intervención señala claramente como la visión de especialización y fraccionamiento de la realidad ha sido aplicada a nuestro campo profesional.

Esto da cuenta que existe en Trabajo Social una influencia de la perspectiva paradigmática positivista y una débil incorporación de paradigmas cualitativos en la formación profesional, donde el conocimiento se instrumentaliza, provocando una reducción de la problemática social, que suele ser dividida por sectores. Estos sectores se consolidaron principalmente desde las perspectivas metodológicas, dejando a un lado los postulados teóricos desde los cuales se asienta.

Tal como fue señalado en el tercer capítulo, desde los años 70 se ha venido realizando la crítica a las implicaciones de esta división, sin embargo no ha podido ser superada en los procesos de formación profesional. En esta medida, sería interesante abordar el por qué a pesar de más de 30 años de discusiones y propuestas divergentes, se continúa considerando que esta división permite establecer un orden en los enfoques metodológicos impartidos en los procesos de formación.

Reconocer los aportes y limitaciones de esta visión proyectaría la posibilidad de abordar en qué medida podrían ser incorporadas nuevas lecturas que permitieran y facilitarían el entendimiento de las dinámicas propias de la complejidad. Tal como señala Wallerstein, los principales problemas que enfrenta una sociedad compleja no se pueden resolver descomponiéndolos en pequeñas partes que parecen fáciles de manejar analíticamente, sino más bien abordando estos problemas a los seres humanos y a la naturaleza, en toda su complejidad (2004, p.87).

En esta medida, ésta se constituye uno de los retos disciplinares y de la formación profesional que deberán ser asumidos para proponer estructuras curriculares más acordes con los procesos de enseñanza- aprendizaje y más coherentes con las exigencias que la realidad social le impone a la construcción disciplinar del Trabajo Social.

BIBLIOGRAFÍA

Aylwin, N. Forttes. A. Matus. T. (2004). *La Reinención de la memoria. Indagación sobre el proceso de profesionalización del Trabajo Social Chileno 1925-1965*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

CONETS. *Memorias del Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa en Trabajo Social*. Cali: CONETS.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. (2007). *Documento planeación estratégica 2007-2009*. Bogotá: Uniminuto.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. (2004). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Bogotá: Uniminuto.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. (2007). *Modelo de gestión en la educación superior a partir de alianzas estratégicas*. En http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-101948_archivo.pdf consultado el 23 de Mayo 2008.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. (2005). *Plan de estudio programa Trabajo Social*. Bogotá: Uniminuto.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. (2007). *Programas académicos de asignaturas*. Bogotá: Uniminuto.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. *Prácticas sociales*. Bogotá: Uniminuto.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS. (2007) *Consultorio Social y Observatorio Social*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Bogotá: Uniminuto.

De Robertis, C. (1988). *Metodología de la intervención en Trabajo Social*. Argentina: El Ateneo.

San Martín. A. (2004). *La currícula en Trabajo Social de las escuelas de VIII Región del bío bío*. Chile: Universidad del bío bío

Mosquera, C. (2008). *Conocimiento científico y saberes de acción en Trabajo Social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones*. Una lectura desde los países de América del Norte. *Trabajo Social No. 8* , 131-142.

Montaño, C. (1998). *La naturaleza del Servicio Social. Un ensayo sobre su génesis su especificidad y su reproducción*. Brasil: Cortez Editora.

Pérez Ruiz, O. (2005). *Énfasis de gerencia social en el currículo de Trabajo Social de UNIMUNUTO*. Revista Polisemia No. 1. Julio Diciembre. Pp.203-2019. Bogotá: UNIMINUTO.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2007). Plan de estudios de la carrera de Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social. Bogotá: Unal.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2005). Documento de autoevaluación del programa de Trabajo Social. Departamento de Trabajo Social. Bogotá: Unal.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2007). Planeación Estratégica Institucional. www.unal.edu.co. Consultado el 23 de Abril 2007.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA (2007). Plan de acción 2007-2009 Facultad de Ciencias sociales. En <http://www.humanas.unal.edu.co/files/cms/21082262847f6301351758.pdf>. Consultado el 23 de Abril 2007.

Vélez, O. L. (2003). Reconfigurando el Trabajo Social. Perspectivas y tendencias contemporáneas. Argentina: Espacio Editorial.

Wallerstein, I. (coordinador). (2004.) *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI y UNAM.

CONCLUSIONES

La presente investigación nace de la necesidad de realizar un aporte al proceso de investigación de la formación profesional de los trabajadores sociales en el caso de Bogotá, Colombia. Esta investigación se consolidó en una oportunidad para pensar y reflexionar sobre las propuestas de formación profesional determinadas en los planes de estudio de La Universidad Nacional de Colombia y la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Parte de reconocer que los procesos de formación se enmarcan dentro de múltiples contextos. El primer contexto es el referido a la realidad social, económica y cultural en la cual se inserta y desarrolla tanto la formación como el ejercicio profesional. Este contexto es abordado desde la globalización, entendida como un proceso complejo de cambios sociales, económicos, políticos y culturales, que han generado un nuevo orden caracterizado por la contradicción. La multiplicidad de las fuerzas que caracterizan la globalización hace que los procesos que ésta conlleva sean de naturaleza cooperativa pero también de naturaleza conflictiva: Integración y fragmentación, exclusión e inclusión, convergencia y divergencia, orden y desorden (Ribas, 2002: 47) son las nuevas dinámicas que modifican las formas de entender lo social y las cuales plantean nuevos escenarios, retos y perspectivas a los trabajadores sociales.

De igual forma, en las últimas décadas las universidades como instituciones de generación de conocimiento han desarrollado nuevas relaciones, redes y construcciones del mundo en la que ella se desenvuelve, imponiéndole nuevas características y nuevos desafíos a los procesos de formación profesional. Las tendencias actuales de educación superior se constituyen como el segundo contexto que ha impactado de manera significativa en las políticas de formación profesional de trabajadores sociales y en las modificaciones y actualizaciones que en el campo curricular se han generado en las unidades académicas de Colombia.

El último de los contextos se refiere a los desarrollos, avances y discusiones que se han generado en el campo profesional y disciplinar del trabajo social. Según Barón Tirado la formación profesional está basada en el abordaje, dominio y manejo de un cuerpo de conocimientos teóricos e instrumentales sobre determinado campo del saber, la ciencia, quehacer o disciplina (2002, p.21). Adicionalmente está relacionado con una fundamentación axiológica y un desempeño laboral u ocupación, legitimado en la sociedad.

Este contexto, de especial interés para la investigadora, habla de reconocer los avances que desde el trabajo social han surgido al entenderse como una disciplina en construcción. Parte del reconocimiento de los aportes que ha realizado las ciencias sociales y humanas para entender e intervenir las situaciones sociales que investiga e interviene en Trabajo Social, pero a la vez hace énfasis en los aportes que esta profesión históricamente ha realizado a las teorías sociales, aportes que son necesarios reconocerlos y retomarlos.

Por eso se realizó un acercamiento a las teorías sociales buscando reconocer cuáles son sus influencias en el pensamiento teórico y metodológico que sustenta al Trabajo Social. Es claro que como un primer ejercicio, se plantea más de modo explicativo que comprensivo, pero sin duda alguna consistió en un trabajo relacional que da cuenta de los principales enfoques y perspectivas que explican tanto la formación como el ejercicio profesional.

A nivel metodológico, esta investigación se desarrolló a partir del abordaje del currículo formal como un direccionador de prácticas. Este constituyó uno de los principales debates con los que se contó a lo largo de la investigación; pues si bien desde un principio se reconocen las limitaciones y bondades que da su estudio, se identifica que es necesario complementar este abordaje con el análisis del currículo en proceso que sin duda alguna, ostenta otros matices que serían pertinentes para investigaciones respecto a la formación profesional.

Desde estos cuatro contextos, y entendiendo el currículo como un campo de contradicciones, juegos luchas y poderes, se concluye que toda propuesta curricular se sustenta en los posicionamientos que el trabajo social asuma en el campo profesional y disciplinar, en un momento histórico y en una ubicación geográfica específica. En este sentido la investigación no sólo permitió reconocer algunos matices dentro del Trabajo Social de estas dos Universidades; también se identificaron las apuestas que estas instituciones tienen en la actualidad ante los cambios sociales, políticos y económicos que se viven a nivel mundial y nacional; y que se consolidan en componentes ontológicos que guían la formación profesional.

El estudio de casos se abordó desde la identificación y reconocimiento de las perspectivas que sustentan la formación de los trabajadores sociales. A pesar de las divergencias institucionales y conceptuales de las universidades, se identificaron en sus programas algunas tendencias, que hablan, explican y confrontan al Trabajo Social como disciplina; reconociendo como hilos transversales algunos de los debates

epistemológicos, teóricos y metodológicos que han estado presentes en las discusiones y reflexiones de la profesión.

Entre los debates que históricamente han confrontado al Trabajo Social y que siguen vigentes se identificaron: las ciencias sociales como productoras del conocimiento y sustento del Trabajo Social, el énfasis del pragmatismo a través de la importancia de las prácticas, la investigación supeditada a la intervención, la hegemonía de las interpretaciones endogenistas en la génesis y desarrollo del Trabajo Social, y la organización metodológica centrada en la división caso, grupo y comunidad.

Ante estos debates, es interesante preguntarse cómo es que este tipo de discusiones que han estado presentes, y algunas de las cuales han desarrollado propuestas concretas, no han logrado consolidarse como propuestas alternativas de los currículos en Trabajo Social. Los procesos de formación continúan reproduciendo ciertas interpretaciones frente a lo que es el trabajo social y su posicionamiento académico y científico que no es congruente con los debates surgidos en las teorías sociales y mucho menos a los requerimientos que el mundo social realiza hoy en día a los profesionales.

Este resultado es uno de los primeros aspectos que sería de vital importancia desarrollar en futuras investigaciones. Entender el currículo como un campo con juegos y fuerzas, en la que los poderes determinan muchas de las apuestas de formación, podría abrir nuevas luces al respecto para entender el desarrollo histórico que se ha presentado en los programas de formación profesional en Trabajo Social.

Por otro lado se identificaron dos características importantes y las cuales desde su fortalecimiento pueden generar el avance y afianzamiento del Trabajo Social latinoamericano, a saber: Las políticas sociales, la planeación y los proyectos principales herramientas para el Trabajo Social y el énfasis en el Trabajo Social comunitario. Son estos aspectos los que se pueden ir consolidando y desde los cuales se pueden ir generando espacios de transformación y ruptura a los preceptos positivistas que se evidencian como tendencias en los programas de formación.

De esta manera, es clara la conclusión de que el Trabajo Social como disciplina, es irremediablemente interdisciplinar, abierto, complejo y en proceso. Por ello es necesario que la academia pueda sustentar los programas curriculares en los avances que han surgido en el campo en los últimos 15 años, los cuales han señalado la multiplicidad de lecturas y enfoques epistemológico, teórico y metodológico desde los

cuales se han ido realizando aportes a la disciplina y a la profesión, en la búsqueda de un posicionamiento y el fortalecimiento de la misma.

Por ello, en la actualidad se requiere de una formación de profesionales con una amplia capacidad de pensar, sentir, interpretar, investigar e intervenir desde la complejidad. Es un reto para las Universidades, a decir de Malacalza, formar desde un marco conceptual específico, lo suficientemente amplio y flexible como para que el objeto de estudio dé cuenta de la complejidad de las interacciones que conforman un escenario social, como elemento indispensable tanto para el desarrollo de una estrategia de acción útil, como para la producción de insumos teóricos (2003, p. 47).

Los planes de estudio deben reconocer la importancia de brindar a los estudiantes panoramas amplios de las propuestas epistemológicas, teóricas y metodológicas que sustentan al Trabajo Social. Esta visión global, sustentado en un sentido crítico, un énfasis en la investigación y en la ética profesional, permitirán que los futuros profesionales logren establecer sinergias, tránsito y filiaciones con estas diferentes tendencias y posturas que permitan articular a la disciplina con una acción social dialogante e interactiva.

Es fundamental reconocer que el pensamiento complejo se sustenta en la posibilidad del diálogo y debate de las diferentes teorías, pues éstas como las ideas y creencias son entidades poderosas que tienen la capacidad de posesión y enajenación, por ello hay que abrir los sistemas de teorías al debate, al diálogo (Vélez, 2003, p. 35). Las universidades deben considerar en el perfil profesional una aptitud de constante auto reflexión que le permita a los trabajadores sociales reconocer los alcances, límites y retos disciplinares y profesionales.

Para ello, se hace énfasis en la necesidad de fortalecer, con base teórica, la creatividad en la construcción de estrategias para el conocimiento y la acción profesional y la sensibilidad para transformar dichos conocimientos en un proceso teórico y metodológico coherente y útil según los objetos de estudio.

De esta manera, la presente investigación se consolida como una visión al presente de la formación profesional; se espera que mediante esta aproximación se logre visualizar rutas, caminos y horizontes para continuar investigando la formación profesional como espacio que aporta significativamente a la consolidación del campo profesional, siendo una alternativa a este inmenso reto que el Trabajo Social se proyecta: el continuo proceso de construcción disciplinar.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	i
CAPÍTULO PRIMERO. EDUCACIÓN SUPERIOR: TENDENCIAS MUNDIALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN COLOMBIA.	1
1.1 TENDENCIAS MUNDIALES	2
1.1.1 Globalización	3
1.1.2 Globalización y Educación Superior	8
1.1.3 Políticas públicas de educación superior	12
1.1.4 Tendencias de Políticas Públicas de Educación Superior	17
1.2 EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	23
1.2.1 Sistema de Educación Superior	23
1.2.2 Características	25
1.2.3 Políticas públicas de educación superior	30
1.3 EDUCACIÓN SUPERIOR EN TRABAJO SOCIAL	38
1.3.1 Características generales de las instituciones y los programas en T.S	38
1.3.2 Organización de las escuelas en Trabajo Social	41
1.3.3 Calidad	43
CAPÍTULO SEGUNDO: FORMACIÓN PROFESIONAL Y CURRÍCULO	57
2.1 FORMACIÓN PROFESIONAL	58
2.1.1 Corriente Humanista	58
2.1.2 Aproximación de la economía de la educación	59
2.1.3 Sociología de las profesiones	62
2.1.4 Profesión: hábitos y campo	66
2.2 CURRÍCULO	68
2.2.1 Enfoque tradicional o tecnocrático	70
2.2.2 Reconceptualización y enfoque crítico del currículo	71
2.3 Formación profesional como campo de investigación en Trabajo Social	75
2.4 Formación profesional y currículo como líneas de investigación en T.S	78
CAPÍTULO TERCERO: PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL	85
3.1 ENFOQUE POSITIVISTA: FUNCIONALISMO Y ESTRUCTURAL FUNCIONALISMO	88
3.1.1 Concepción de la sociedad	91
3.1.2 Conceptualización de la ciencia	92
3.1.3 Relación sujeto – objeto de conocimiento	93
3.1.4 Perspectivas metodológicas	94
3.1.5 Algunas teorías	96
3.2 POSITIVISMO Y TRABAJO SOCIAL	101
3.2.1 El positivismo: en el Trabajo Social.	102
3.2.2 Génesis de la profesión	107
3.2.3 Objeto de estudio	107
3.2.4 Perfil del Trabajo Social: asistente social	109
3.2.5 Formación profesional	110
3.3 ENFOQUE CRÍTICO	112
3.3.1 Visión de la sociedad	113
3.3.2 Conceptualización de la ciencia	114
3.3.3 Relación sujeto – objeto del conocimiento	115
3.3.4 Referentes Metodológicos	116
3.3.5 Teorías	118
3.4 ENFOQUE CRÍTICO Y TRABAJO SOCIAL	120
3.4.1 La Reconceptualización	120
3.4.2 Análisis de la nueva cuestión social	128

3.5	ENFOQUE HERMENÉUTICO	138
3.5.1	Concepción de la sociedad	138
3.5.2	Conceptualización de la ciencia	138
3.5.3	Relación sujeto – objeto de conocimiento	140
3.5.4	Referentes Metodológicos	141
3.5.5	Teorías	142
3.6	HERMENÉUTICA Y TRABAJO SOCIAL	149
3.6.1	Objeto de estudio	150
3.6.2	Perfil profesional	151
3.6.3	Formación profesional	152
3.7	ENFOQUE DE LA COMPLEJIDAD	153
3.7.1	Visión de la sociedad	154
3.7.2	Concepción de la ciencia	156
3.7.3	Referentes Metodológicos	157
3.7.4	Teorías	158
3.8	COMPLEJIDAD Y TRABAJO SOCIAL	163
3.8.1	Génesis de la profesión	165
3.8.2	Objeto de estudio	167
3.8.3	Perfil profesional	168
3.8.4	Formación profesional	170
CAPÍTULO CUARTO: ENFOQUE METODOLÓGICO		179
4.1	Estudio de casos	181
4.2	Técnicas	182
4.2.1	Análisis de documentos	182
4.2.2	Entrevista	187
4.3	Categorías	188
4.3.1	Abordaje Institucional	188
4.3.2	Análisis planes de estudio	190
4.4	Estrategia de Análisis	197
CAPÍTULO QUINTO: ANÁLISIS DE PLANES DE ESTUDIO		205
5.1	UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA	206
5.1.1	Abordaje Institucional	211
5.1.2	Abordaje Plan de Estudio	214
5.2	CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS	238
5.2.1	Abordaje Institucional	242
5.2.2	Abordaje plan de estudios	248
5.3	ANÁLISIS COMPARATIVO	280
5.3.1	Análisis de convergencias.	280
5.3.2	Análisis de las divergencias	282
5.3.3	Análisis de tendencias de formación profesional por universidad.	283
5.4	TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	295
5.4.1	Visión de las ciencias sociales como productoras del conocimiento y sustento del Trabajo Social.	296
5.4.2	Pragmatismo: énfasis en las prácticas y en la intervención	297
5.4.3	Investigación supeditada a la intervención.	298
5.4.4	La génesis y desarrollo del Trabajo Social: hegemonía de las interpretaciones endogenistas.	299
5.4.5	Las políticas sociales, la planeación y los proyectos principales herramientas para el Trabajo Social.	300
5.4.6	Énfasis en el Trabajo Social comunitario	301
5.4.7	Organización metodológica en caso, grupo y comunidad	302
CONCLUSIONES		305

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Número de instituciones según carácter oficial y privado	25
Gráfica 2 Tasa bruta de cobertura	26
Gráfica 3 Evolución de la matrícula según sector	27
Gráfica 4 Matrícula instituciones públicas según nivel de formación	28
Gráfica 5 Matrícula instituciones privadas según nivel de formación	28
Gráfica 6 Sistema Institucional de calidad	35
Gráfica 7 Carácter de las instituciones oferentes del programa de Trabajo Social	40
Gráfica 8 Promedio ECAES de mejores resultados según categorías evaluadas	52
Gráfica 9 Propuesta metodológica	199
Gráfica 10 UNAL. Resultados de ECAES según áreas evaluadas.	213
Gráfica 11 UNAL. Número de créditos y asignaturas por líneas analizadas	217
Gráfica 12 Uniminuto. Resultados de ECAES según áreas evaluadas	248
Gráfica 13 Uniminuto. Número de créditos y asignaturas por líneas analizadas	252

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Instituciones de educación superior	26
Tabla 2: Instituciones que imparten el programa de Trabajo Social	38
Tabla 3. Programas de Trabajo Social acreditados.	45
Tabla 4. Propuesta de formación profesional	209
Tabla 5. UNAL. Análisis del Perfil profesional	214
Tabla 6 Organización curricular según líneas de análisis	218
Tabla 7. UNAL. Línea ciencias sociales	220
Tabla 8. UNAL. Línea profesional	224
Tabla 9. UNAL. Línea metodológica	227
Tabla 10. UNAL. Línea investigación	231
Tabla 11 UNAL. Línea práctica	234
Tabla 12. UNAL. Línea contextual	238
Tabla 13. UNAL. Metodologías pedagógicas	238
Tabla 14. Uniminuto. Propuesta de formación profesional	241
Tabla 15. Análisis Perfil profesional Uniminuto	248
Tabla 16. Uniminuto organización curricular según líneas de análisis	250
Tabla 17. Uniminuto. Línea ciencias sociales	259
Tabla 18. Uniminuto. Línea profesional	259
Tabla 19. Uniminuto. Línea metodológica	263
Tabla 20. Uniminuto. Línea investigación	267
Tabla 21. Uniminuto. Línea de prácticas	271
Tabla 22. Uniminuto. Línea contexto	276
Tabla 23. Uniminuto. Línea de formación integral	277
Tabla 24. Uniminuto. Metodologías pedagógicas	280
Tabla 25. Asignaturas similares por contenidos	280
Tabla 26. Asignaturas específicas por universalidad	283
Tabla 27. Análisis de las tendencias según categorías.	284