



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**

**COMITÉ DE CURRÍCULO PARA LA AUTOEVALUACIÓN Y
TRANSFORMACIÓN CURRICULAR DE TRABAJO SOCIAL**

PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL – PEPTS

MEDELLÍN, 2020

PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL - PEPTS

Equipo directivo de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y del Departamento de Trabajo Social

Decano

John Mario Muñoz Lopera

Vicedecano

Mario Alberto Giraldo Ramírez

Jefe Departamento de Trabajo Social

Guillermo Correa Montoya

Comité de Currículo

Paula Andrea Vargas López

Martha Inés Valderrama Barrera

Rubby Esperanza Gómez Hernández

Nora Eugenia Muñoz Franco

María Edith Morales Mosquera

Guillermo Correa Montoya

Martha Cecilia Arrovaye Gómez

Pablo Bedoya Molina

Revisión Unidad de Asuntos Curriculares Vicerrectoría de Docencia

Profesor Bladimir Fernando Valencia Arboleda

Secretarias

Gloria Patricia Carmona

Vanessa Lopera Álvarez

Auxiliares administrativos

Valentina Álvarez Londoño

Daniela Arias Cardona

Diana Marcela González Calle

Medellín, febrero 2020.

TABLA DE CONTENIDO

| | Página |
|--|---------------|
| Presentación | 5 |
| 1. PRESENTACIÓN DE PROGRAMA | 14 |
| 2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL PROGRAMA | 15 |
| 2.1 Historia del programa | 15 |
| 2.2 Cambios en las estructuras curriculares y administrativas | 38 |
| 2.3 Normas internas y externas que regulan la vida del programa | 42 |
| 3 ENFOQUE CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL DEL PROGRAMA | 45 |
| 3.1 Ubicación contextual para comprender las ciencias sociales y el Trabajo Social en la contemporaneidad | 45 |
| 3.1.1 Capitalismo, globalización y crisis | 45 |
| 3.1.2 El Estado y la sociedad civil en la encrucijada | 47 |
| 3.1.3 La desigualdad global: el despojo del capitalismo | 50 |
| 3.1.4 Un sujeto libremente sujetado: el individuo y las paradojas de la libertad | 55 |
| 3.1.5 Medio ambiente: los límites de un mundo y un muro de contención | 57 |
| 3.1.6 América Latina y el Caribe en la encrucijada | 59 |
| 3.2 Concepciones epistemológica que orienta el Trabajo Social en la contemporaneidad | 65 |
| 3.2.1 Legados modernos en la institucionalización de las ciencias sociales del siglo XXI y por ende del Trabajo Social | 68 |
| 3.2.2 Corrientes críticas en las ciencias sociales | 74 |
| 3.2.3 La escuela filosófica Pragmatista y el Interaccionismo Simbólico | 89 |
| 3.2.4 El pensamiento pragmatista y su influencia en el Trabajo Social | 92 |
| 3.2.5 Epistemologías críticas del Trabajo Social | 95 |
| 3.3 Pertinencia social y científica | 100 |
| 3.4 Tendencias en el desarrollo de la disciplina | 106 |
| 3.5 Comparativo con programas afines a nivel nacional e internacional | 118 |
| 3.5.1 Comparativo con programas de Trabajo Social a nivel nacional | 118 |
| 3.5.2 Comparativo con programas de Trabajo Social y afines a nivel internacional | 121 |
| 3.6 Rasgos distintivos del programa | 127 |
| 3.6.1 Perfiles | 129 |
| 3.7 Coherencia del programa con los principios institucionales | 131 |
| 4 COMPONENTES PEDAGÓGICOS Y CURRICULARES | 134 |
| 4.1 Componentes pedagógicos | 134 |
| 4.1.1 Concepción de enseñanza –aprendizajes: fundamentos pedagógicos | 135 |

| | | |
|----------|---|-----|
| 4.1.2 | Modalidades y métodos docentes. Didácticas | 141 |
| 4.1.3 | Evaluación de aprendizajes: objeto de la evaluación, métodos de evaluación con sus rasgos y características, coherencia de los métodos empleados con los propósitos de formación y con las modalidades y métodos docentes | 144 |
| 4.2 | Componentes curriculares | 147 |
| 4.2.1 | Organización de contenidos curriculares | 147 |
| 4.2.2 | Plan de estudios expresados en créditos | 158 |
| 4.2.3 | Estrategias para el desarrollo de los principios curriculares (formación integral, interdisciplinariedad, flexibilidad, integralidad, inclusión, interculturalidad y internacionalización) | 169 |
| 4.2.4 | Estrategias materiales para el desarrollo de los principios curriculares | 183 |
| 4.2.5 | Uso de TIC para el desarrollo de los contenidos curriculares | 187 |
| 4.2.6 | Formación para la investigación | 188 |
| 4.2.7 | Extensión, prácticas y proyección social | 195 |
| 4.2.8 | Internacionalización del Currículo | 202 |
| 4.2.9 | Gestión del currículo | 211 |
| 5 | EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN | 219 |
| 5.1 | Los procesos de evaluación | 219 |
| 5.2 | Los procesos de autoevaluación | 224 |
| | BIBLIOGRAFÍA | 236 |
| | LISTADO TABLAS | 246 |
| | LISTADO FIGURAS | 247 |

PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL - PEPTS

PRESENTACIÓN

Las transformaciones sociales, políticas y económicas a nivel mundial, latinoamericano y nacional, asociadas con el posicionamiento de un sistema económico centrado en la preeminencia de las lógicas del mercado con directa incidencia en todas las esferas de la vida individual y colectiva, la profundización de lógicas coloniales y patriarcales, y sumado a ello, cambios en las configuración de los Estados y una fuerte agudización de las condiciones de pobreza y marginalidad, demandan revisiones permanentes en relación el lugar de las universidades en dicho escenario. De esta manera, se generan interpelaciones diversas asociadas con la capacidad de las mismas para dar respuesta no sólo a las demandas que dicho panorama realiza, también se cuestiona la capacidad para derivar lecturas críticas y propuestas posibles que contribuyan a la generación de otros escenarios alternativos de presente y futuro.

En este contexto de problematización, la globalización es sin lugar a duda el escenario más interesante pero también complejo para situar los debates ya enunciados. En esa dirección, revisar el papel de la universidad y con ello, la responsabilidad de la educación en dicho contexto, demanda reconocer estructuras de oportunidades diversas que transitan entre la posibilidad y el riesgo. Particularmente, la apertura de fronteras territoriales y con ello la incorporación de nuevas tecnologías para potenciar la educación en su labor formativa y científica, evidentemente favorecen el diálogo colaborativo que debería existir entre universidades. No obstante, es también eminente el riesgo al cual se encuentran expuestas al inyectarse al sector educativo, lógicas propias del mercado referidas con la competencia, la eficiencia, eficacia y rentabilidad, generando en consecuencia “*la expansión cuantitativa; una privatización creciente; la diversificación institucional; el crecimiento de las restricciones en el financiamiento público*” (López, 2008; 2), y la prelación conferida a las relaciones con el sector productivo en detrimento del relacionamiento con la sociedad en su conjunto, tornándose en factores que ponen en riesgo el sentido social y político de las universidades, especialmente de la universidad pública, tornándolo en una entidad corporativa, privatizada y competitiva.

Se propicia entonces un interesante, pero a su vez, complejo escenario de problematización de la responsabilidad social de la universidad, particularmente de la universidad pública, derivando un ejercicio auto-reflexivo que deberían intentar

analizar las condiciones de posibilidad para remontar diferentes obstáculos en aras de recuperar su capacidad de influencia en el estado y en la sociedad. Los esfuerzos en esa dirección suponen re-crear y/o potenciar internamente sus capacidades y condiciones de generación de profesionales calificados y comprometidos con el proceso histórico y el devenir de las transformaciones de la nación; pero también de

productora de conocimientos que nutran su construcción de nuevas formas de interacción con la sociedad y la realidad complejas y multiculturales de hoy (Santos, 2007; 7).

Es precisamente este ejercicio auto-reflexivo el que conlleva a situar el debate de las condiciones de la educación hoy, especialmente en las universidades latinoamericanas. La masificación de la formación y de instituciones educativas con bajos criterios de calidad, la paulatina privatización y mercantilización, el aumento de la inversión privada, la precarización laboral del ejercicio docente, la prelación conferida al relacionamiento con el sector productivo (López, 2008; 2) y en dicho ámbito, el cuestionamiento a campos disciplinares por su baja participación académica y científica en este sector, y la excesiva implementación de procesos de autoregulación y acreditación con fines de reforma para responder a este contexto de mercantilización e industria educativa, se convierten en un escenario adverso para pensar la universidad y las propuestas formativas universitarias hoy *“bajo los principios del pluralismo teórico, la autonomía, la excelencia académica, la multi y transdisciplinariedad y el compromiso crítico” (Santos, 2007; 7).*

Por su parte, el panorama nacional no dista mucho de esta realidad. Sin embargo, es preciso profundizar en algunas especificidades del contexto colombiano. Se alude en particular a la preminencia de reformas educativas bajo estándares mundiales basados en modelos formativos y evaluativos por competencias, la desfinanciación de la educación pública, la construcción de propuestas formativas descontextualizadas y bajas posibilidades de acceso a la educación superior a grupos poblacionales por condiciones de etnia, género y clase, amplían el escenario de interpretación en el contexto local.

Es precisamente este referente social, político y económico de la educación a nivel mundial, latinoamericano y nacional el que debe motivar la revisión, valoración y transformación de la responsabilidad social de las universidades. En concreto, demanda pensar el diseño e implementación de propuestas formativas que orienten la cualificación de profesionales idóneos para interpretar de manera reflexiva y crítica la realidad, y en consecuencia, propiciar la construcción de propuestas posibles para su transformación. Se conjuga entonces el ejercicio académico, investigativo y de proyección social de la universidad, develando retos múltiples en relación al contexto ya señalado.

Específicamente para los programas y unidades académicas de dichas universidades, independientemente del área o campo formativo, la revisión y actualización de un proyecto educativo curricular, se convierte en un ejercicio ineludible e impostergable. Los cambios del contexto, las tendencias profesionales y disciplinares, el escenario ocupacional y laboral, y las orientaciones formativas, precisan valoraciones críticas, paulatinas y progresivas que definan de manera clara no precisamente el profesional que el mercado requiere, por el contrario, profesionales con capacidad para interpelarlo y en consecuencia, resignificar su saber-hacer, saber-conocer, saber-transformar en contextos situados, con capacidad para

articular lo general con lo particular, sin perder el norte social y político que debería orientar su accionar.

En concreto, las apuestas formativas deberán situarse en la configuración de propuestas curriculares que, advirtiendo la complejidad del contexto y en consecuencia, la condición del ser profesional, aboguen por una noción de currículo que se comprenda como una *“construcción histórico – social en el que se conjugan procesos estructurales y formales – como los planes de estudio, los programas, las normativas – y procesos prácticos vinculados a su desarrollo y devenir (la enseñanza, el aprendizaje, la organización del trabajo docente, los espacios, etc.)”* (Mainero y Cometta, 2009) posibilitando con ello la relación dialógica entre pedagogía – didáctica – contexto – campo interdisciplinar y disciplinar.

Lo anterior, antepone un debate asociado con trascender las discusiones y construcciones curriculares basadas en el diseño de planes de estudios, para reconocer otros componentes más amplios que conlleven a situar el currículo como una construcción no solo pedagógica, sino también social, cultural y política, donde median múltiples debates y fuerzas en disputa. Todo esto requiere considerar los intereses que soportan la formación de un profesional en un campo de disciplinar determinando, así como las demandas del contextos en términos formativos, investigativos, contextuales e institucionales.

Para el caso de Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales, estos debates deberán incorporar, además de las problematizaciones de orden contextual e institucional ya enunciadas, deberá recoger reflexiones en relación a la configuración epistemológica y ontológica del deber ser y ser disciplinar y profesional. Ello demandará la necesidad de comprender el origen y la configuración del campo disciplinar, inscrito y determinando por condiciones económicas, políticas, sociales y culturales asociadas directamente con las lógicas de una sociedad capitalista, colonial y patriarcal. A su vez, reconocer los procesos de configuración disciplinar, académica e investigativa que la posicionan como campo disciplinar hoy.

En consecuencia, las propuestas curriculares de una disciplina como esta, no podrán estar al margen de una lectura estructural de las expresiones propias de un sistema mundo que soportado en modos de producción y acumulación desiguales, y sumado a ello, la persistencia de lógicas coloniales y patriarcales enquistadas en la sociedad, derivan precisamente la agudización de manifestaciones de pobreza, marginalidad y exclusión que afectan de manera significativa a gran parte de la población mundial. Se instala así un campo de problematización de carácter estructural que insta reconocer sus escenarios de configuración y en simultáneo, develar la forma como se encarna en la vida cotidiana y social de la población, desde la cual se responde de diferentes maneras, haciéndose recurrente el potencial de confrontación y resistencia asumido por los sujetos. Demanda además, reconocer el lugar de las instituciones en dicho escenario, el mismo que se torna cada vez más residual y subsidiario.

Con lo enunciado, queda claramente manifiesto como el campo de la conflictividad social en su carácter histórico, antagónico e integrador, se constituye en objeto de formación central de las y los trabajadores sociales. Dicha premisa deja sentada la posibilidad de posicionar como eje estructurante del trabajo social la intervención, que en tanto accionar fundamentado, intencionado, crítico y transformador, dinamiza el encuentro con la realidad, que, trascendiendo la opción contemplativa, advierte el sentido social y político del quehacer, anclado a la triada investigación-acción-transformación como máxima de esta disciplina en la contemporaneidad. Se propicia entonces, sin ningún tipo de sometimiento, el relacionamiento entre la investigación y la acción como diada complementaria y creativa en la comprensión de dicha conflictividad. Es precisamente desde estos lugares de enunciación que será posible leer, comprender, interpretar y problematizar la realidad en articulación directa con el potencial creador y transformador del sujeto.

Finalmente, no se puede desconocer que las profesiones están insertas en mercados laborales, lo que supone reconocer su relación con la división del trabajo, los procesos de legitimación social y las expectativas sociales del contexto que las condiciona. Asimismo, deberá conferírle importancia a las demandas institucionales, sin perder de vista la correlación de fuerzas que hacen parte de dichos escenarios, reconociendo contradictoriamente en estos, posibilidades de confrontación y oportunidad.

Reconociendo estas condiciones estructurales, históricas y situacionales de orden local, nacional e internacional, asociadas con el contexto económico, social y político, y particularmente, con el sector educativo, el Departamento de Trabajo Social –DTS- advierte la necesidad de hacer revisiones en su propuesta formativa. Sin desconocer los avances que la propuesta vigente ha alcanzado en términos de formación disciplinar e investigativa, persisten debates teóricos, contextuales, metodológicos, éticos y políticos contemporáneos que precisan situar otros lugares de enunciación en relación a las apuestas epistemológicas, pedagógicas, éticas y políticas vigentes.

En esa dirección, es preciso señalar que la revisión de las propuestas formativas se convierte en uno de los ejercicios constantes DTS. Desde la constitución como programa académico en 1968, éste ha contado con diversas versiones de plan de estudios y propuestas de estructuración de la formación de profesionales. Así lo enuncia el último proceso de evaluación curricular, el cual advierte la existencia de *“cinco (5) grandes periodos donde se registran las mayores transformaciones en el plan de estudios, dirigidas a la orientación del proceso formativo: primer periodo 1969 a 1973-1; segundo periodo 1973-2 a 1977; tercer periodo 1978 a 1997; cuarto periodo 1997 a 2004-1; quinto periodo 2004-2 a 2014”* (Aristízabal, M. N. et al, 2014; 11).

Dichos cambios, han obedecido a demandas propias del contexto social, económico y política de la realidad Latinoamérica, nacional y local; la renovación de las políticas educativas para la educación superior; reformas internas de la Universidad y el Programa; y modificaciones de la profesión en su configuración epistemológica, ontológica, ética y política en el país y

Latinoamérica. Sumado a ello, la extensión del Programa en diferentes sedes regionales del departamento de Antioquia, motivaron reflexiones múltiples en relación a la pertinencia de la propuesta, aunado a los procesos de evaluación que bajo los criterios de flexibilidad como principio curricular, instalaron en la unidad la capacidad de cambio en tanto oportunidad de actualización y mejoramiento continuo. De esta manera, los procesos de autoevaluación promovidos de manera autónoma por las y los docentes del Programa, y los demandados por instancias del orden nacional (Consejo Nacional de Acreditación, 2009) ya referenciados, han permitido develar fortalezas, debilidades y acciones de mejora que de manera paulatina, se han venido incorporando en el proyecto, evidenciándose en el hoy de la propuesta, la necesidad de realizar actualizaciones y afianzamientos de mayor alcance, permitiendo así, seguirlo posicionando como un Programa líder en la formación de Trabajadores-as Sociales para el siglo XXI en el contexto local y nacional, garantizando la calidad de la educación que se ofrece.

De cara a estas particularidades valorativas de la implementación de la propuesta curricular vigente, y conscientes de la necesidad de mantener en movimiento la propuesta curricular, en tanto principio y no como debilidad, el colectivo de docentes del Programa de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas - FCSH, las y los estudiantes y egresados-as a través de los espacios de reflexión sobre la implementación de la propuesta ya aludidos, enfatizaron en la importancia de revisar y promover la transformación del proyecto curricular. Con este ejercicio de actualización y transformación, se logró la incorporación de nuevas orientaciones y resignificaciones teóricas, contextuales y de estructura, que, construidas en conjunto con la comunidad académica, definieron las características del profesional que, desde una disciplina como el Trabajo Social, y adscritos a una universidad pública, se pretende formar.

Con este ejercicio se buscó fortalecer la unidad de su colectivo de docentes. Propició además, escenarios de encuentro entre docentes, estudiantes, egresados-as y agencias, asumiendo como centro de debate, el sentido social y político de la disciplina de cara a las resignificaciones de las ciencias sociales, y las modificaciones y agudizaciones de las condiciones del contexto –incluyendo el contexto regional- y las del trabajo, sin perder de vista, claro está, discusiones pedagógicas asociadas con la necesidad de pensar currículos alternativos, sustentados en procesos dialógicos, críticos, decoloniales y problematizadores de la educación y la realidad.

Para lograr las pretensiones en mención, se lideró un proceso de revisión, actualización y transformación del programa curricular, procurando dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las orientaciones teóricas, contextuales, pedagógicas y ético-políticas que deberá orientar la formación de trabajadores-as sociales de la Universidad de Antioquia con perspectiva crítica y reflexiva?
- ¿Cuáles son las características del profesional que en ese escenario de problematización de configurarse?

- ¿Qué estructura curricular debe ser la más pertinente para garantizar la implementación del Proyecto Educativo Curricular?

Para lograr el cometido en mención, se propuso un proceso metodológico cualitativo de carácter participativo, crítico y reflexivo que incorporó todos los estamentos y que en diferentes espacios y momentos analíticos, interpretativos y propositivos, fomentó el debate, la problematización y la construcción colectiva como principios orientadores. En consecuencia, se asumió como objetivo realizar la transformación curricular del Proyecto Educativo Curricular del Programa de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia -UdeA, a través de un proceso de reflexión crítica y participativa, buscando con ello la consolidación de una propuesta acorde con las tendencias contemporáneas del Trabajo Social y las Ciencias Sociales en el contexto Latinoamericano y del Caribe.

En términos específicos, se ubicaron como intencionalidades: 1) Generar espacios de construcción, validación y socialización colectiva que vincule de manera activa los diferentes estamentos que constituyen el Programa de Trabajo Social. 2) Realizar un análisis de contexto en relación a la realidad latinoamericana, nacional, regional y local develando el sentido académico, investigativo, social y político de la formación en Trabajo Social en la contemporaneidad. 3) Definir la fundamentación epistemológica, teórica, pedagógica y ético-política que debe respaldar la formación de profesionales en Trabajo Social en la Universidad de Antioquia en tanto universidad pública. 4) Construir el diseño curricular y la estructura académico-administrativa más pertinente acorde con la orientación teórica, contextual, pedagógica y ético-política definida para la implementación del proyecto educativo curricular – PEP-.

Para promover este ejercicio se motivaron espacios de diálogo, caracterizados por el desarrollo de momentos colectivos de discusión y reflexión, momentos concretos de construcción y momentos colectivos de validación y socialización. Lo enunciado, demandó la constitución y consolidación de espacios regulares de encuentro clasificados de la siguiente manera:

- **Encuentros para diálogos colectivos:** Convocados para discutir, validar y socializar propuestas, documentos y metodologías de trabajo. Fueron orientados desde diferentes estrategias de trabajo, todas ellas motivadas para la activación de la palabra, la problematización y la reflexión. Participarán docentes, estudiantes y egresados-as, convocados por el Comité de Currículo.
- **Encuentros para diálogos en el Comité de Currículo:** Como espacio oficial reconocido por el acuerdo 069 del Consejo Académico de la Universidad, orientó el debate académico del proceso de revisión y actualización del Proyecto Educativo Curricular del Programa. Este estuvo constituido por el Jefe y profesores-as de la unidad académicas con trayectorias académicas e investigativas en diferentes ámbitos del Trabajo Social.

- **Encuentros para el diálogo por componentes del PEP:** Estos se convirtieron en espacios de discusión, orientación y construcción académica, distribuidos en cuatro componentes: fundamentación, contextualización, campo disciplinar y orientaciones pedagógicas y curriculares. Su función estuvo centrada en definir las disposiciones teóricas, contextuales, metodológicas y ético-políticas de la actualización curricular. Cada subgrupo estuvo conformada por docentes del programa con experiencia profesional e investigativa en los temas en mención, responsables de liderar espacios de debate y construcción colectiva.

Para garantizar el cumplimiento de las pretensiones enunciadas, se desarrollaron cuatro fases: Momento preparatorio para la recuperación de memoria; momento de fundamentación para definir rutas y trazar nortes; momento de consolidación para la construcción de sentidos; y momento de validación y socialización. En cada uno de estos se definieron alcances, actividades y productos que serán planteados a continuación:

Fase I Momento preparatorio para la recuperación de experiencias y memorias: Para esta fase del proceso, se propuso un ejercicio de recuperación y revisión detallada de los documentos evaluativos previos. A partir de esta lectura, se identificaron tendencias en relación con los componentes generales de la propuesta curricular: fundamentación, contexto, diseño curricular (estructura y plan de estudios), gestión curricular y evaluación. De igual manera, se reactivó del Comité de Currículo.

Fase II Momento de fundamentación para definir rutas y trazar nortes: En este momento del proceso, se definió la ruta de trabajo y el desarrollo de los espacios de encuentro, discusión y construcción de documentos base que sustentaron el trabajo del Comité y de cada subgrupo. Esta fue la fase de generación de información con los diferentes estamentos, en relación a la identificación de los ejes problematizadores centrales que orientaron la construcción de los documentos base de la propuesta.

Fase III Momento de consolidación para la construcción de sentidos: En este se recogieron todos los insumos construidos y se procedió a estructurar el documento final del PEP según las disposiciones normativas universitarias y nacionales. Esta fase permitió llevar a cabo el ejercicio de triangulación de la información generada en las fases anteriores, promoviendo el análisis, la interpretación y significación para la construcción de los sentidos que orientará el proyecto curricular.

Fase IV Momento de sensibilización y comunicación: Esta propuesta considera la construcción de una ruta de sensibilización y aprehensión de la propuesta, dirigida a docentes, estudiantes y personal administrativo. En esencia, como estrategia de formación y divulgación, se espera un nivel de apropiación alto de la comunidad académica que favorezca su defensa e implementación.

En términos de la dimensión técnico-instrumental, se priorizaron técnicas para el análisis documental, técnicas narrativas e interactivas que permitieron el encuentro, la problematización y significación de la realidad y la experiencia en relación a la formación de trabajadores-as sociales.

La ruta en mención estuvo transversalizada por los siguientes campos de problematización:

- Definir una clara fundamentación teórica que permita la comprensión de los ejes estructurantes para la lectura crítica de la realidad, el sujeto y los problemas sociales. Esto supone reconocer sus múltiples intereses en el encuentro con esa realidad, ubicando referentes para la comprensión del entramado social, político y cultural que caracteriza la vida cotidiana y social de los sujetos en relación a esa conflictividad, en contextos altamente complejos.
- Fomentar lecturas de contexto que en su dimensión histórica colonial, dialéctica e integradora de las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales, permitan develar las contradicciones y expresiones propias de la sociedad moderno, capitalista, neoliberal y globalizada en las que se gesta el surgimiento y posicionamiento de las ciencias sociales como campo de conocimiento, y en este escenario, el origen de Trabajo Social como disciplina. Advierte, además, el reconociendo de campos en tensión asociados con la instalación de lógicas capitalistas, colonialistas, patriarcalistas, homofóbicas, xenofóbicas, racistas y clasistas que sostienen las distintas formas de exclusión.
- Incorporar enfoques pedagógicos y didácticos que soportados en el potencial crítico y problematizador de la educación y los referentes de enseñabilidad del campo disciplinar, articulen los objetivos académicos, investigativos y de proyección social de la universidad.
- Dentro de los referentes de enseñabilidad del Trabajo Social como disciplina se encuentra la importancia de hacer de la intervención uno de los ejes estructurante de la formación profesional. Ello supone superar la mirada instrumental y operativa del término, para incorporar el potencial articulador del pensar y la acción que le es inminente en una profesión y disciplina como ésta. Lo anterior advierte incorporar todas las dimensiones de la intervención: teórica, ontológica, contextual, metodológica, ética y política en la ruta formativa.
- Concretamente desde la dimensión ontológica, se debe entrar a situar el sujeto individual y colectivo en sus múltiples expresiones, lo que demandará reconocer su potencial crítico, movilizador y emancipador en la lectura y abordaje de las conflictividades sociales que los condicionan. En consecuencia, es perentoria la necesidad de introducir el debate de los derechos como objeto y como enfoque,

trascendiendo la lectura liberal para situar debates democráticos en relación a las realidades latinoamericanas.

A continuación, se presentan los elementos constitutivos del proyecto educativo del Programa de Trabajo Social. Éste, construido según las pretensiones y ruta en mención, y acogiendo los lineamientos del documento “*Orientaciones para la construcción de los proyectos educativos de programa –PEP*” de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad, recoge las apuestas teóricas, contextuales, disciplinares y pedagógicas para orientar la formación de las y los trabajadores sociales en la contemporaneidad. Se estructura según cinco apartados: identificación del programa; antecedentes históricos del programa; enfoque conceptual y contextual del Programa; componentes pedagógicos y curriculares; evaluación y autoevaluación.

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA

| NOMBRE DEL PROGRAMA: | TRABAJO SOCIAL |
|--|--|
| Título que otorga: | Trabajador-a Social |
| Campo amplio: | 03: Ciencias sociales, periodismo e información |
| Campo específico: | 031: Ciencias social y del comportamiento |
| Campo detallado: | 0315: Trabajo Social |
| Nivel de formación: | Profesional |
| Metodología: | Presencial |
| Número de créditos: | 170 |
| Norma interna de creación: | Acuerdo del Consejo Directivo, No. 52 de noviembre 22 de 196. |
| Duración del programa: | 10 semestres |
| Ubicación del programa: | Medellín |
| Extensión de un programa acreditado: | Seccional Urabá, Bajo Cauca, Suroeste, Oriente y Nordeste. |
| Periodicidad de la admisión: | Semestral |
| Código SNIES: | 435 |
| Inclusión a la tecnología: | Programa de Aprendizaje Colaborativo y Comunicación Formativa como estrategia complementaria a la propuesta didáctica. |
| Dirección: | Calle 67 N° 53-108, Bloque 9 oficina 226 |
| Teléfono – fax: | 219 57 67 – 219 57 69 |
| Email: | departamentotrabajosocial@udea.edu.co |
| Número de estudiantes en el primer periodo: | 50 estudiantes |
| Valor de la matrícula al iniciar: | Se define según condición socio-económica del estudiante. |
| El programa está adscrito a: | Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. |

2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL PROGRAMA

2.1 Historia del programa¹:

Comprender el origen del Trabajo Social como disciplina, implica reconocer los condicionantes históricos que dieron pie al surgimiento de las ciencias sociales como campo de conocimiento en el posicionamiento del proyecto de modernidad. En ese sentido, es preciso advertir que *“la ciencia social es una empresa del mundo moderno (...) por desarrollar un conocimiento secular sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica”* (Wallerstein et al., 2003; 4). En consecuencia, surge bajo los lineamientos de la idea de progreso, en tanto pretensión sustantiva del modelo económico capitalista que se posicionaba a finales del siglo XVIII *“como modo de producción dominante en los países de Europa que integraron la primera gran ola de industrialización”* (Santos, 1998; 89); consolidándose, adicionalmente, los Estados-nación como entes de regulación y control de las múltiples y variadas manifestaciones socio-políticas y socio-culturales propias del modelo capitalista y colonial, en cuyo escenario, las universidades entrarían a convertirse en las responsables de la generación de conocimiento pertinente para respaldar la toma de decisiones que orientarían la explicación del funcionamiento de la naturaleza y el mundo humano.

Era evidente entonces como los cambios generados por la Revolución Francesa y los provocados por la revolución industrial -antecedentes propios del proyecto de modernidad-, demandaban la perentoria necesidad de racionalizar y controlar las modificaciones cada vez más aceleradas de la realidad social. Para ello, era preciso un conocimiento secular, sistemático, objetivo y colonial que respaldara estas pretensiones de racionalización, siendo el referente positivo de la ciencia, el que permeara los ideales de generalización y universalización de la ciencia social moderna de carácter nomotética, con una clara preeminencia en relación a otras formas *“no científicas”* utilizadas tradicionalmente para dar cuenta de los cambios de la realidad como la teología y la filosofía.

Las ciencias sociales se constituyeron entonces en una *“construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y el espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal. Pero esto es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo”* (Lander, 2003;

¹ Este ítem, asociado con recuperar de manera breve el devenir histórico del Trabajo Social como profesión y disciplina y en consecuencia, del Programa de Trabajo Social, tiene como respaldo avances en el proceso de investigación: *“Recuperación de la memoria histórica del Programa de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia - 1968-2018”* desarrollado en el marco de la Línea de profundización modalidad pasantía adscrita al Grupo de Investigación en Intervención Social - GIIS, liderada por la docente Paula Andrea Vargas López y los estudiantes Surany Gómez Mesa, Marily Giraldo García y Brayan Montoya Tapias del Programa de Trabajo Social.

23). Bajo esta última consigna, se gestó un proceso de fragmentación del abordaje de la naturaleza y en ésta, del ser humano y lo social, promoviéndose una suerte de disciplinización y profesionalización, originando “*la creación de estructuras institucionales permanente diseñadas tanto para producir nuevo conocimiento como para reproducir los productores de conocimiento*” (Wallerstein et al., 2003; 9).

Para responder a estas pretensiones, era preciso favorecer la división del abordaje de la realidad para garantizar la concentración, la especialización y la efectividad en el trabajo intelectual; es así como las disciplinas y las profesiones “*nacen al alero del sistema capitalista y son representantes del conocimiento y del poder en la regulación del comportamiento humano. Sus funciones refieren a la capacidad que ellas desempeñan en los procesos de institucionalización, normalización e institucionalización de las relaciones sociales*” (Aguayo, 2006; 20), adquiriendo un reconocimiento mayor por su carácter científico y por demás funcional. De esta manera, se posicionan campos disciplinares asociados con la historia, la economía, la sociología, la ciencia política y la antropología según los planteamientos de Wallerstein (2003), pasando a concebirse las profesiones y disciplinas como un ámbito de objetos, métodos, proposiciones, técnicas e instrumentos, convirtiéndose en un principio de control (Foucault) de la producción y regulación de la comprensión de la realidad, siendo especialmente el Estado y la ideología económica liberal dominante, los encargados de determinar las condiciones de utilización en determinados órdenes.

No obstante, esta pretensión de universalización y cuantificación propio de las ciencias sociales nomotéticas, también fue cuestionado por otros lugares de enunciación disidentes de las presunciones de imposición de este campo de dominio, presentando un claro

escepticismo acerca de las virtudes de las ciencias sociales como interpretaciones no tendenciosas del mundo humano [siendo] anterior a su institucionalización y apareciendo en las obras de intelectuales occidentales prominentes desde Herder y Rousseau hasta Marx y Weber. En muchas formas, las actuales denuncias de esas disciplinas como eurocéntricas /machistas/burguesas en cierta medida son una mera repetición de críticas anteriores, tanto implícitas como explícitas, formuladas por practicantes de la disciplina y por personas ajenas a ella, pero antes esas críticas habían sido, en gran parte, ignoradas (Wallerstein, 2003; 56).

Lo anterior, revela la existencia de otros campos de conocimientos y la necesidad de reconocer otros saberes, que, contrarios a la lógica nomotética y universalista, otorgan valor a la experiencia, los significados y la intersubjetividad en el caso de la perspectiva comprensiva interpretativa. Para el caso de la matriz o perspectiva crítica, se confiere interés a saberes otros, generados desde el potencial movilizador y emancipador de sectores explotados, excluidos e invisibilizados con condiciones de clase, etnia, género y opción sexual. Desde estas otras cosmovisiones, especialmente en el segundo campo, las formas de concebir la realidad, al ser humano, la sociedad, la relación teoría y práctica, y la generación

de conocimiento, difieren de la mirada omnipresente y absolutista de la ciencia positiva, no obstante, fue esta última la que logró imponerse.

Como se enunció desde un principio, Trabajo Social como profesión surge adscrito a este marco referencial de la ciencia positiva, propio del proyecto de modernidad. En ese sentido, cuenta con una importante trayectoria de configuración que no debe ser leída por fuera de las lógicas de configuración del objeto de surgimiento de las ciencias sociales, asociada precisamente con el desarrollo industrial, el posicionamiento del sistema capitalista, colonial y patriarcal, la secularización en la explicación de la realidad y la consolidación campos científicos y profesionales funcionales para explicar los cambios y regular el comportamiento. Trabajo Social en este marco, si bien tuvo connotaciones políticas que pueden dar cuenta de otros nortes de gestación inicial, anclado a la reivindicación de mujeres y a mejorar su condición y la de otros y otras como los migrantes, esclavos, mujeres, niños-as (Travi, 2006; Miranda, 2010) con pretensiones de justicia social, la articulación con el orden estatal y las presunciones del orden burgués, propias del posicionamiento del sistema capitalista en su fase monopolista (Netto, 1992), conllevan a ubicar el origen de la profesión *“vinculado, determinado y formando parte de un orden socioeconómico determinado de un contexto, en fin, de la síntesis de proyectos enfrentados y de la estrategia de la clase hegemónica en esa lucha, en el marco del sistema monopolista. En él entiende la “particularidad” –servicio social- inserta y constitutiva de una “totalidad” más desarrolla que la contiene y la determina”* (Montaño, 2000; 28).

En consecuencia, la profesionalización del Trabajo Social tiene lugar en el momento en el que el capitalismo presenta una serie de cambios en su configuración y lógica económica, incidiendo en la estructura social a nivel nacional e mundial, generándose la transición del capitalismo competitivo al monopolístico el cual *“obedeció a la urgencia de viabilizar un objetivo primario: el aumento de los lucros capitalistas a través del control de los mercados”* (Netto, 1992; 8) presentándose un incremento en los precios de las mercancías –incluyendo la adopción de la fuerza de trabajo como mercancía-, las tasa de acumulación, la incorporación de avances tecnológicos llevando a disminuir el uso de trabajo “vivo” y con ello el aumento en los niveles de consumo debido a las posibilidades de circulación de la mercancía y el sector de servicios. Se instaura entonces a nivel mundial, un sistema económico que se impone y funciona por encima de la sociedad y el Estado, trayendo consigo consecuencias socio-políticas y socio-culturales inherente a las condiciones mismas de acumulación, en ese sentido *“para efectivarse con chance de éxito (...) demanda mecanismos de intervención extraeconómicos. De ahí la refuncionalización y el redimensionamiento de la instancia por excelencia del poder extraeconómico, el Estado”* (13).

De esta manera, el Estado al garantizar condiciones externas para el funcionamiento del capitalismo monopolista, adquirió también la responsabilidad de promover condiciones internas, asumiendo el cumplimiento de funciones sociales y políticas necesarias para la conservación y la vigilancia de la fuerza de trabajo. Es así como *“la ampliación de su base de sustentación y legitimación sociopolítica, mediante la generalización y la*

institucionalización de derechos y garantías civil y sociales, le permite organizar un consenso que asegura su desempeño” (Netto, 1992; 17); esto es, en último término, responder a las expresiones propias de la cuestión social derivadas precisamente de las lógicas contradictorias del sistema económico imperante, a través del mecanismo predilecto, las políticas sociales, siendo éstas, a su vez, respuesta a las exigencias generadas por la clase obrera, adquiriendo una connotación eminentemente antagónica, capturada especialmente por los interés del Estado burgués-liberal.

Es precisamente bajo este contexto que emerge la pertinencia de las ciencias sociales en la constitución de un *“proceso de cientifización de la sociedad liberal, su objetivación y universalización, y por lo tanto, naturalización”* (Lander, 2003; 24) y en consecuencia, la necesidad de campos disciplinares y profesionales, entre estos como el Trabajo Social, con sus pretensiones interventivas, en tanto generaban una significativa contribución al atender las manifestaciones antagónicas de la cuestión social. Se convirtió entonces en un accionar institucionalizado para atender las expresiones mismas del sistema capitalista, por consiguiente *“se reproduce como un trabajo especializado en la sociedad por ser socialmente necesario: produce servicios que atienden a las necesidades sociales, o sea estos tienen un valor de uso, una utilidad social”* (Iamamoto, 2003; 37).

Adquiere así una dimensión antagónica en su proceso de configuración como campo profesional. De un lado responde a las lógicas de reproducción del poder, pero por el otro, contribuye *“a la defensa y/o realización de los derechos sociales de la ciudadanía, en la gestión de la cosa pública”* (37), convirtiéndose los derechos sociales en referente central para comprender el origen de la profesión, es decir

al surgir los mismos a fines del siglo XIX, cuando se plantea la cuestión social, obligan a un replanteo radical del poder y de las funciones del Estado. Surge con ellos el Estado social o Estado de bienestar, que comienza a hacerse cargo de tareas que no se habían imaginado con anterioridad. Es desde esta nueva concepción del Estado que aparecerá el Trabajo Social como una profesión que combina el conocimiento científico de lo social con técnicas sofisticadas y específicas de intervención (Fóscolo, 2006).

Es precisamente esta lectura contradictoria del origen del Trabajo Social y su proceso de consolidación como profesión y disciplina, el que orientará la comprensión del posicionamiento académico, ético y político de éste en América Latina y en particular, del país. Sin embargo, a esta tesis de corte socio-crítica se suman dos tesis más, asociadas con el surgimiento de Trabajo Social como profesión a nivel mundial, que es preciso enunciar para dar cuenta de las discusiones que aún persisten en los debates de corte académico y político relacionadas con el origen de la misma en el contexto Latinoamericano y nacional. Su referencia permitirá situar la importancia de las contradicciones que le son inmanentes en su configuración epistemológica, ontológica, ética y política como campo profesional y disciplinar.

Concretamente, la segunda tesis, persiste en ubicar el surgimiento del Trabajo Social en tanto evolución de las acciones de ayuda y beneficencia, es decir, como una etapa de formalización de la asistencia y la caridad propia de la Edad Media. Este tipo de asistencialismo, según Boris Lima, estaría adscrita a lo que denominó etapa pre-técnica que *“encuentra su explicación histórica en dos hechos importantes: por un lado, la época de transición, que necesariamente generaba problemas sociales, y por el otro, el predominio ejercido por la Iglesia durante la Edad Media, la cual se encargó de legitimar ciertas formas de asistencia pública”* (1976; 54). Para esta época se identifican como precursores a Juan Luis Vives, San Vicente de Paul, Benjamín Thompson y Thomas Charlmers, con pretensiones de ordenación de la beneficencia en su carácter público.

En su carácter evolucionista, propio de esta tesis, la Edad Moderna se convierte en otro momento de configuración de la historia de la profesión, con un nivel de tecnificación mayor liderada por el Estado y la formalización de la asistencia adscrita a reformas e instituciones como la *““Poor Law” “Charity Organization Society” – C.O.S (...) ambas [representando] un adelanto en el camino de la asistencia pública, (...) guiadas por igual objetivo: ayudar, asistir al necesitado, al débil, al desadaptado socialmente. Este era el objetivo explícito, el implícito no era otro sino controlar los conflictos o disminuir las disfuncionalidades en forma más sistemática y controlada”* (Lima, 1976; 60). Dándose paso a la creación de las primeras escuelas de asistencia social y fue precisamente *“en 1897, durante la Conferencia Nacional de Servicio Social de Estados Unidos, Mary Richmond propuso la creación de una “Escuela de filantropía aplicada””* (Ander-Egg, 1994; 144), reconociéndose en ambos casos, como escenario de gestación, el posicionamiento del sistema capitalista en su etapa industrial sin ningún tipo de interpelación de la base estructural que lo determina.

La problematización de esta tesis estaría circunscrita a la necesidad de trascender el enfoque evolucionista de las acciones de caridad y la filantropía, en tanto perspectiva auto referida, con un fuerte énfasis funcional y paliativo en la configuración del campo profesional. Además, es posible enunciar que pierde de vista los determinantes económicos y políticos como factores condicionantes del surgimiento de la profesión, centrando la mirada en dimensiones historiográficas y biográficas, instalando una visión reduccionista frente al momento de configuración del campo profesional. De esta manera *“la crónica sirve apenas para situar los eventos institucionales del Servicio Social y las personas protagonistas del desarrollo profesional. La historia y la sociedad son puestas apenas como el escenario de desarrollo profesional (no como su determinante), como una “maqueta” donde se inserta una pieza autónoma del contexto”* (Montaño, 2000; 18), omitiendo las condiciones estructurales que determinan su configuración.

La tercera tesis, vinculada al proceso de profesionalización del Trabajo Social, enfatiza en la fase de consolidación como profesión *“es decir el momento en el que se reconoce que para su ejercicio es necesario atravesar por un proceso de formación con el fin de adquirir determinados conocimientos y desarrollar ciertas competencias, destrezas y habilidades”* (Travi, 2007; 52). Momento que, para el caso de Trabajo Social, tiene lugar en un contexto

socioeconómico y político caracterizado por significativos cambios en la realidad, trayendo consigo, particularmente en el escenario norteamericano, según los planteamientos de Bibiana Travi (2006), la instalación de la cuestión social y en consecuencia, múltiples expresiones asociadas con problemas de pobreza, marginalidad y precariedad, afectando considerablemente a grupos poblaciones con altos niveles de vulnerabilidad como niños-as, migrantes, esclavos, entre otros.

Aduce además, que ante estas expresiones, fue posible la activación de una serie de grupos y movimientos políticos y académicos a los cuales se vincularon las precursoras de la profesión, convirtiéndose en escenarios de gestación de las intencionalidades del emergente campo profesional. Se alude entonces a los movimientos reformistas-progresista, sufragista y pacíficas, así como a la influencia del movimiento intelectual adscrito a las posibilidades de articulación de pensamiento y acción para enfrentar las particularidades de la cuestión social, referenciada desde las orientaciones del interaccionismo simbólico de G. Mead y el pragmatismo de J. Dewey, entre otros. De igual forma, se enuncia la articulación a instituciones como la C.O.S y los Hull House como escenarios de materialización de las pretensiones aludidas y además, con claras pretensiones de superar las lógicas filantrópicas que venía permeando la atención de dicho problemas sociales (Travi, 2006, 2007; Mirada, 2010).

Esta visión del proceso de profesionalización del Trabajo Social, si bien coincide en interpelar la concepción evolucionista de las acciones de caridad y filantropía introducidas por la anterior tesis, adicionalmente ratifica que el proceso en mención se gesta en el marco del surgimiento de las ciencias sociales adscritas al proyecto de modernidad y su intencionalidad explícita, centrada en dar respuesta a las manifestaciones de la cuestión social, sigue manteniéndose un marcado énfasis en exaltar el enfoque biográfico, que, aceptando la importancia de ubicar lecturas estructurales asociadas con el cambio de sistema económico para situar el momento de surgimiento, éste no profundiza en los determinantes históricos de carácter económicos y políticos referidos al posicionamiento del sistema capitalista y colonial, la lucha de clases y particularmente, el lugar del Estado liberal y las políticas públicas en dicho escenario.

En consecuencia, es preciso subrayar el componente político que introducen y en este, el reconocimiento que hace al papel de la mujer en dicho contexto, a lo que se suma la identificación de una orientación teórica vinculada a la perspectiva comprensiva sobre la cual se basa la producción académica inicial, convirtiéndose estos en contribuciones significativas de dicha tesis. No obstante, la tímida problematización de los determinantes históricos y en consecuencia, la interpelación a la carácter funcional del surgimiento de la profesiones y las disciplinas introducidos tanto por Weber y Marx, y en la contemporaneidad por Foucault, descentran los principales debates referidos con las pretensiones de las profesiones modernas, asociadas con intereses ordenadoras de discursos y prácticas de la realidad y lo humano, en relación a las lógicas del sistema capitalista, colonial, patriarcal y de un saber poder nomotético.

En el contexto Latinoamericano, las tres tesis siguen teniendo vigencia para referirse al surgimiento de la profesión, generando una mixtura de versiones con diversas interpretaciones que ameritan avanzar en su concreción para continuar orientando el posicionamiento de la misma para comprender los embates a los que se ve enfrentada en la contemporaneidad, incidiendo tanto en las propuestas formativas, el ejercicio profesional y el posicionamiento como campo profesional y disciplinar. Para este escrito, y a propósito del pluralismo crítico que se invoca, tanto la tesis histórica-crítica como la profesionalizante, seguirá teniendo vigencia a partir de una lectura resignificada de las mismas. Es decir, reconocerá la importancia de situar el surgimiento o génesis en la institucionalización de la profesión en el momento de configuración del sistema capitalista de carácter industrial y monopolista entre los finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, y concretamente para “*América Latina, emerge en la década de los 30, cuando ya se observa una lucha por la hegemonía por parte del capital industrial en el proceso de reproducción sobre el capital comercial financiero y la propiedad territorial capitalizada, a pesar de que la vitalidad de este proceso sea diferenciada en los diversos países*” (Manrique & Yamamoto, 1979; 10). Pero a su vez, conferirá importancia a la *condición de indisciplina* que caracteriza su gestación en tanto interpeló lógicas del saber-poder hegemónicas propias de la época, convirtiéndose tal condición en la actualidad, en uno de sus grandes potenciales para el posicionamiento de la misma, buscando superar visiones subalternizadas en su concepción.

El Trabajo Social en América Latina se gesta en las relaciones contradictorias entre el capital y el trabajo, en la lógica misma de la lucha de clases, asumiendo recursos ideológicos que favorecen el enmascaramiento de las contradicciones mismas del sistema económico. La religión se convierte en el recurso ideológico más potente para allanar el camino necesario para la instalación del Trabajo Social en el contexto Latinoamericano. Son precisamente las instituciones de carácter religioso las que incursionan en la creación de las primeras escuelas teniendo

lugar como resultado de un fenómeno de tipo ideológico impulsado por la concepción humanitaria y filantrópica ejercida por representantes de sectores de las clases dominantes, posiblemente vinculados a una suerte de aristocracia agro exportadora, directamente relacionados con la iglesia que era portadora de un mensaje de elaboración europea y que buscó impulsar en el nuevo continente. En aquella época, la acción social de la iglesia estaba eminentemente dirigida como mensaje ideológico a segmentos de las clases dominantes que veían en su aproximación a las necesidades de las denominadas "clases bajas" o a los pobres la forma de realización de su conciencia religiosa (Manrique & Yamamoto, 1979; 19).

En Colombia, concretamente el Trabajo Social nace en lo que se denomina el “*despegue del desarrollo capitalista*” (Martínez y otros, 1981; 15). A principios del siglo XX, la economía de tipo agraria seguía ocupando el primer reglón en el país, presentándose un leve despegue en la década del veinte cuando se da

la transición del país “señorial” al moderno, se sintió con especial tensión socio-política, pues en ella confluían y se expresaban contradictoriamente el periodo de fenecía y el nuevo que se abría paso. El desarrollo de esta contradicción signó en gran medida el desenvolvimiento del país en adelante. Esta década, fue, además, la definitiva consolidación de lo urbano y de la industria, los dos espacios esenciales de existencia del proletariado (Villegas, 1990; 20).

Para el caso colombiano, ese contexto de origen de la profesión, se inscribe en el impulso de la industria manufacturera y artesanal con bajos niveles de tecnificación, localizada en las grandes ciudades. Se caracterizó por reducidos niveles de circulación por los incipientes desarrollos en vías de comunicación y el énfasis en la exportación de café, especialmente. Sin embargo, a pesar de los bajos flujos de capital, se inicia la conformación de los primeros bancos –se resalta la creación del Banco de la República– y de una serie de reformas estatales y económicas que favorecían el cierre o apertura de la economía nacional en relación a la necesidad de favorecer el consumo interno *“en ese sentido, el capital extranjero se ubica en aquellas ramas de la industria que se caracterizaba por ser las más dinámicas y en las que predominaban condiciones monopólicas. Este mismo proceso, concede ventajas monopólicas a la industria extranjera sobre la industria nacional, con las consecuentes tasas de ganancia superiores a las de las industrias monopólicas nacional”* (Bejarano, 1972; 53), cobrando mayor fuerza la inversión norteamericana.

Con la crisis mundial de los treinta, se provoca una transición a la política proteccionista, basada en la sustitución de exportaciones y en la creación de bienes para el consumo interno. De esta manera, el *“Estado tradicionalmente pasivo se instrumentalizó para diferentes fines: enfrentar la crisis ocasionada por la depresión de la economía internacional, mediante el proteccionismo y la devaluación, y defender a un grupo social difuso al que se le denominó pueblo. Para una y otra cosa el Estado asumió además un papel protagónico en la economía, con la sustitución de su tradicional pasividad por un modelo de Estado cada vez más intervencionista”* (Roll, 2001; 28), representada además por una lógica partidista –conservador y liberal- recibiendo una fuerte influencia del liberalismo económico a partir de la década del treinta.

Se inicia entonces un proceso paulatino de instalación de un economía liberal, caracterizada por: un naciente desarrollo industrial; la preeminencia del Estado intervencionista para regular la vida economía, política y social del país; una concentración de la tierra en un número reducido de propietarios en defensa de la propiedad privada; y en simultáneo, la gestación de un tímido movimiento político centrado en la activación de la estructural sindical, la movilización campesina e indígena ante las condiciones de explotación, siendo fuertemente reprimida por el conservadurismo. Las particularidades de este contexto nacional, sumado a ello la incursión de las ideas socialistas a nivel mundial, se convertirían en un escenario propicio para el posicionamiento del partido liberal en el país. Es así como

el desarrollo industrial, relacionado a la descomposición del campesinado y formación de una capa proletaria que cobraba conciencia y peleaba por mejores condiciones de vida y trabajo, el interés de la burguesía industrial por una producción eficiente, lo cual requiere una proletariado con condiciones mínimas para la reproducción de la fuerza de trabajo, y mano de obra calificada que redunde en una tasa mayor de ganancia y acumulación de capital, impulsan a los dueños del capital a la inversión en ese elemento vital del proceso productivo (Martínez y otros, 1981; 23).

En consecuencia, fundamentados en los principios del liberalismo político y económico, se avanzó en la consolidación de una “*República Liberal*” (Roll, 2001; 44) en cabeza del presidente Enrique Olaya Herrera y precedido por Alfonso López Pumarejo, pretendiendo posicionar el desarrollo industrial, la modernización y democratización institucional como banderas, y ante la insatisfacción de las “masas”, derivar una serie de políticas y programas sociales como garantías mínimas para controlar y reproducir la fuerza de trabajo. Dichas pretensiones, convalidaron que “*el objetivo de la producción no es la satisfacción de necesidades sociales. Sino la producción de plusvalía, [tornándose] en el interés propulsor de toda la vida social*” (Manrique & Yamamoto, 1979; 13).

En consecuencia, crear las condiciones para responder a las demandas mismas generadas por el sistema económico de carácter industrial, no era fácil. Las precarias condiciones del Estado en alcance socio-político y económico, conllevó a su refuncionalización a través de acciones de reforma para propiciar el cumplimiento de sus funciones extraeconómicas, por medio del incremento de impuesto, el apoyo de los empresarios y una necesaria articulación con la iglesia. Se fortalece así la capacidad del Estado colombiano para responder a las demandas de la clase obrera de las década del 30. Particularmente, se resalta la reforma educativa liderada por López Pumarejo en primer y segundo periodo de gobierno, en los que se advertía la necesidad de contar con los profesionales necesarios para responder a las exigencias del modelo y a su vez, formar aquellos que harían las veces de ordenadores de las relaciones sociales; para ello se acudió al recurso ideológico de la iglesia para cumplir este cometido, buscando con esto ampliar la labor de las pocas universidades públicas que existían en el país.

Fue precisamente en este periodo (1936) en el que se crea la primera escuela de Servicio Social en el país “*como respuesta a las expectativas del desarrollo social implementado en la política social del gobierno concentrado en la denominada “Revolución en Marcha”, inspirada en las ideas neoliberales y apoyada por un gran sector de las masas populares incentivado por las necesidades del cambio*” (Torres, 164). Dicha propuesta formativa “*se inició en 1936 (...) anexa a la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. La escuela empezó labores en 1937 y fue aprobada por el gobierno nacional mediante Resolución 317 de 1940*” (Malagón, 2012; 280). Su puesta en funcionamiento contó con el apoyo del sector privado, ante la incapacidad del Estado para respaldar el montaje del programa, adicionalmente tuvo una fuerte incidencia de la religión católica respaldada “*por*

la orientación de la Unión Católica Internacional de Servicio Social” (Torres, 164), ambas orientaciones incidieron en las propuestas formativas permeadas por tres pretensiones centrales:

1. Educar a las mujeres de hogar para que los oficios domésticos, cumplieran eficazmente la función social, de crear las condiciones de reproducción de la fuerza de trabajo presente y futura; 2. Reconocer socialmente los derechos y reivindicaciones adquiridos por los trabajadores, a través de sus luchas; 3. Educar y evangelizar en los principios de la Doctrina Social de la Iglesia para mantener el orden social e impedir el avance de las ideas comunistas” (Martínez y otros, 1981; 41).

De esta manera, es posible identificar en esta primera ruta formativa, cuatro grandes componentes temáticos asociados con: el componente analítico para la comprensión de problemas sociales con orientaciones religiosas y fundamentación en ciencias sociales; componente práctico en las que se incluía la formación en primeros auxilios, higiene y temas básicos de economía doméstica; componente legislativo; y el componente de carácter asistencial. Los componentes en mención, dan cuenta de la influencia no solo de las orientaciones religiosas, develan un claro énfasis en darle continuidad a la formación en temas de carácter femenino en el marco de la sociedad patriarcal, asociado con la higiene y el campo doméstico.

Entre la década del treinta y el cuarenta del siglo XX, el Trabajo Social en el país, seguía teniendo el respaldo del sector privado y la iglesia, en un contexto de auge paulatino de la incipiente economía capitalista de carácter desarrollista, convirtiéndose este en el escenario propicio para la creación de otros programas de Trabajo Social, es el caso de la “*segunda Escuela de Servicio Social fundada en Medellín (...) anexa a la normal antioqueña de Señoritas y posteriormente a la Universidad Pontificia Bolivariana [contando con] el apoyo económico de la Acción Social Católica y de la Asociación Nacional de Industrias ANDI*” (Torres, 165).

En las décadas siguientes se amplía el número de ofertas de programas de Trabajo Social en el país, en especial, en las universidades públicas. Entre 1940 y 1960 se referencia la creación del programa en la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Cartagena, Universidad del Valle, Universidad Industrial de Santander, Universidad de Caldas y Universidad de Antioquia. Este periodo coincide con la presencia en el contexto mundial y latinoamericano, significativos cambios de orden económicos, políticos y sociales asociados precisamente con la instalación de un orden bifronte adscrito directamente con el posicionamiento de la Guerra Fría y con ello, la disputa mundial por la hegemonía económica y política del sistema capitalista estadounidense y socialista de la Unión Soviética.

La confrontación en mención, se prolongó entre 1945 y 1989 incidiendo considerablemente en todo el mundo, caracterizado por ampliar la extensión del dominio de alguno de los

poderes o impedir el avance del otro y a su vez, el posicionamiento de un modelo económico de libre mercado en el primer caso y en el segundo, de economía centralizada con fuerte participación del Estado en su regulación. Este fue precisamente el escenario geopolítico que determinó en el contexto Latinoamericano, la generación de tensiones asociadas con promulgar el dominio estadounidense en toda la región, desplegando estrategias para ampliar su hegemonía – Doctrina Monroe, Alianza para el Progreso, entre otros –, fundamentadas en posicionar las orientaciones de la democracia liberal impidiendo la avanzada de los ideales socialistas y comunistas.

En simultáneo, se dio paso a la gestación de diferentes movimientos de izquierda en Centroamérica y Latinoamérica, y en particular, la Revolución Cubana, convirtiéndose en claras manifestaciones de la incursión de los ideales socialistas. Fue así como se derivando alertas que llevaron a intensificar la presencia de las estrategias estadounidenses en todos los países de la región y con ello, la creación de varias dictaduras – el caso de Brasil, Chile, Argentina, entre otras - que hacían las veces de referentes para salvaguardar el continente de las expresiones comunistas.

La influencia de los ideales socialistas y comunistas, respaldadas por los referentes marxistas y la reinterpretación de los mismos aplicados en las experiencias de la Unión Soviética y otros países de Asia y Europa, permearon movimientos sociales, organizaciones sociales, universidades y diferentes campos de conocimiento. A partir de allí, se motivaron múltiples expresiones de movilización y cambios de pensamiento que asumían como consigna la interpelación a las lógicas imperialistas, coloniales y epistemológicas situando otros horizontes de sentido, basados en la reivindicación de economías justas, autonomías políticas y conocimientos comprometidos con el cambio. Fue precisamente este el escenario en el que se gestó en las ciencias sociales y humanas, y en particular, en el Trabajo Social, una serie de cuestionamientos a diversos cánones establecidos, asociados con el lugar del conocimiento y el sentido social y político del mismo.

En términos históricos, esta etapa del Trabajo Social en el contexto Latinoamericano y el Caribe, tiene lugar a finales de la década del 50 y se prolonga por dos décadas más, generando reflexiones de orden teórico, metodológico, contextuales y ético-político de suma pertinencia para la resignificación de la profesión, especialmente los marcados referentes religiosos, positivistas y funcionalistas que permeaban la formación, el ejercicio y práctica profesional en gran parte de los países latinos. Es así como *“esta evaluación del hacer profesional permitió sentar bases para la formulación de nuevos enfoques metodológicos que permitieran un conocimiento más científico de nuestra realidad y una acción profesional más racional y acorde a la misma”* (Boris, 1976; 117), buscando superar con ello una tradición técnico-desarrollista con fuerte influencia estadounidense, situando otros debates teóricos basados en las lecturas marxistas, develando las contradicciones propias de la sociedad; metodológicos, aduciendo la necesidad de configurar un método integrado que pudiese articular la acción con pretensiones científicas y transformadoras de la realidad; y

políticas, asociadas con el posicionamiento de una unidad latinoamericana y la noción de un profesional de cambio.

Fue en último término, “*un proceso de deconstrucción de un paradigma dominantes en la formulación teórica y práctica del Trabajo Social y de construcción de una paradigma cuestionador y crítico del orden dominante, expresado como “Trabajo Social Reconceptualizado” (...)*” (Faleiros, 2007; 57). De esta manera, es posible recoger como balance de esta etapa, altamente representativa para el Trabajo Social, que

la principal conquista de la Reconceptualización, sin embargo, parece localizarse en un plano preciso: el rechazo del profesional de Servicio Social a situarse como una agente técnico puramente ejecutivo (casi siempre, un ejecutor terminal de políticas sociales). Reivindicando actividades de planeación que trasciendes los niveles de intervención micro-social, valorizando en las funciones profesionales el estatuto intelectual del asistentes social (abriendo por lo tanto una vía para la inserción de la investigación como atributo también del servicio social), la reconceptualización sentó las bases para la recalificación profesional, rechazando la subalternidad expresada hasta entonces de la división consagrada de trabajo entre cientistas sociales (los “teóricos”) y trabajadores social (los profesionales “de la práctica”) (Netto, 2007; 78).

No obstante, a pesar de los avances del Movimiento de Reconceptualización como proyecto académico-político del Trabajo Social Latinoamericano, reconocido por diferentes autores como la etapa con el legado más significativo para la profesión, otros aseveran que algunas de las pretensiones quedaron inconclusas (Netto, 2007). Especialmente, se alude a la falta del fortalecimiento científico de la profesión y la diferenciación entre el ejercicio profesional y la militancia política, lo que estuvo permeado por las complejas condiciones de la realidad latinoamericana asociadas con la fuerza de las dictaduras, las expresiones propias de la negación de la avanzada comunista en el mundo y en el seno de la profesión, la fuerte tradición conservadora presente en la formación y la concepción instrumentalizada en los ámbitos institucionales.

Es preciso resaltar del Movimiento de Reconceptualización, la manera como permeó la formación profesional en diferentes claustros en el contexto Latinoamericano, motivada por la necesidad de generar una clara ruptura con el Trabajo Social tradicional. Lo anterior, derivó la reestructuración de los nortes académicos de los planes de estudio, invocando la formación marxista como referentes para comprender la dimensión histórica de la realidad, las contradicciones presentes en la sociedad y las manifestaciones de la cuestión social y con ello, la importancia de articular teoría/práctica/transformación en la formación y el ejercicio profesional, superando concepciones fragmentadas, eclécticas y reduccionistas de la profesión y la realidad. Lo enunciado, fue posible gracias a “*las acciones adelantadas por estos organismos (Generación 65, Grupo ECRO, ALAESS, CELATS) entre otros, [configurando] una fuerza cuestionadora (con diferencias entre sí) que al enfrentarse al*

tradicionalismo profesional crean una renovación profesional y da forma al movimiento de la Reconceptualización” (Quintero, 2018; 194).

En el país, el Movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social, tiene lugar en un escenario altamente complejo. La constitución de las guerrillas –MOEC, FUAR, ELN, FARC, EPL, M-19- antecedida por dos cruentas olas de violencia (Palacios, 2012), las manifestaciones violentas en diferentes zonas del país, el posicionamiento de una alianza partidista caracterizada por el Frente Nacional, las expresiones de diferentes movimientos estudiantiles, sindicales y de mujeres, así como la agudización de la pobreza como clara expresión de la implementación de lógicas capitalistas, se convirtieron en telón de fondo para comprender las implicaciones de la llegada de los ideales del Movimiento en el Trabajo Social colombiano. Se alude particularmente a las década del setenta, periodo en el cual empiezan a incursionar los ideales de resignificación de la profesión, cuyos referentes marxistas y dados los cambios presenten en el mundo, se convirtieron a su vez, en fuerte influencia para las unidades académicas de ciencias sociales del país, con un significativo eco en estudiantes, profesores-as y profesionales de carreras como sociología y antropología. La lectura estructural e histórica de los problemas socio-económicos y políticos de las realidades latinoamericana presente en el enfoque marxista, advertían la posibilidad de subvertir el orden establecido para el contexto en mención y en particular, para Colombia, de cara a la avanzada capitalista de cuño Norteamérica. Es así como *“el Movimiento (...) surge en oposición a las perspectivas desarrollistas con las que se orientaba la política económica y social del país, a partir de los años sesenta, y que tuvo su mayor auge en el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, de 1966 a 1970” (Marín & Aguirre, 2013;219).*

Adicional a lo enunciado, se encuentra un amplio inventario de inconformidades con la profesión, las cuales guardan relación con las planteadas en el contexto Latinoamericano. Se alude en particular, para el caso Colombiano, a un fuerte cuestionamiento a la influencia de la iglesia católica y el sector privado, ambos, presentes especialmente en las primeras escuelas de Trabajo Social; asimismo, se hace referencia al marcado empirismo tanto en la formación como el ejercicio profesional; una suerte de fragmentación en la formación centrada en superar disfuncionalidades; y en consecuencia, la ausencia de un Trabajo Social propiamente Latinoamericano (Torres Victoria, 2007; 107). Lo anterior, motivó la revisión de planes de estudio en diferentes programas del país y con ello, la resignificación de la profesión y las rutas formativas.

En concreto, la influencia del Movimiento cobra especial fuerza en la Universidades públicas del país, siendo la Universidad Nacional y Universidad de Caldas (Torres Victoria, 2007; Marín & Aguirre, 2013) los escenarios de incubación. En el primer caso, la llegada del Programa proveniente del Colegio Mayor de Cultura Femenina a la facultad en la que tenía asiento el programa de sociología, deriva una serie de disputas mediadas por las tradición práctica y asistencial del Trabajo Social, no obstante, los debates auspiciados por las particularidades adversas del contexto, la influencia del marxismo y los planteamientos de Fals Borda y Paulo Freire, suscitaron un ambiente de debate más centrado en problematizar

el lugar de las ciencias sociales y en consecuencia, el de las disciplinas adscritas a este campo de conocimiento. Es precisamente en este momento que cobra sentido el Movimiento de Reconceptualización para Trabajo Social de la Universidad Nacional *“en la medida en que conceptos de la ciencia, la cultura, la política eran cuestionados y con ellos el rol del Trabajador Social en su perspectiva tecnicista”* (Marín & Aguirre, 2013; 218).

Para la Universidad de Caldas, la creación de la Facultad de Trabajo Social también contó como el recibimiento de una herencia proveniente de la Universidad Católica Femenina en el año de 1967 (Marín & Aguirre; 2013). Lo anterior, implicó darle continuidad al pensum de la universidad precedente, aunque en poco tiempo, se propician *“algunas transformaciones curriculares, donde entran en contradicción dos perspectivas académico-políticas: el Servicio Social Clásico-Tradicional y el Trabajo Social Modernizado”* (Quintero, 2014; 187), ingresando posteriormente en juego una tercera propuesta, asociada con una visión radical. Esta última, permeada por el contacto de docentes con las y los precursores del Movimientos de Reconceptualización y la influencia del marxismo, permitió la realización de cambios significativos en la propuesta formativa de 1968, destacándose la configuración de una propuesta metodológica mediada por las pretensiones de la acción transformadora (Quintero; 2014).

En el resto de las universidades del país, la presencia de los ideales teóricos, metodológicos y políticos del Movimiento de Reconceptualización, lograron una influencia *“en menor proporción en las carreras de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Antioquia, Industrial de Santander, Cartagena, Externado de Colombia; y al margen de este proceso se mantuvieron la Pontificia Bolivariana de Medellín, la Salle y la Javeriana”* (Torres Victoria, 2007; 107). Para el caso de la Universidad de Antioquia, el Programa de Trabajo Social surge en el momento de las contradicciones mundiales, latinoamericanas y nacionales, y en simultáneo, en pleno auge del Movimiento de Reconceptualización ampliamente referenciado. No obstante, no fueron precisamente los ideales de renovación profesional, propios del Movimiento, los que inspiraron su apertura en la universidad pública.

La década del sesenta representó para el país y en especial para la ciudad de Medellín, una serie de cambios económicos, sociales y políticos, los cuales seguían siendo permeados por la posicionamiento de un modelo económico de acumulación de capital que ampliaba las diferencias entre sectores, provocando concentraciones de riqueza en una fracción reducida de la población y altos niveles de desigualdad en amplios sectores, agudizando las condiciones de exclusión y precarización, promoviendo a su vez, la conformación de ciudades funcionales a las lógicas del modelo económico. A ello se suma, una acelerado proceso de urbanización y aumento demográfico para el que las ciudades nacientes no estaban preparadas, conllevando a la agudización de expresiones diversas de la cuestión social relacionadas con condiciones de pobreza, marginalidad y precarización laboral (Villegas, 1990).

Este prometedor panorama, pero a su vez complejo contexto, demandó a las universidades propuestas formativas que, acordes con las exigencias de la época, prepararan los profesionales idóneos para responder a las exigencias del acelerado proceso de construcción de la ciudad moderna. Lo anterior, implicó responder a las demandas propias del prometedor, pero a su vez, incipiente y tardío desarrollo industrial, acompañado por evidentes contradicciones sociales y políticas derivadas de las expresiones propias del crecimiento económico propuesto. Fue precisamente este el escenario, en el que se gesta la creación del Programa de Trabajo Social en la Universidad de Antioquia.

Reconociendo los cambios contextuales, pero no precisamente bajo las orientaciones del Movimiento de Reconceptualización de la profesión en Latinoamérica como e viene planteando, se gesta la creación del Programa de Trabajo Social en la Universidad de Antioquia (1968). Concretamente, se oficializó a través del Acuerdo 52 del 22 de noviembre de 1968, liderado por la Trabajadora Social María Elena Sandino, a quien como Jefe de la Sección de Trabajo Social y Psicología del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias y Humanidades, se le encomienda la formulación y puesta en marcha de la licenciatura para “*preparar estudiantes con capacidad para operar en el campo especulativo y programático del Trabajo Social, según las necesidades de nuestra cultura*” (Acuerdo 52, noviembre 22 de 1968). De esta manera, se entra a hacer parte de una nueva Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, reglamentada por el Acuerdo 6 del 11 de diciembre de 1967.

Se buscó en concreto, la formación de profesionales “*con bases humanísticas y sociales*” (Sandino, 1968) con conocimientos básicos en el área de ciencias y humanidades, el área mayor del Trabajo Social teniendo “*un núcleo de estructura académica combinada entre conocimiento del individuo, análisis de grupo y comunidad, técnicas de desarrollo socio-económico a nivel de grupo y comunidad como prácticas al mismo nivel*” (Acuerdo 52, noviembre 22 de 1968) y un área electiva con menor número de créditos. En total, la propuesta contó como 8 semestres y 160 créditos, asumiendo en principio la formación en lo que actualmente puede denominarse un tronco común para la época área de estudios generales, dirigida a todos-as las y los estudiantes de la Facultad, retomando la formación específica a partir del cuarto nivel, con énfasis en epistemología de las ciencias sociales, investigación y el trabajo social en particular. Tuvo inicialmente una admisión de 22 estudiantes, aumentando cada semestre (Sección de Trabajo Social. Memorandum, 1 de febrero de 1971).

Respecto a las especificidades en relación a su origen, a diferencia de lo que venía presentándose en el contexto Latinoamericano en el marco del Movimiento de Reconceptualización, concretamente la interpelación a la tradición clásica centrada en la formación en los métodos de caso, grupo y comunidad, la propuesta de la universidad de Antioquia mantenía este énfasis. Esto puede explicarse dados los antecedentes formativos de sus primeras docentes, quienes además de ser graduadas de la Universidad Pontificia Bolivariana, particularmente su fundadora, contó con estudios de posgrado en la Universidad

de Fordam en Estados Unidos², ambos claustros, con trayectoria en la formación clásica del Trabajo Social.

La instalación de la Licenciatura de Trabajo Social en el Departamento de Ciencias Sociales, empieza rápidamente a presentar problemas de orden académico-administrativo y político, mediados por tensiones internas entre docentes, y la presión de profesores y estudiantes para generar cambios curriculares, dada la influencia del contexto académico y socio-político de la universidad, el país y Latinoamérica. Respecto al primer campo en tensión, asociado con la exigencia de “*autonomía e independencia*” (Correspondencia, 11 de marzo de 1971) por parte de la dirección de la licenciatura, referida con la necesidad de ampliar la planta docente y exigir reconocimiento a la profesión y en consecuencia, a la pertinencia de hacer extensiva la oferta de ciertos cursos a estudiantes de otras secciones y programas del departamento y la facultad, derivó la generación de cambios internos en la sección, asociados con la renuncia de las docentes fundadoras de la licenciatura, María Elena Sandino y Luz Botero.

Frente al segundo campo en tensión, adscrito directamente con la influencia de las corrientes marxistas y la necesidad de hacer cambios en la forma de pensar el Trabajo Social Latinoamericano, y en esa dirección, en la formación, se propician las primeras transformaciones en el plan de estudios. Los cambios más representativos están asociados con abolir la formación por métodos e incluir las metodologías del trabajo social, confiriendo especial énfasis al trabajo social integrado, tendencia directamente adscrita al movimiento de reconceptualización de la profesión. Es así como queda claramente evidenciado como “*en 1971 se da un cambio de materias en el pensum motivado por el cuestionamiento de los estudiantes*” (Valderrama, 2006; 407).

A partir de la época, y en correspondencia con las orientaciones del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social – CONETS, referidas con la constitución de un plan mínimo de formación para el país y un permanente ejercicio de valoración de la propuesta formativa por parte del colectivo de docentes y estudiantes, el plan de estudios de la Licenciatura presentó diferentes modificaciones parciales y generales mediadas, a su vez, por discusiones contextuales, disciplinares y teóricas propias de las décadas del 70 y 80. Las mismas que respaldarán la creación de la Ley 53 de 1977 y el decreto 2833 de 1981 como disposiciones normativas para reglamentar la profesión y el ejercicio en el país (Torres, 173).

Con la disolución de la Facultad de Ciencias y Humanas, y con ello, la constitución de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en 1992 (Ángel, 2003), la licenciatura se convierte en Departamento de Trabajo Social. Con esto se da pie a la incursión de la unidad académica en otros campos asociados con la extensión, los posgrados y la investigación, tornándose pionera al incursionar en el cumplimiento de las pretensiones de dichos ejes misionales para

² Adicional, debe considerarse su experiencia profesional, con trayectoria en la Asociación Nacional de Industriales – ANDI (Tomado de: Universidad de Antioquia. Hoja de Vida profesora María Elena Sandino, 19 de febrero de 1969).

la época. Se consolida además, el Comité de Carrera como escenario de discusión y toma de decisiones para orientar la propuesta formativa del Departamento. En términos académicos, para la época, los debates teóricos estaban inscritos a una amplia diversidad de referentes asociados con los movimientos sociales, las políticas públicas, la gerencia social, comunidad y familia.

Respecto a la extensión del departamento, concebida como referente para la facultad y la universidad, permitió generar una articulación con diferentes instituciones públicas y privadas con proyección municipal, departamental y nacional, propiciando la vinculación de egresados-as de la unidad académica (Guzmán, 1994; 4), así como el fortalecimiento de las prácticas como modalidad de proyección social del Programa. Los posgrados, con el diseño y la oferta de la “*Especialización en Gerencia del Desarrollo Social en Urabá y una Maestría en Problemas Sociales con énfasis en emergencia y desastres*” (Guzmán, 1994; 4), inicia la incursión de la formación posgraduada en la Facultad, promoviendo la vinculación de profesionales de diferentes campos y la generación de conocimiento en los temas en mención. La investigación por su parte, presentó para la década en mención, avances en la investigación formativa con la producción de un significativo número de trabajos de grado y posgrado; respecto a la investigación científica, inicia la incursión en la creación de varios “*grupos de investigación en Familia, Medio Ambiente y Sociedad, y Cultura Política y Desarrollo Social*” (Valderrama, 2006; 415), la publicación de libros en diferentes campos del trabajo social (Gerencia, Familia, Medio Ambiente, investigación, entre otros) y la participación en la dirección del Centro de Investigaciones de la Facultad (Guzmán, 1994; 4).

Invocando el carácter innovador de las y los docentes del Departamento, especialmente, la importancia conferida a estar a la vanguardia de los desarrollo reglamentarios, educativos, profesionales y gremiales, el colectivo docente decide vincularse, finalizando la década del 90 y el inicio del 2000, a tres procesos altamente representativos para la unidad académica. Se alude en primer lugar, a la participación en el primer proceso de autoevaluación para la acreditación de un programa de pregrado en la universidad y de los primeros de Trabajo Social en el país. Esta experiencia, promovida para garantizar la calidad del programa, representó para la unidad la posibilidad de valorar los avances en el cumplimiento de los tres ejes misionales, particularmente derivó reflexiones diversos en relación a la importancia de promover un proceso de transformación curricular que aunara debates disciplinares, pedagógicos y curriculares. Fue precisamente esta recomendación, generada en el marco del proceso de autoevaluación la que incentivó en el colectivo docentes, adelantar la transformación curricular que finalmente se recoge en el documento “*Transformación curricular para la formación de las nuevas generaciones de trabajadores sociales*” (Aristizabal y Montoya, 2003) que respalda la versión 5 de pensum, reglamentada por el acuerdo académico 250 del 3 de septiembre de 2003, siendo este el segundo proceso más representativo emprendido en la unidad en la temporalidad enunciada.

El anterior proceso, vinculante de profesores-as y egresados-as del Departamento, asesorado por la Vicerrectoría de Docencia y la Facultad de Educación dadas las orientaciones de la universidad de fortalecer los procesos formativos mediados por ejercicios de transformación y renovación curricular, logró conjugar referentes teóricos, contextuales, históricos, disciplinares, pedagógicos y curriculares aunados a una apuesta formativa más integradora y sistemática. La nueva propuesta, perfilada a 10 semestre, 5 años y 168 créditos, asumía el Trabajo Social como *“profesión en tránsito a disciplina [que fundamentada] en las teorías y metodologías de las ciencias sociales y humanas (...) para explicar e intervenir la realidad social con el propósito de transformarla”* (Aristizabal y Montoya, 2003; 3) reconociendo además de su carácter interdisciplinar, la necesidad de asumir en su resignificación *“los postulados epistemológicos de la comprensión y la interpretación”* (Aristizabal y Montoya, 2003; 6), retomando de la versión inmediatamente anterior. Se resalta especialmente la importancia conferida al pensamiento complejo, el desarrollo a escala humana y el enfoque sistémico como referentes para pensar la formación, el Trabajo Social y algunos campos de la profesión.

En términos pedagógicos y didácticos, se fundamentó en el modelo pedagógico de los procesos conscientes (Álvarez de Zayas, 1998, 1999; Álvarez de Zayas y González, 1998) y los proyectos de aula. Asimismo, contó con un análisis histórico contextual para comprender el lugar de la profesión-disciplina del Trabajo Social en Latinoamérica y Colombia y a su vez, definió un diseño curricular basado en la priorización de problemas de conocimiento, de la sociedad y de la formación como norte para orientar los proyectos de aula como propuesta didáctica. Respecto al diseño curricular, se fundamentó en una estructura curricular definida en ciclos de formación –básico, integrador y flexible- Unidades de Organización Curricular – UOC’s y proyectos de aula; igualmente definió un plan de estudios invocando los elementos constitutivos del Trabajo Social como profesión, haciendo de la relación investigación e intervención elementos estructurantes de la misma.

El tercer proceso, asociado con la regionalización del programa que, si bien ya contaban con una experiencia en posgrados para el caso de Urabá, representó para la unidad la oportunidad de ampliar la oferta de la universidad en la subregiones de Antioquia, así como aportar a la formación de las y profesionales que se encargarían de generar el cambio social en sus contextos municipales y regionales. El programa inicia en las subregiones de Oriente y Urabá, contando con la participación de varios de las y los docentes de planta, ocasionales y de cátedra, adscritos a la sede en Medellín, permitiendo con esto garantizar la implementación de la misma propuesta formativa en las diferentes sedes donde tenía presencia el Programa.

Durante el periodo en mención, es preciso resaltar la participación de las y los docentes del Departamento en los diferentes gremios locales y nacionales – ATSA y CONETS-. El liderazgo asumido en calidad de presidentes, vicepresidentes o miembros activos de sus respectivas juntas, permitió hacer parte de momentos decisivos para el Trabajo Social en la ciudad y el país, en especial, para orientar, en el caso nacional, la formación de las y los

trabajadores-as sociales en el país. El desarrollo de eventos académicos y la vinculación a espacios de discusión sobre la calidad de la formación en Colombia, se convierte en uno de los hitos históricos más representativos para la unidad y su colectivo docente.

Durante este periodo también se inicia el proceso de jubilación de las y los docentes del Departamento, conllevando con esto al relevo generacional de la planta docente, paulatinamente reemplazada por docentes nuevos en calidad de vinculados y un número significativos de docentes ocasionales y cátedra. Esta etapa coincide con el segundo proceso de autoevaluación para la renovación de la acreditación; la transición entre el plan de estudios versión 3 y versión 4, lo que implicó pasar de la formación genérica del Trabajo social al ofrecimientos de cursos con énfasis en la visión clásica de la profesión; y el proceso de transformación curricular. Si bien las características de la planta docente habían cambiado considerablemente, esta no fue un obstáculo para continuar con los procesos de transición ya referenciados.

Es así como la década del 2000 representa para el Departamento, una serie de cambios altamente significativos para recrear su historia. Se alude a la implementación de la nueva propuesta curricular, la consolidación del área de extensión y prácticas, el cambio de la planta docente, la ampliación de cobertura a través del Trabajo Social regionalizado, el surgimiento del Grupo de Investigación en Intervención Social –GIIS- y el tercer proceso de autoevaluación para la acreditación. Cada uno de estos cambios trajo consigo importantes retos asociados con la capacidad del colectivo de docentes, el personal administrativo y las mismas condiciones normativas, administrativas y logísticas de la facultad y la universidad, para responder a las exigencias de cada apuesta.

La implementación de la nueva propuesta curricular y con ello la activación de espacios de discusión y construcción colectiva a través de los ciclos y UOC's, derivó reflexiones en cuatro campos de formación a saber: la fundamentación, el contexto, el profesional y el complementario o flexibles. Lo referido a la fundamentación epistemológica y teórica de las ciencias sociales, se orientó a través de la identificación de categorías de análisis, teorías y autores-as que posibilitaron definir claros criterios de enseñabilidad pertinentes para la formación de las y los trabajadores sociales, básicos para comprender la realidad y orientar su abordaje. En relación al contexto, se motivó la lectura crítica del contexto a escala macro, meso y microeconómico, por medio de la problematización de las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales presentes en los problemas de la sociedad y la formación que precisa comprender un profesional de Trabajo Social en perspectiva histórica, estructural y coyuntural.

Respecto a la formación profesional o el campo disciplinar, los debates se centraron en situar la epistemología del Trabajo Social como centro. Para lograr dicho cometido, se hizo énfasis en recuperar críticamente el devenir histórico de la profesión, los referentes teóricos que la han respaldado históricamente, las reflexiones metodológicas asociadas con la compleja relación teoría - práctica, la dimensión ontológica y las apuestas ético-políticas, descentrando

con estas concepciones instrumentales u operativas de la profesión para dar paso a lecturas más complejas en tanto campo disciplinar. Bajo este mismo campo, se debatió el lugar de la investigación en la formación y el quehacer profesional, haciendo de éste un eje transversal en la propuesta curricular. El mismo lugar ocupó la intervención profesional como eje transversal, retomando las teorías y procesos con trayectoria en Trabajo Social para orientar el ejercicio con individuos, familias, grupos, comunidades y organizaciones como núcleo, procurando conjugar de manera intencionada la investigación, la intervención y el cambio de la realidad como elementos constitutivos de la disciplina, vinculados a debates desde las perspectivas tanto comprensivas como críticas.

Circunscrito a las discusiones anteriores, se generaron reorientaciones en la comprensión de las prácticas y el trabajo de grado, ampliando el número de niveles y créditos admitiendo, además, otras formas de concebirlos en relación a lo que se venía ofreciendo en versiones de plan de estudios anteriores. Especialmente, se menciona el lugar conferido a las líneas de énfasis como campos temáticos aglutinadores de trayectorias investigativas y profesionales del colectivo docente del Programa, convirtiéndose en referentes para garantizar la oferta en líneas de profundización – trabajo de grado, prácticas y flexibles.

Para respaldar los debates asociados con el campo profesional y disciplinar, se lideró el proyecto de la revista de Trabajo Social y la conformación del Grupo de Investigación en Trabajo Social. En este último, se propuso el diseño de tres líneas de investigación asociadas con la fundamentación del Trabajo Social, metodológicas para la intervención social y debates curriculares; asimismo, se empezaron a gestar procesos de investigación que asumían como unidad de análisis el Trabajo Social y la intervención social, derivando producciones para afianzar el campo disciplinar, la identidad profesional y retroalimentar la propuesta formativa de la unidad académica.

No obstante, en aras de fomentar la interdisciplinariedad, se propuso el cambio de nombre constituyéndose el Grupo de Investigación en Intervención Social – GIIS, asumiendo la intervención con categoría de análisis de las ciencias sociales y en especial, del Trabajo Social, fomentando con ello la generación de conocimiento como posibilidad para avanzar en la consolidación del campo disciplinar. Para lograr tal fin, se constituyen seis líneas de investigación en correspondencia las líneas de énfasis de la propuesta curricular, siendo integrado por gran parte de las y los docentes del Departamento. Particularmente, se resaltó la articulación con otros investigadores-as del contexto nacional y latinoamericano, lo que permitió acceder a debates y producción asociada con la comprensión del Trabajo Social contemporáneo adscrito a lecturas tanto comprensivas y como sociocríticas de la profesión. Se alude especialmente a las relaciones establecidas con profesores-as investigadores de diferentes universidades de Argentina, Chile y Brasil.

Conviene también mencionar para este periodo, las implicaciones del relevo generacional y en consecuencia, la consolidación lenta del colectivo docente. La jubilación de todos las y los docentes de lo que puede denominarse la segunda generación de profesores-as vinculados

a la unidad, en su mayoría egresado-as de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Pontificia Bolivariana, permitió la vinculación un nuevo grupo de docentes, gran parte egresados-as del programa con formación en posgrado, con significativa experiencia profesional e investigativa como requisitos adscritos a los nuevos términos de las convocatorias de contratación docente. Dicho términos, estaban en correspondencia con las tendencias y demandas de la formación con calidad y adicional, de manera específica, los perfiles respondían a las nuevas líneas de énfasis definidas en la propuesta curricular del Programa.

El Programa de regionalización, con significativos desarrollo en la Universidad, sigue convirtiéndose en una de las propuestas de expansión de la unidad académica. En esa dirección, además de contar con cohortes en Oriente y Urabá, se amplía la oferta para Bajo Cauca, Magdalena Medio y Santafé de Antioquia, procurando intencionar la formación según las especificidades de cada subregión. En consecuencia, continuó siendo característico la participación de las y los mismos docentes de sede Medellín, garantizando con ello la formación con calidad en regiones.

Para este periodo se inicia el tercer proceso de autoevaluación para la renovación de la acreditación. Dicho ejercicio contó con la constitución de una Comité responsable del proceso de generación de información y construcción del informe final (Montoya et al, 2008). La visita de pares, en particular, sentó un precedente para la universidad y el país, en tanto contó con dos pares nacionales y un par internacional, y con verificación de términos de los registros calificados para las sedes regionales. El significativo nivel de cumplimiento de indicadores según los términos del CNA, especialmente los asociados con la pertinencia de la propuesta formativa, el programa de extensión y prácticas, tutorías y el grupo de investigación en intervención social, entre otros, permitieron que el Programa accediera a la acreditación de alta calidad por ocho años.

De estos significativos avances, el Programa de Tutorías, diseñado en el marco de la implementación de la nueva propuesta curricular como estrategia para garantizar la permanencia y prevenir la deserción, se convirtió en un mecanismo para promover la formación integral y con ello, mayor cercanía con las y los estudiantes durante su paso por el departamento y la universidad. De esta manera, al promover ejercicios de inducción en los diferentes momentos cruciales de la formación (inicio, ejercicios prácticos, línea de producción, práctica y egreso), espacios de reflexión frente a la inserción a la vida universitaria y acompañamiento psicosocial en diferentes campos, permitió disminuir los niveles de deserción especialmente temprana. Dicha estrategia fue asumida como en referente para el diseño de la propuesta de tutores de la facultad.

En la segunda década del siglo XXI, el programa continuo liderando la implementación de la propuesta curricular, ampliando la planta docente, participando en los gremios locales y nacionales y, especialmente, se desataca para este periodo, una participación significativa de profesores-as en grupos de investigación de la facultad, altos niveles de producción

investigativa y la consolidación de programas como Tutorías, Movilidad académica, el Centro de Articulación Universidad-comunidad y el diseño de la Maestría en Intervención Social con énfasis en posconflicto y paz. Para este momento, la docencia y la investigación, especialmente esta última, alcanzaron importantes niveles de consolidación, disminuyendo considerablemente el funcionamiento de extensión, en particular el componente de asesoría y consultoría, dada la pretensión de priorizar la formación continua y la extensión solidaria como propuesta de proyección social del Programa.

Dicha decisión favoreció el relacionamiento con egresados-as y además, permitió fortalecer el vínculo con organizaciones sociales de la ciudad a través del Centro de Articulación Universidad y Comunidad por medio de los ejes de defensa del territorio y participación juvenil. Particularmente esta última propuesta, adscrita a las pretensiones del plan de acción 2014-2016, tiene como propósito fortalecer el vínculo con los procesos organizativos y de base en perspectiva comunitaria para aportar a la construcción de propuestas de ciudad, región y país, respaldada en referentes críticos y populares, mediada además por la intención de fortalecer el cumplimiento de los tres ejes misionales de la universidad.

Para el periodo en mención, la llegada de gran parte de las y los docentes en comisión de estudios doctorales, la vinculación de otros a través de las convocatorias públicas de méritos y con ello, la articulación activa a los grupos de investigación, derivó una amplia participación en proyecto de investigación y la producción de conocimiento en diferentes formatos, especialmente libros y artículos de revista. La articulación a los grupos: Medio Ambiente y Sociedad, Cultura Política y Desarrollo Social e Intervención Social, favoreció la generación de conocimiento en temas asociados con: planeación y participación, desplazamiento y conflicto armado, género y masculinidades, intervención social, pobreza, entre otros, retroalimentando la formación de pregrado, respaldando la gestación del proyecto de maestría ya referenciado y en general, instalando una trayectoria investigativa de gran talante para la facultad y la universidad.

Aunado a lo anterior, se resalta la incursión en nuevos y renovamos campos de discusión para el Trabajo Social y las ciencias sociales. Se alude en particular al desarrollo de importantes ejercicios investigativos en el campo del género, masculinidades, diversidades e interculturalidad. Particularmente este último tema derivó la conformación de un nuevo grupo de investigación, denominado Estudios interculturales y decoloniales el cual al contar con la participación de docentes de la unidad académica con formación en trabajo social, sociología y antropología, motivó debates de suma pertinencia en relación a la problematización de las lógicas coloniales en la generación de conocimiento y en el posicionamiento de la noción de diversidades como referente, incluyente de otras formas y maneras de pensar lo humano, a Latinoamérica, el Trabajo Social y las ciencias sociales. Asimismo, se destacan la confirmación del grupo en Género y subjetividades como escenario de reflexión de suma pertinencia para problematizar las lógicas y discursos patriarcales instalados en la cultura, las ciencias y la universidad.

De esta manera, la participación de las y los docentes de la unidad en cinco grupos de investigación, ha permitido el fortalecimiento de líneas de investigación, la generación de conocimiento en diferentes formatos, el establecimiento de redes de cooperación académica e investigativa, así como la vinculación de estudiantes de pregrado y posgrado a semilleros de investigación y al desarrollo de diferentes proyectos de investigación y extensión. Frente a este último asunto, conviene resaltar la forma como los grupos en mención, vienen vinculando paulatinamente la extensión a su práctica cotidiana. La participación en convocatorias BUPPE, así como la articulación a procesos de formación continua, y la generación de alianzas con la institucionalidad estatal, procesos organizativos y comunitarios y otras universidades, fortalecen otras formas de investigar mediadas con la conjugación decidida entre la investigación, la acción y la transformación.

En particular, se subraya de este fortalecimiento en el campo investigativo, el incremento de la movilidad docente y estudiantil de la unidad. La última década ha representado un incremento significativo de la movilidad docente a través de la participación en eventos, el desarrollo de pasantías y la generación conjunta de propuesta investigativas, conllevando a la firma de convenios y a la consolidación de redes de trabajo con diferentes universidades de la ciudad, el país, Latinoamérica y el mundo. Lo anterior, favoreció la vinculación de estudiantes a través de pasantías, semilleros y trabajos de grado, lo que además de fortalecer la intersección entre la investigación formativa y científica, motivó la movilidad estudiantil de un significativo número de estudiantes.

En esa dirección, la vinculación de estudiantes a grupos de investigación, la participación en eventos nacionales e internacionales y el interés de un número significativo por realizar intercambios académicos en otras universidades del país y el mundo, conllevaron a la creación el Programa de Movilidad académica del departamento. Aunado a las pretensiones de internacionalización de la universidad y la facultad, se definen entonces las orientaciones académico-administrativas para facilitar desde la unidad, el acompañamiento requerido por las y los estudiantes para lograr dicho cometido, en especial, el relacionado con el intercambio académico de uno o más semestres en otras universidades con significativa presencia en Argentina, Brasil, México y España.

De esta última etapa del Departamento, se resalta el proceso de evaluación del currículo y el desarrollo de ejercicios parciales de valoración de la implementación del mismo, liderada por la coordinación del Área de Gestión Curricular. Gracias a este proceso sistemático y periódico de seguimiento y evaluación, el colectivo de docentes acordó iniciar un nuevo proceso de transformación curricular, que, retomando los hechos significativos de la propuesta vigente y la necesidad de hacer cambios en la orientación teórica, pedagógica y el plan de estudios, activó el Comité de Currículo articulando además, el proceso de autoevaluación para la renovación de la acreditación.

También se destaca como hechos significativos para este periodo, la ampliación de la planta docente gracias a la gestión de nuevas plazas para la unidad académica, la puesta en marcha

de la Maestría en Intervención Social con énfasis en posconflicto y paz, y la conmemoración de los cincuenta años de trayectoria del programa.

2.2 Cambios en las estructuras curriculares y administrativas³

Esta ha sido precisamente una tarea que el Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia ha venido adelantado desde su proceso de constitución como programa académico. Desde su creación en el año de 1968, bajo la dirección de la Trabajadora Social María Elena Sandino, a quien se le encomienda la formulación y puesta en marcha del programa para *“reforzar los estudios sociales y formar Trabajadores Sociales con bases humanistas y sociales con miras a formar profesionales capaces de influir en la promoción social de los sujetos de su intervención”* (1998), la formación de profesionales con conocimientos básicos de la sociedad y con capacidades para acompañar la exigencia de derechos del individuo para garantizar la dignidad del ser humano, se tornó en pilar constitutivo del Programa en la Universidad.

A partir de la fecha, el programa ha contado con diversas versiones de plan de estudios y propuestas de estructuración de la formación de profesionales. El último proceso de evaluación curricular, como se enunció en el apartado anterior, advierte la existencia de *“cinco (5) grandes periodos donde se registran las mayores transformaciones en el plan de estudios, dirigidas a la orientación del proceso formativo: primer periodo 1969 a 1973-1; segundo periodo 1973-2 a 1977; tercer periodo 1978 a 1997; cuarto periodo 1997 a 2004-1; quinto periodo 2004-2 a 2014”* (Aristizabal, M. N. et al; 2014; 11).

Los cambios (Figura No. 1), según el mismo informe, han obedecido a demandas propias del contexto social, económico y política de la realidad Latinoamérica, nacional y local, la renovación de las políticas educativas para la educación superior, reformas internas de la Universidad y el Programa, y modificaciones de la profesión en su configuración epistemológica, ontológica, ética y política en el país y Latinoamérica. Sumado a ello, la extensión del Programa en diferentes sedes regionales del departamento de Antioquia, motivaron reflexiones múltiples en relación a la pertinencia de la propuesta.

Concretamente en 1997, se inició el primer ejercicio de autoevaluación interesado en obtener la acreditación de la calidad del programa, la cual fue otorgada por el Ministerio de Educación Nacional-MEN en enero 19 de 1999, mediante la Resolución No. 186 y aprobada por el ICFES, por medio del oficio 59898 de julio 2 de 2002 y, renovada por el MEN, conforme la Resolución No. 474 de marzo 7 de 2003. Posteriormente ratificada en 2009, con respaldo en el segundo proceso de autoevaluación desarrollado por la unidad (Departamento de Trabajo Social, 2009).

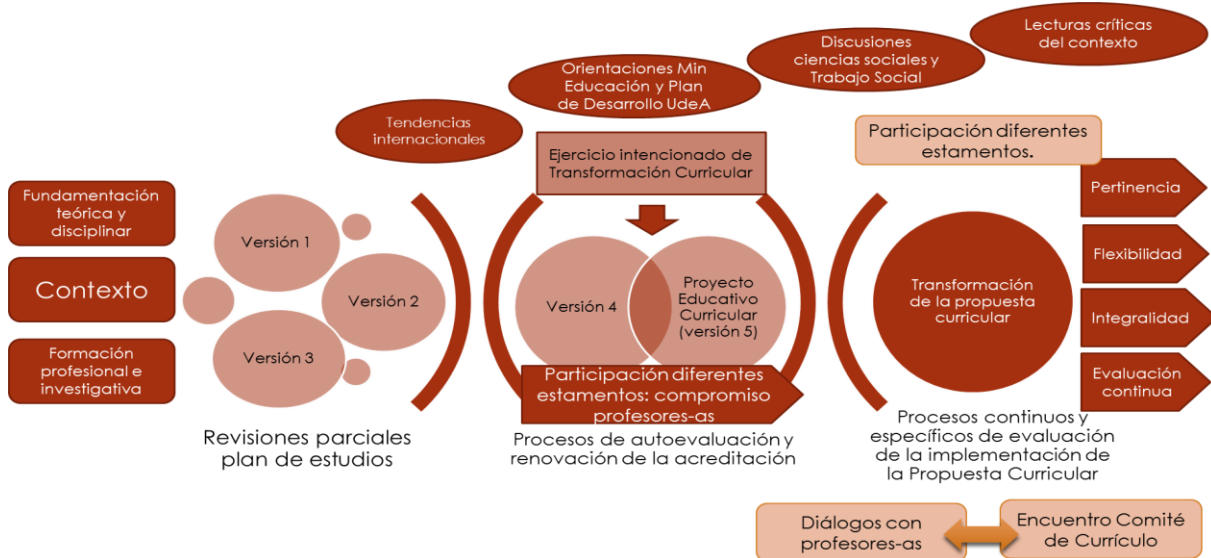
³ Este ítem propone identificar los cambios curriculares más representativos y las causas generadoras.

El último momento de modificaciones estructurales, correspondiente al periodo 2004 - 2014, el cual contó con el diseño e implementación de un proyecto de reforma curricular del pregrado. Se convirtió de esta manera en un forma de dar cumplimiento a una acción de mejora del factor proyecto institucional (Morales, L.B, Reyna de Zuluaga, R, et al, 1998), asumiéndose como una de las prioridades del programa, vinculando por más de cinco años un arduo trabajo de articulación docente y estudiantil.

Dicho proceso de transformación curricular del programa, diseñada e implementada en principio con el acompañamiento de la Vicerrectoría de Docencia y la Facultad de Educación, se fundamentó en el modelo pedagógico de los procesos conscientes (Álvarez de Zayas, 1998, 1999; Álvarez de Zayas y González, 1998). Contó además con un análisis histórico contextual para comprender el lugar de la disciplina del Trabajo Social en Latinoamérica y Colombia, y, a su vez, definió un diseño curricular basado en la priorización de problemas de conocimiento y de la sociedad como norte para orientar los proyectos de aula como propuesta didáctica (González, 2000).

Es así como la reforma propuso trascender una propuesta formativa cimentada en un plan de estudios y un trabajo por áreas (Figura No. 1). En consecuencia, propone configurar un proyecto educativo curricular respaldado por una clara orientación pedagógica y didáctica, una amplia lectura de contexto y una noción intencionada del tipo de profesional que se quería formar pero a su vez, con la intención expresa de formar profesionales idóneos en las dimensiones epistemológicas, metodológicas, éticas y políticas como tendencia contemporánea de la educación y del Trabajo Social como disciplina.

Figura No. 1. Línea del tiempo cambios curriculares del Programa de Trabajo Social – UdeA.



Fuente: Elaboración propia

Para promover la revisión permanente de la propuesta, se asumió la flexibilidad como principio curricular instalando con ello la capacidad de cambio en tanto oportunidad de actualización y mejoramiento continuo. De esta manera, los procesos de autoevaluación promovidos de manera autónoma por las y los docentes del Programa, y los demandados por instancias del orden nacional (Consejo Nacional de Acreditación, 2009) ya referenciados, han permitido develar fortalezas, debilidades y acciones de mejora que de manera paulatina se han venido incorporando en el proyecto, evidenciándose en el hoy de la propuesta, la necesidad de realizar actualizaciones y afianzamientos de mayor alcance, permitiendo así, seguirlo posicionando como Programa líder en la formación de Trabajadores-as Sociales para el siglo XXI en el contexto local y nacional, garantizando la calidad de la educación que se ofrece.

Concretamente, dentro de las acciones de mejora del último proceso de autoevaluación para la transformación curricular y por recomendación de los pares académicos (2009), se asumió el compromiso de llevar a cabo un ejercicio de sistematización y evaluación de la implementación de la propuesta. Como resultados de dicho proceso, se deriva la investigación de Evaluación del Currículo en tanto proceso autónomo de valoración de la propuesta curricular (Aristízabal, M. N. et al; 2014) y sumado a ello, se vinculan otros momentos valorativos desarrollados a lo largo de la ejecución del proyecto con la participación de estudiantes, profesores-as, egresados-as, agencias de práctica y empleadores. A partir de estas experiencias y sus respectivo resultados, se procedió a reconocer algunos campos de problematización en la implementación del currículo, identificándose componentes del proyecto que debían mantenerse y consolidarse, y otros, que por el contrario, ameritaban una revisión y resignificación argumentada.

Específicamente, componentes asociados con el modelo pedagógico, la formación integral, la transversalidad de la investigación, el énfasis en la formación disciplinar y las acciones promovidas para garantizar la relación teoría-práctica, se reafirmaron como elementos de significativa pertinencia en el Proyecto. En cuanto a los aspectos susceptibles de ser revisados y modificados, se subrayaron asuntos referidos a la estrategia didáctica de los proyectos de aula, la apropiación del modelo y la propuesta por parte de profesores-as y estudiantes, la profundización de la formación en áreas básicas asociadas con contexto, y en cuanto a la estructura curricular, su complejidad y densidad, reclaman la importancia de avanzar en su actualización.

También es preciso advertir que adicionalmente se identificaron debilidades externas al programa, asociadas con las condiciones de contratación universitaria de docentes, el desfase normativo (estatuto profesoral y reglamento estudiantil) y la falta de correspondencia con los lineamiento curriculares, la estructura administrativa y financiera de la facultad y la universidad, limitaciones en la infraestructura física y dotación tecnológica. En conjunto, estas debilidades o amenazas externas, se convirtieron en determinantes que afectaron el cumplimiento de algunos de las pretensiones de la propuesta curricular y evidenciándose que dada su condición estructural, seguirán siendo factor de problematización dadas las condiciones de la universidad hoy como se señaló en la presentación del documento.

De cara a estas particularidades valorativas de la implementación de la propuesta curricular vigente, y conscientes de la necesidad de mantener en movimiento la propuesta curricular, en tanto principio y no como debilidad, el colectivo de docentes del Programa de Trabajo Social, las y los estudiantes y egresados-as a través de los espacios de reflexión sobre la implementación de la propuesta ya aludidos, enfatizaron en la importancia de revisar y promover la transformación del proyecto curricular. Con este ejercicio de actualización y transformación, se precisó la incorporación de nuevas orientaciones y resignificaciones teóricas, contextuales y de estructura, que, construidas en conjunto con la comunidad académica, definirán las características del profesional que desde la propuesta formativa se propone, las demandas de la sociedad y las implicaciones de estar adscritos a una universidad pública.

2.3 Normas internas y externas que regulan la vida del programa

La normatividad nacional que respalda tanto el funcionamiento de la educación superior en el país, y por ende la Universidad de Antioquia y el Programa de Trabajo Social, se encuentra respaldada por las siguientes disposiciones reglamentarias:

- Ley 30 de 1992 por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior en Colombia.
- Decreto 1075 de 2015: Decreto único Reglamentario de Sector Educación.
- Decreto 2904 de 1994: Decreto reglamentario para el Sistema Nacional de Acreditación.
- Lineamientos, guías y orientaciones emitidos por el Consejo Nacional de Acreditación.
- Decreto 1279 de 2002: Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las universidades estatales.

Respecto a los referentes normativos o legales del funcionamiento del Programa en la universidad, en relación al cumplimiento de los tres ejes misionales (docencia, investigación y extensión), el reglamento estudiantil, la contratación docente y el programa de bienestar, se encuentran contenidas en la siguiente normatividad:

- Estatuto General: Acuerdo Superior 1 de 1994.
- Estatuto Profesoral: Acuerdo Superior 083 de 1991.
- Sistema Universitario de Investigación: Acuerdo superior 204 de 2001.
- Estatuto Básico de Extensión: Acuerdo Superior 124 de 1997.
- Política de Internacionalización: Acuerdo Superior 191 de 2001.
- Estatuto de Bienestar: Acuerdo Superior 173 de 2000.
- Estatuto Presupuestal: Acuerdo Superior: Acuerdo Superior 121 de 1997.
- Estatuto Financiero: Acuerdo Superior 350 de 2007.
- Estatuto sobre la Propiedad Intelectual: Resolución Rectoral de 2005.
- Programa de Egresados: Acuerdo Superior 108 de 1997.
- Reglamento Estudiantil de pregrado: Acuerdo Académico 236 de 2002 que unifica el régimen para aspirantes nuevos a los programas de pregrado.

Con relación al Trabajo Social en particular, éste cuenta en el ámbito internacional y latinoamericano con diferentes instancias académicas y gremiales que garantizan su vigencia y vigilancia epistemológica, metodológica y ética. Dichas instancias ofrecen una serie de documentos y disposiciones conceptuales que se encuentran contenidos en los siguientes documentos de respaldo:

- IASSW, ICSW, IFSW (2016) “Global Agenda for Social Work and Social Development: Second Report. Promoting the Dignity and Worth of Peoples”. Germany, 2016⁴.
- Federación internacional de Trabajadores Sociales. Observatorio Mundial de Trabajo Social, 2016⁵.
- UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE, 2011.
- UNESCO. Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: Campos de Educación y Capacitación. Descripciones Detalladas de los campos, 2013⁶.

Respecto al contexto nacional, se cuenta con el documento Marco de Fundamentación Conceptual en Trabajo Social creado por el CONETS en conjunto con el ICFES y el Ministerio de Educación Nacional del año 2010. Este texto, además de recoger los antecedentes históricos de la profesión, define los lineamientos teóricos y metodológicos básicos para orientar la formación de las y los trabajadores sociales en el país.

Con relación a las normas de la disciplina en el país, se encuentra la Ley 53 de 1977 que reglamenta el ejercicio de la profesión de Trabajo Social y además, la creación del Consejo Nacional de Trabajo Social responsable de vigilar el cumplimiento de la ley. Y el Decreto 2833 de 1981 por el cual se reglamenta la ley anterior, define el Trabajo Social como “*la profesión ubicada en el área de las Ciencias Social que cumple actividades relacionada con las políticas de bienestar y desarrollo social*” (p. 8) presentando en detalle las funciones que permiten el desempeño profesional, asociadas especialmente con la participación en todo el ciclo de las políticas públicas y los procesos de planeación necesarios para garantizar el bienestar y el desarrollo social, a través del abordaje de problemas donde se encuentren vinculados individuos, grupos y comunidades.

El Acuerdo 013 de 2015 por el cual se adopta el Código de Ética de las y los trabajadores sociales en Colombia. Este tiene como objeto “*proporcionar a los trabajadores sociales lineamientos y orientaciones para el ejercicio profesional en el marco de los derechos humanos consagrados en la Constitución Política Colombiana*” (p. 23). En particular, se resalta de dicha disposición normativa la definición, los principios y valores que ofrece para comprender el Trabajo Social y el ejercicio profesional en el contexto nacional. Respecto a la definición,

se concibe como una profesión-disciplina constitutiva de las ciencias sociales, que se desarrolla en el ámbito de las interacciones entre los sujetos, las instituciones, las organizaciones sociales y el Estado, de manera dialógica y crítica. Comporta

⁴ Para mayor información consultar: <https://www.iassw-aiets.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/>.

⁵ Para mayor información consultar: <https://www.ifsw.org/es/social-work-action/the-global-observatory/>.

⁶ Para mayor información consultar: <http://uis.unesco.org/en/topic/international-standard-classification-education-iscled>.

referentes de intervención que se constituyen en el eje que estructura el ejercicio profesional, confiriéndole un sentido social y político para potenciar procesos de transformación social” (p. 25).

En relación a la versión actual del plan de estudios, esta se encuentra avalada por el Ministerio de Educación Nacional y aprobada por el Consejo Académico de la Universidad de Antioquia mediante acuerdo 237 del 30 de octubre de 2002 y está enmarcada en las políticas de modernización administrativa y mejoramiento académico-docente que impulsa el Consejo Nacional de Acreditación y la Universidad de Antioquia. También cuenta con la reglamentación de las prácticas y el trabajo de grado como disposiciones básicas para su funcionamiento, las cuales se encuentran a tono con el reglamento estudiantil y las orientaciones normativas dispuestas por la facultad para ambos componentes presentes en la formación de los programas de pregrado.

3. ENFOQUE CONTEXTUAL Y CONCEPTUAL DEL PROGRAMA

3.1 Ubicación contextual para comprender las ciencias sociales y el Trabajo Social en la contemporaneidad.

Comprender el contexto de los problemas sociales a los que nos vemos enfrentados hoy desde el Trabajo Social y las Ciencias Sociales y Humanas, implica reconocer el carácter multiescalar de los fenómenos a los que nos enfrentamos. Los problemas sociales se encuentran inscritos en la interacción de redes globales que han sido definidas por pensadores como Immanuel Wallerstein como sistemas mundo. De tal manera, la expansión del capitalismo, la crisis de los estados/nacionales, el desarrollo de sistemas estatales supranacionales, la adopción de los sistemas de producción posfordista o los conflictos interculturales que produce la intensificación de las interacciones locales, regionales y globales, son algunos de los elementos que caracterizan el escenario actual en el cual se define la reflexión, la investigación y la intervención social.

Por tal motivo, plantear una lectura de la sociedad contemporánea y en particular de sus dinámicas y crisis resulta paradójica y contradictoria. Contradictoria si se problematiza una noción totalizante de “sociedad” en medio de una globalización siempre ambigua y desigual; y paradójica, si se observa su carácter disperso, fragmentado y en permanente crisis al tiempo que se aboga por una suerte de ciudadanía cosmopolita global.

3.1.1 Capitalismo, globalización y crisis.

Para David Harvey, si apostamos por comprender las condiciones actuales en que vivimos es necesario entender los flujos del capital, sus trayectorias cambiantes y la extraña lógica de su comportamiento, puesto que en palabras suyas *“El capital es el flujo que nutre el cuerpo político de todas las sociedades que llamamos capitalistas, llegando a veces como un goteo y otras como una inundación, hasta el último rincón del mundo habitado”* (2010; 5).

Siguiendo el análisis de Immanuel Wallerstein (2005), este *sistema mundo* basado en la acumulación de capital vio su desarrollo desde el siglo XVI en donde comenzó también su proceso de expansión desde una porción de la Europa Occidental hacia el resto del globo. Su proceso de expansión ha sido colonial y en su paso ha arrasado con las formas locales de organización económica, política y cultural, generando un paisaje en la contemporaneidad que oscila entre la homogeneidad de un modelo único de pensamiento y de vida en común, al tiempo que ve nacer las más variopintas expresiones de la hibridación cultural.

La expansión del régimen de acumulación posfordista ha estado definido por la adopción e implementación de la doctrina neoliberal, entendida como *“una teoría de prácticas político-económicas que afirma que la mejor manera de promover el bienestar del ser humano consiste en no restringir el libre desarrollo de las capacidades y de las libertades empresariales del individuo dentro de un marco institucional caracterizado por derechos de*

propiedad privada fuertes, mercados libres y libertad de comercio” (Harvey, 2007; 6). La adopción de esta doctrina ha significado una reducción e incluso aniquilamiento de la responsabilidad del Estado en la generación de las condiciones de bienestar para la ciudadanía. Ha convertido los campos de la política social en mercados de servicios poniendo en crisis los sistemas democráticos al facilitar la hiperacumulación del capital en centros de poder nacional y transnacional. De igual manera, han minado la capacidad de participación de las decisiones públicas, la soberanía de los Estados y finalmente, su capacidad para agenciar acciones que garanticen el buen vivir y la garantía de los derechos humanos de territorios, comunidades y personas.

Así, este proceso de concentración transnacional del capital, la generación de instituciones políticas subregionales y globales supranacionales y la expansiva homogenización cultural global, constituyen el fenómeno que ha sido denominado como *globalización*, la cual podríamos entender como:

la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiana en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil, y, relacionada básicamente con todo esto, una cosa que es al mismo tiempo familiar e inasible –difícilmente captable-, que modifica a todas luces con perceptible violencia la vida cotidiana y que fuerza a todos a adaptarse o responder (Beck, 2008; 56).

La globalización de este sistema económico y político, con sus dinámicas irregulares, el desplazamiento de sus crisis y sus ciclos continuos de expansión han consolidado un sistema, que de momento y con la desaparición de los bloques socialistas, no encuentra solidas barreras o confrontaciones. Siguiendo el análisis de Beck, este proceso es irreversible por lo cual se hace necesaria su comprensión para dilucidar los caminos teóricos y políticos que revitalicen las agendas sociales y políticas en este nuevo escenario. Son varios los signos de esta transformación: el ensanchamiento del campo geográfico y el aumento notable de la densidad de los intercambio internacionales (de información, mercancías y personas); la revolución permanente en el terreno de la información y la tecnologías de la comunicación; el desarrollo de industrias culturales globales con importantes impactos en las culturales locales; la agudización de problemas transculturales localizados en territorio particulares; el surgimiento de una política mundial posinternacional y policéntrica; el aumento de la pobreza global; el alto impacto a los recursos naturales y con ello el aumento de las guerras y la violencia armada.

Sin embargo, el acceso a los beneficios de la globalización ha sido claramente desigual por lo que, el mundo contemporáneo, al igual que la modernidad, se expresa como una encrucijada de contradicciones. Al tiempo que es visible la producción de riqueza, el desarrollo tecnológico y la multiplicación de circuitos y redes globales de relación y de intercambio, también es palpable la profundización de la brecha social y de las relaciones jerárquicas de poder basadas en el género, la etnicidad, la racialización, la sexualidad, entre

otros marcadores sociales de diferencia, problemáticas que se evidencian, por ejemplo, en las dinámicas de la migración internacional contemporánea (Sassen, 2007). Así, desde esta perspectiva, se hace ineludible que los análisis sobre la producción de la exclusión y la desigualdad deban fundamentarse en una comprensión crítica de las formas de producción, imbricación y reproducción que las teorías feministas y decoloniales han denominado como *matrices de opresión* (Viveros, 2016).

Así, para Harvey, al preguntarse por el modo de interpretar las recientes crisis capitalistas, es equivocado pensar en lo que algunos optimistas han releído como el fin del neoliberalismo, pues esta doctrina ha sido la respuesta a las crisis de los años setenta y sus principales características como el libre mercado, el libre comercio, la exacerbación de las libertades individuales auspiciadas fundamentalmente en el consumo, la responsabilidad personal, las virtudes de la privatización y la disminución del papel del Estado, no solo no han perdido vigencia sino que se han fortalecido. Este modelo destinado a consolidar el poder de las elites globales ha tenido éxito *“a juzgar por la increíble centralización de riqueza y poder observable en todos los países que emprendieron la vía neoliberal, y no hay ninguna prueba de que se haya debilitado”* (2012; 15). Para Harvey, así como el neoliberalismo, se ofreció como respuesta a la crisis del setenta y con él se agudizaron los problemas sociales, la vía instaurada hoy solo está consolidando y centralizando el poder de las mismas clases.

Lejos del optimismo neoliberal, defendido hoy a ultranza por gobiernos de derecha, resurgidos con fuerza en la última década, plantea serios interrogantes el modelo actual frente al medio ambiente, la desigualdad social, las crisis humanitarias, las nuevas y recicladas guerras e invasiones imperialistas, los desteñidos roles de instituciones internacionales en su regulación como Naciones Unidas, la OIT, OIM entre otros, la pobreza extrema y el aumento del hambre, la crisis en el mundo del trabajo, el cambio climático y la destrucción sin tregua de la tierra y la vida, las brechas sostenidas en el género, las violencias actualizadas en las diferentes matrices de opresión y en este panorama, la fragmentación de los movimientos sociales y el resurgimiento de nuevas ciudadanía y formas de resistencias que aún no encuentran articulaciones urgentes.

3.1.2 El Estado y la sociedad civil en la encrucijada.

En los debates actuales sobre la globalización y, su correlato planteado por Renato Ortiz, de mundialización de la cultura, el papel del Estado Nación y con él el lugar de la modernidad, emergen como categorías centrales de análisis. Para algunos, las transnacionales y sus dinámicas supraestatales, la transformación del rol de los Estados en los procesos económicos e incluso su incipiente responsabilidad con los derechos humanos y en particular, las dinámicas tecnológicas, políticas, culturales y económicas del mundo global han impulsado un desmoronamiento del Estado Nación, en su sentido moderno de unidad, soberanía e identidad nacional.

En simultáneo, estos síntomas materializados en la imposibilidad de regulación de las economías y la desprotección radical de los ciudadanos, la emergencia de nuevas ciudadanías históricamente excluidas, el rechazo a los relatos hegemónicos y de las representaciones totalizantes del mundo y en particular, al desencanto social frente a la precarización de la vida, las desigualdades, la violencia en todos sus órdenes, no solo han planteado el desmoronamiento del Estado sino el fracaso del proyecto moderno.

De acuerdo con Habermas, el proyecto de la modernidad se caracterizaba por ser:

Un extraordinario esfuerzo intelectual por parte de los pensadores de la Ilustración, destinado a «desarrollar la ciencia objetiva, la moral y la ley universales y el arte autónomo, de acuerdo con su lógica interna». Para el ideal ilustrado, el desarrollo humano ocurriría por la acumulación de conocimiento generada por muchos individuos que trabajaban libre y creativamente, en función de la emancipación humana y el enriquecimiento de la vida cotidiana. El dominio científico de la naturaleza auguraba la liberación de la escasez, de la necesidad y de la arbitrariedad de las catástrofes naturales. El desarrollo de formas de organización social y de formas de pensamiento racionales prometía la liberación respecto de las irrationalidades del mito, la religión, la superstición, el fin del uso arbitrario del poder, así como del lado oscuro de nuestra propia naturaleza humana” (Harvey, 1998; 26-27).

La realidad contemporánea no solo parece contradecir esta aspiración, sino que refuerza la idea de un fracaso que se experimenta con claridad en la vida cotidiana de los grupos sociales que han resultado ser los perdedores de dicho proyecto. Pensar esta discusión desde América Latina requiere una reflexión sobre los desarrollos desiguales de la modernidad, de qué forma hemos sido modernos o, incluso, como plantearían perspectivas más desencantadas como las de Bruno Latour, la de admitir que “nunca hemos sido modernos” y en consecuencia, aceptar que este proyecto no ha tenido lugar aún.

Para algunos teóricos como F. Lyotard, este proyecto no solo fracasó sino que derivó en situaciones humanas de mayor complejidad y violencia. Santiago Castro Gómez, Aníbal Quijano, Mará Lugones, Edgardo Lander o Rita Laura Segatto han propuesto complejos análisis sobre este fracaso, evidenciando de paso lo problemático y violento que ha resultado la instauración de un pensamiento único y el epistemicidio que dicha imposición ha generado, especialmente para aquellas latitudes que han experimentado el proceso de expansión colonial moderno.

Ahora bien, subyace una pregunta de fondo al asumir que la modernidad occidental ha fracasado y en consecuencia, los metarelatos y los universales resultan inaplicables, coloniales e incluso violentos hoy. El capitalismo ha quedado en solitario como un metaretrato que lo inunda todo o como un universal triunfante, en un mundo de movimientos fragmentados, entonces ¿profundizar estas fragmentaciones no es de cierto modo profundizar el modelo vigente? o ¿es posible encontrar en este universo plural de visiones y nuevas ciudadanías alternativas otras? De acuerdo con David Harvey, es necesario preguntarse si lo

que se considera posmodernismo tiene un potencial revolucionario a causa de su oposición a todas las formas del metarelato (incluyendo el marxismo, el freudismo y todas las formas de la razón de la Ilustración) y su preocupación por «otros mundos» y por «otras voces» tan largamente silenciados (mujeres, gays, negros, pueblos colonizados con sus propias historias)? ¿o se trata simplemente de la comercialización y domesticación del modernismo, y de una reducción de las aspiraciones ya gastadas de este último a un *laissez-faire*, a un eclecticismo mercantil del «todo vale»? que en últimas significaría, de nuevo, el triunfo del neoliberalismo (Harvey, 1998).

Esta pregunta se ha instalado con fuerza en América latina y el Caribe en relación al resurgimiento de gobiernos alternativos en las últimas dos décadas, pese a que en la actualidad los mismos parecen ser reemplazados por una oleada de derecha. En este escenario la perspectiva crítica plantea una disyuntiva: ¿es posible imaginar el fin del capitalismo? ¿Sería posible su regulación hacia una perspectiva que considere el sentido de la humanidad? Las nuevas derechas revitalizadas hoy por masas religiosas, colectivos neoconservadores y diversas expresiones ciudadanas de contrarreforma a las conquistas de las ciudadanías emergentes (desde la segunda mitad del siglo xx), han exacerbado el modelo neoliberal. Al tiempo, no sólo han servido de fortín moral, sino que han permitido la exacerbación del modelo económico de explotación que ha acentuado la crisis, erosionando progresivamente las formas de la democracia y las constituciones liberales sobre una base moral que se alimenta de la distorsión en medios de comunicación (fenómenos conocido como *posverdad*), redes sociales y diversos dispositivos mediáticos sobre los que producen continuamente un pánico social útil políticamente a los intereses de los grandes capitales.

Boaventura de Sousa ha formulado esta misma pregunta al analizar los distintos modelos de gobiernos alternativos en América Latina, para él “*es tan difícil imaginar el fin del capitalismo como es difícil imaginar que el capitalismo no tenga fin*” (2010: 14). Esta dificultad ha fracturado el pensamiento crítico en dos vertientes que sostienen dos opciones políticas de izquierda distintas. La primera vertiente se ha dejado bloquear por la primera dificultad (la de imaginar el fin del capitalismo). En consecuencia, dejó de preocuparse por el fin del capitalismo y, al contrario, centró su creatividad en desarrollar un *modus vivendi* con el capitalismo que permita minimizar los costos sociales de la acumulación capitalista dominada por los principios del individualismo (*versus* comunidad), la competencia (*versus* reciprocidad) y la tasa de ganancia (*versus* complementariedad y solidaridad).

En igual dirección Boaventura plantea que “*es tan difícil imaginar el fin del colonialismo como es difícil imaginar que el colonialismo no tenga fin*” (2010: 14) y en esta disertación, señala que una parte del pensamiento crítico asumió un modo de negación del mismo, en la idea de que los procesos de independencia y consolidación de los Estados ya había superado el colonialismo y entonces el esfuerzo debía dirigirse hacia el anticapitalismo. La dificultad central de esta perspectiva es que su centro está puesto en la lucha de clases y no reconoce la validez o la fuerza de la lucha étnico/racial y menos de las apuestas de disidencias sexuales o de género.

La otra vertiente de la tradición crítica no se deja bloquear por la primera dificultad y, en consecuencia, vive intensamente la segunda dificultad (la de imaginar cómo será el fin del capitalismo). La dificultad es doble ya que, por un lado, reside en imaginar alternativas poscapitalistas después del colapso del «socialismo real» y, por otro, implica imaginar alternativas precapitalistas anteriores a la conquista y al colonialismo.” (2010; 11-12)

3.1.3 La desigualdad global: los despojos del capitalismo.

La realidad de las sociedades contemporáneas está signada por la contradicción. Es innegable el desarrollo económico, social, tecnológico y cultural de algunas regiones y, particularmente, de algunos sectores de las sociedades en el mundo. Los informes de entes internacionales como la ONU u OXFAM, evidencian el aumento del ingreso en las capas más altas de los países y del mundo. Estas expresiones de desarrollo son evidentes en el mejoramiento de las condiciones de vida de una pequeña capa global con acceso a ingresos, tierras, escenarios de participación política, educación, empleo, salud o recreación. No obstante, al tiempo, las mayorías del país, la región y del mundo han visto un decrecimiento en las mismas condiciones de vida por lo cual distintas organizaciones a escala nacional e internacional, han señalado a la desigualdad como una de las principales problemáticas a las que hoy se enfrentan las sociedades, los Estados, las ciencias sociales y humanas como lo es el caso del Trabajo Social.

En esa dirección, *“la desigualdad es una violación de la dignidad humana porque niega la posibilidad de que todos los seres humanos desarrollen sus capacidades”* (Therborn, 2014; 9). La desigualdad adopta distintas formas y se ve expresada en distintas problemáticas en las sociedades contemporáneas: pobreza extrema, desnutrición, acortamiento de la esperanza de vida, violencia y muerte, debilitamiento de los lazos de solidaridad, inseguridad, angustia, estrés, sensaciones de impotencia, sujeción de la voluntad propia, barreras de acceso a los derechos básicos de salud, empleo y educación, entre otros (Therborn, 2014; 9). Razón por la cual es necesario reconocer que la desigualdad no refiere sólo a un asunto de tipo económico, sino que *“es un ordenamiento sociocultural que reduce nuestras capacidades para funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar de este mundo”* (9).

Ahora, son distintos los mecanismos a través de los cuales la desigualdad se ha profundizado en las sociedades contemporáneas. Según analistas del fenómeno como Goran Therborn, la desigualdad contemporánea se expresa a través de cuatro grandes mecanismos: 1) el distanciamiento que consiste en el favorecimiento de los ganadores sobre el castigo de los perdedores como ocurre a raíz de la competitividad que rige a las sociedades capitalistas; 2) la exclusión, que establece barreras de acceso a derechos y oportunidades a ciertos sujetos en razón de su procedencia, pertenencia o identidad; 3) la jerarquización, que establece valencias diferenciadas y verticales a partir de caracteres sociales y culturales ya sea en razón del sexo, el género, la orientación sexual, la clase, la pertenencia étnica o la ubicación

geográfica; 4) y la explotación donde a partir de las relaciones asimétricas del poder, ciertas capas logran acumular mayores recursos de poder a través del trabajo de otros.

El comportamiento de la desigualdad global no ha sido homogéneo ni geográfica, ni temporalmente, ni poblacionalmente. Desde el auge de los procesos de industrialización acaecidos desde el siglo XIX, la concentración de la riqueza y la subsecuente desigualdad ha sido una problemática central como lo han hecho evidente las distintas tradiciones críticas del pensamiento en las ciencias sociales. El modelo de desarrollo occidental fundamentado en los ideales de progreso significó la configuración de un orden geopolítico que representó el acelerado desarrollo del norte global a costa de empobrecimiento del sur global. No obstante, hay tantos sures en el norte, como nortes en el sur y en ese sentido, lo desarrollos desiguales no se han expresado solamente en la relación geográfica entre el norte y el sur, sino también en la concentración de la riqueza y los recursos del poder en las capas más altas tanto del norte como del sur, a costa de la pauperización de los sectores históricamente subalternizados como lo es el caso de las clases populares, las mujeres, los jóvenes, las personas y comunidades racializadas, las personas LGBTI, el campesinado, entre otros.

Ahora, si bien las paradojas de la igualdad han sido un asunto estructural a través de la modernidad, ha habido variaciones importantes a través del tiempo. Después del fracaso del modelo nacionalista y de libre mercado del siglo XIX que tuvo como su culmen las dos guerras mundiales, se dio paso a la instauración de los llamados Estados de Bienestar que implementaron mayores formas de regulación al mercado al igual que sistemas de protección social orientados a la garantía de derechos fundamentales como la salud, la educación o el pleno empleo. Si bien, este modelo de desarrollo también ha sido heredero de la modernidad occidental y ha sido incapaz de reconocer otros proyectos sociales y políticos de comunidad y desarrollo, también es cierto que habría logrado transformaciones importantes. Los indicadores de la desigualdad de algunas regiones de Occidente han evidenciado una disminución de los índices de desigualdad en los países del norte y en algunos países de América Latina entre 1960 y 1980.

Sin embargo, esta tendencia se vio rota a partir de 1980, momento en el cual como respuesta a las crisis económicas de la década de 1970, se adoptaron políticas de desregulación que significaron también el desmonte paulatino de los Estados de Bienestar y la implementación del modelo neoliberal defendido por economistas como Milton Freedman y Friederich Hayek. A partir de 1980 asistimos a la configuración de un nuevo orden global determinado ahora por la desregulación del mercado, la implementación de los modelos posfordistas de producción deslocalizada, la primacía de los capitales transnacionales por encima de los capitales nacionales y la soberanía del Estado-Nacional y el languidecimiento de las políticas proteccionistas y de bienestar que han significado el desmonte de la política social (Castells, 2001; Sassen, 2012).

De tal manera, los problemas sociales de nuestra era guardan una relación directa con las transformaciones recientes del orden global que contrario a la dirección de las décadas del

“bienestar”. En estas últimas décadas *“la desigualdad ha incrementado en todos los países, pero a distintas velocidades”*. El 1% de personas con mayores ingresos en el mundo ha recibido una proporción dos veces más grande del crecimiento que el 50% de personas con menores ingresos desde 1980. El panorama se agudiza cuando, al hacer proyecciones de las próximas décadas se identifica que si la tendencia sigue este curso para el año 2050 el 0.1% más rico del planeta concentrará una riqueza equivalente al de toda la clase media para aquel momento.

En esa misma dirección, las últimas estimaciones del Índice de Pobreza Multidimensional Global de 2018, aproximadamente 1.300 millones de personas viven en la pobreza multidimensional, lo que representa casi una cuarta parte de la población de los 104 países para los que se calculó el IPM de 2018. De estos 1.300 millones, casi la mitad, el 46 por ciento, viven en la pobreza severa y sufren carencias en al menos la mitad de las dimensiones que cubre el índice.

La pobreza multidimensional se da en todas las regiones en desarrollo del mundo, pero es particularmente grave, y significativa, en el África Subsahariana y en el Asia Meridional, llegando a representar casi el 83% de las personas que viven en pobreza. En este panorama resulta ilustrativo también observar que la mitad de estas personas son menores de 18 años y que la gran mayoría (1.100 millones) de pobres viven en zonas rurales. La tasa de pobreza multidimensional en las zonas rurales es del 36 por ciento, 4 veces mayor que la de las personas que viven en los núcleos urbanos. Los datos muestran que, además de los 1.300 millones de personas identificadas como pobres, otros 879 millones de personas corren el riesgo de caer en la pobreza multidimensional; algo que puede ocurrir rápidamente, como consecuencia de conflictos armados, crisis en el sistema económico, en los sistemas de gobierno, el desempleo y los consecuentes movimientos migratorios masivos.

En el balance que realiza el secretario general de las Naciones Unidas, Antonio Guterres sobre las metas de los objetivos de desarrollo sostenible⁷ críticamente destaca que *“en algunas áreas, el progreso es insuficiente para cumplir con las metas y los Objetivos de la Agenda 2030”* (World Inequality Lab, 2018: p. 6). Esto es particularmente cierto para los grupos marginados y los más desfavorecidos; los jóvenes tienen tres veces más posibilidades de estar desempleados que los adultos y menos de la mitad de todos los niños y los adolescentes, alcanzan los niveles mínimos de lectura y matemáticas. Cerca de mil millones de personas de zonas rurales aún carecen de electricidad. En África subsahariana, la incidencia del VIH entre las mujeres en edad reproductiva es diez veces mayor que el promedio mundial. Nueve de cada diez personas que viven en ciudades respiran aire contaminado. Por otro lado, mientras que algunas formas de discriminación contra mujeres y niñas están descendiendo, la desigualdad de género continua manteniendo a las mujeres en una posición más rezagada y las priva de derechos y oportunidades básicas, especialmente

⁷ <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2018/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2018-ES.pdf>

las mujeres racializadas de países en vías de desarrollo donde se concentran las y los trabajadores experimentan con mayor crudeza las formas de producción posfordista.

A lo anterior se suman *“los conflictos, el cambio climático y las crecientes desigualdades agregan nuevos desafíos. Tras un prolongado descenso, la cantidad de personas subalimentadas, aumentó de 777 millones en 2015 a 815 millones de personas en 2016.”* (Naciones Unidas, 2018: 3) En este informe, presentado irónicamente como si fuera un balance positivo, también se señala que solo el 45% de la población mundial cuenta con cobertura de por lo menos una prestación en efectivo de protección social. El hambre a nivel global está en ascenso, de acuerdo al informe más de 815 millones de personas padecen de hambre y están desnutridos, 3 de cada 10 personas en el mundo no tienen acceso a servicios de agua potable y 6 de cada 10 no tienen acceso a instalaciones de saneamiento. El informe resalta además la crítica situación de violencia sexual que continúan padeciendo las mujeres, especialmente las mujeres jóvenes y describe que para el 2016 el empleo en el sector informal representaba al 61% de todos los trabajadores. En igual dirección, evidencia que en el análisis de datos de 45 países, la desigualdad de género en relación con los ingresos aún predomina: en 89% de esos países, los salarios por hora de los hombres son más altos que los de las mujeres, mostrando una diferencia salarial promedio de 12,5%.

La tasa mundial de desempleo en 2017 era de 5,6%, más baja que el 6,4% de 2000. El descenso se ha enlentecido desde el año 2009, cuando alcanzó 5,9%. La posibilidad de que los jóvenes estén desempleados es tres veces mayor que la de los adultos, con una tasa de desempleo mundial juvenil de 13 puntos porcentuales en 2017. Entre 2000 y 2014, la proporción de población urbana mundial que vivía en barrios marginales disminuyó de 28,4% a 22,8%. No obstante, la cantidad real de personas que viven en barrios marginales aumentó de 807 millones a 883 millones.

Según los datos de 214 ciudades/municipalidades, solo se recolectan cerca de tres cuartas partes de los residuos sólidos municipales. En 2016, el 91% de población urbana mundial respiraba aire que no cumplía con los valores de las directrices sobre la calidad del aire de la Organización Mundial de la Salud para partículas finas (PM 2,5); más de la mitad estaba expuesta a niveles de contaminación del aire al menos 2,5 veces más altos que lo indicado por la norma de seguridad. Se estima que en 2016, 4,2 millones de personas murieron como resultado de los altos niveles de contaminación del aire.

Pese al dramático panorama que describe el balance de los objetivos de la agenda mundial impulsada por Naciones Unidas en su propuesta de desarrollo sostenible 2030, resulta ilustrativo el ánimo político con el cual las instituciones de orden global plantean sus balances, en tanto se caracterizan por la falta de crítica al modelo de desarrollo y al sistema capitalista, y por la trivialización coyuntural de sus análisis.

En igual perspectiva, de acuerdo con el informe sobre migraciones en el mundo 2018 realizado por la OIM⁸, se señala que en 2015 había 244 millones de migrantes internacionales en todo el mundo (3,3% de la población mundial), lo que representa un incremento respecto de los 155 millones de migrantes estimados en el año 2000 (2,8% de la población mundial). La migración interna es más representativa y prevalente, las estimaciones indican que más de 740 millones de personas han migrado dentro de su propio país de nacimiento. Según la OIM 7.927 migrantes murieron o desaparecieron en el mundo en 2016, un 26% más que el número de muertes y desapariciones registradas en 2015 (6.281). El número de muertes y desapariciones de migrantes registrado en el mar Mediterráneo aumentó un 36% en 2016, al pasar de 3.785 en 2015 a 5.143 en 2016. Más del 60% de las muertes y desapariciones que el Proyecto registró en esos dos años se produjeron en el Mediterráneo. En 2016, se registraron alrededor de 1.400 muertes y desapariciones en el África Septentrional, debido fundamentalmente al entorno natural hostil, la violencia y los abusos, las peligrosas condiciones de transporte, así como las enfermedades y las hambrunas.

Varios aspectos se dependen de este panorama y sus implicaciones. La variabilidad del comportamiento de la desigualdad según las distintas regiones permite ver que hay problemáticas conexas que han influido directamente en el comportamiento de la desigualdad en el mundo como lo es el caso de los sistemas de valores (que pueden favorecer el desarrollo de jerarquías que instituyen la desigualdad) y el de las formas políticas que adoptan los distintos estados y regiones. Esta última ha sido señalada en la literatura académica sobre el tema, al igual que en los informes de distintas organizaciones como uno de los principales factores que ha favorecido la desigualdad regional y global.

Los distintos Estados a través de sus políticas pueden favorecer la concentración desigual de la riqueza, al igual que los mecanismos que permitan su redistribución. El desmonte paulatino de las políticas sociales que ha ocurrido desde la década de 1980, al igual que el desarrollo de cargas impositivas regresivas que liberan a los grandes capitales de la tributación al tiempo que la sobrecargan en las clases medias y populares ha sido una de las principales causas identificadas para el desarrollo de la desigualdad en el mundo. De manera que, a medida que los ingresos de las élites nacionales y globales aumentan, las oportunidades de ingreso para las clases medias y populares se tornan más complejas y los mecanismos estatales para corregir esta desigualdad se tornan ineficientes.

¿Cómo explicar este fenómeno? Lo primero que habrá que señalar es que *“la política fiscal es el principal instrumento que tiene el Estado para enfrentar la desigualdad”* (OXFAM/CLACSO, 2018: p. 18) y que, en las políticas redistributivas a las que dan lugar hay ganadores y perdedores y, por lo tanto, intereses en conflicto (Oxfam). De manera que, a medida que la concentración de capitales nacionales y transnacionales se incrementa, también lo hace la capacidad de las elites en el mundo para influir en la orientación de las

⁸Informe sobre las migraciones en el mundo 2018, OIM, Onu migración
https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf

políticas de los Estados. Así, aspectos como la política fiscal quedan capturados por los intereses de las élites lo que ha minado la capacidad redistributiva del estado. Esto se ha hecho expreso en el recorte de las políticas sociales o del llamado “gasto social”, un grupo de políticas orientadas a mejorar no sólo a la garantía de los derechos fundamentales, sino también al desarrollo de acciones pendientes al desarrollo de oportunidades y de capacidades en las distintas comunidades y territorios.

Así, la desigualdad global también ha minado la democracia en tanto ha favorecido la concentración del poder y ha despojado a las mayorías de la capacidad real para incidir en las decisiones del Estado. Como lo ha señalado OXFAM, la desigualdad es enemiga de la democracia en tanto la concentración de los recursos del poder *“afecta también al ámbito de toma de decisiones, donde los intereses en conflicto no acaban teniendo un espacio justo de deliberación”*. De tal manera, como ha ocurrido en Colombia y América Latina, *“las élites económicas y políticas utilizan sus recursos de poder para imponer sus intereses en una lucha desigual, en la que la ciudadanía participa poco o nada y donde sus representantes políticos muy a menudo olvidan los intereses de quien alguna vez los eligió”*.

Al respecto, el caso de América Latina y el Caribe es bastante significativo. En esta región, el 1% más rico había concentrado el 33% de la riqueza para el año 2000 y el 37% para el año 2017. La riqueza acumulada por 89 millonarios que aparecen en la lista Forbes es de 440 mil millones de dólares, lo cual es un monto mayor al PIB individual de casi todos los países de la región (OXFAM). Esto ha significado que el 20% más rico de la región concentre el 45% de los ingresos totales, mientras el 20% más pobre sólo accede al 6%. La dimensión de la problemática se agudiza si se tiene en cuenta que la situación es más cruda para las mujeres que ganan en promedio 16% menos que los varones a pesar de contar con la misma formación; asimismo que los índices de necesidades básicas insatisfechas se concentran en las personas afro e indígenas y que los habitantes de las zonas rurales experimentan mayores privaciones que las de personas urbanas.

De manera particular, Colombia es clasificada como el país más desigual de la región no sólo en relación a la concentración del ingreso en las capas más altas, sino también en relación a la tenencia de la tierra, problemática que como se sabe ha sido estructural a lo largo de la vida republicana. Por ejemplo, si bien en las últimas cinco décadas se ha ampliado de manera importante la tierra productiva en el país, esta se ha concentrado en las explotaciones de gran tamaño lo cual ha despojado al campesinado de la tierra. Las explotaciones de más de 2.000 hectáreas pese a ser apenas el 0.1%, maneja cerca del 60% de la superficie censada por lo cual es posible afirmar que hoy, los latifundios son más grandes y logran mayor control que la tierra que hace algunas décadas.

3.1.4 Un sujeto libremente sujetado: El individuo y las paradojas de la libertad.

Es por estas razones que para pensadores como Stuart Hall, la sociedad contemporánea, definida por él como posfordista, está atravesada por *“...la existencia de una gran*

fragmentación y pluralismo social, el debilitamiento de viejas solidaridades colectivas y de las identidades concebidas como 'bloques' ante la emergencia de nuevas identidades. Por eso, la maximización de elecciones individuales a través del consumo personal son dimensiones igualmente significantes de las tendencias del posfordismo..." (Hall, 1993; 94). Los medios masivos, modificados continuamente por las innovaciones tecnológicas, televisión, portales de internet, redes sociales, y similares, es donde se logra representar con mayor claridad esta transformación.

Por su parte, para Scott Lash y F. Lyotard, la sociedad actual esta tramada y definida por la sensibilidad y la realidad de las condiciones de la posmodernidad, es decir, de un mundo que experimenta una explosión de significantes, al tiempo que abandona los metarelatos de la modernidad, donde la racionalidad occidental implosiona y se revierte en plurales enfoques de interpretación del mundo, nuevas sensibilidades, la emergencia de identidades móviles y con ello de movilizaciones que resurgen.

Para Gilles Lipovetsky (1983, 2002, 2004), la sociedad contemporánea está definida en el proceso exacerbado de personalización, marcado por una serie de individuos hedonistas y narcisistas. En esta sociedad se acentúa el individualismo y se ven debilitados los vínculos sociales y/o comunitarios. Las transformaciones ocurridas en la segunda mitad del siglo XX tras el desarrollo del capitalismo tardío o posfordista definido por la precarización, la flexibilización del trabajo y el consumo de mercancías, ha disuelto paulatinamente los vínculos sociales de las sociedades tradicionales y los metarelatos sobre el orden y el sujeto moderno, dando lugar a la *liquidez* que ha expuesto Zygmunt Bauman.

Así, la disolución de los vínculos sociales y comunitarios ha sido un proceso expansivo que tuvo sus raíces en el desarrollo mismo del proyecto moderno y que se vio agudizado por las transformaciones económicas, políticas y sociales que comenzaron con la liquidación de los Estados de bienestar, el desarrollo del posfordismo y el surgimiento de lo que Manuel Castells ha llamado *la era de la información* a partir de los años setenta del siglo XX. Con la crisis de los metarelatos modernos, también se han visto en crisis las condiciones para los proyectos colectivos y comunitarios que ponían al individuo como un actor más en un entramado mayor de relaciones.

De esta manera, con el capitalismo tardío posfordista, el declive de los Estados de bienestar y la disolución de los vínculos sociales y comunitarios han producido individuos solos. "Sé lo que quieres ser" es su máxima. Individuo liberado, pero atado a sí mismo. Como ha mostrado Byung Chul Han, bajo el velo de la libertad, el sujeto contemporáneo es esclavo de sí mismo. Ya no requiere del disciplinamiento de las instituciones modernas, de la vigilancia y la corrección clásicas de Michel Foucault, pues las técnicas de gobierno del sujeto se han especializado y han logrado ingresar a cada rincón de la vida privada hasta el punto de que el sujeto pueda explotarse a sí mismo, pero libremente (Chul-Han, 2000). De tal manera, el sujeto contemporáneo se produce en una suerte de trampa de autorrealización, flexibilización,

juventud eterna y placer. El consumo produce su definición y su jerarquía social y las nobles causas, aunque superficiales, revierten el mínimo sentido de culpa o de solidaridad.

En este escenario, plantea Gilles Lipovetsky que la lúdica ha definido el sentido del mundo cotidiano y el entretenimiento ofrece sentido a la vida social, no obstante infiere el autor con la sobredimensión de la lúdica se fragmenta la alegría social puesto que *“...la personalización posmoderna cierra al individuo sobre sí mismo, hace desertar no sólo la vida pública sino finalmente la esfera privada, abandonada como está a los trastornos proliferantes de la depresión y de las neurosis narcisistas; el proceso de personalización tiene por término el individuo zombiesco, ya cool y apático, ya vacío del sentimiento de existir...”* (1996; 146).

Para Fredric Jameson (1999), en nuestro tiempo existe una dominante cultural, donde el individuo es el principal protagonista. Las características de esta ‘dominante cultural’ serían: Una nueva cultura de la imagen, estética y simulacro a modo de una renovada superficialidad, Una emocionalidad entronizada en el placer hedonista, un debilitamiento de la historicidad, un desinterés por el futuro y la inmovilidad frente al conflicto, un individuo que asume lo político como fatalidad inevitable, el consumo como posibilidad de identidad y libertad y un pleno interés en su responsabilidad exclusiva como único garante de su felicidad. Para Jameson este individuo resulta totalmente interesante para el sistema económico, pues lejos de plantear algún dilema asegura su continuidad.

3.1.5 Medio ambiente, los límites de un modelo y sus muros de contención.

Desde 1950 los efectos del cambio climático son innegables. Los cambios acaecidos por en los últimos decenios no tienen precedentes. Cada decenio desde 1980 ha sido sucesivamente más cálido, y mucho más si se mira comparativamente desde por lo menos 1850. El calentamiento de los océanos, la elevación de los mismos, el deshielo de grandes masas o la reducción de los mantos de nieve son signos evidentes de este cambio.

Si bien es cierto que estos cambios no son nuevos a lo largo de las distintas eras geológicas por las que ha atravesado el planeta, distintos estudios permiten mostrar con contundencia que estos cambios han sido producto de la huella antrópica, es decir, de la acción humana. Este proceso se ha acelerado por lo menos desde el siglo XIX tras la revolución industrial y la subsecuente modernización de las sociedades industriales, con una agudización exacerbada ocurrida en la mitad del siglo XX. La basura de las sociedades de consumo, las emisiones de CO₂, la contaminación de las fuentes de agua, los cambios en los ciclos globales agua, la explotación desmedida o la alteración de los ecosistemas hacen parte del amplio repertorio de acciones humanas conducentes a la profundización de esta problemática.

Ahora, los efectos y la magnitud del problema no serán visible en todas regiones y todos los sectores. Podríamos afirmar que las paradojas y las contradicciones del modelo de desarrollo de la modernidad occidental se verá (y se ha visto) manifiesto en el acento que tendrán los

impactos. Las dificultades para el acceso a la tierra, al agua, así como el desarrollo de patologías que ponen en riesgo la salud de comunidades enteras, se está concentrando en las geografías y las poblaciones que cuentan con menores recursos para hacer frente a la problemática. De tal manera, el problema ambiental es inevitablemente un asunto socio-político al igual que las problemáticas conexas: necesidades insatisfechas, guerras, olas migratorias.

Así, la incertidumbre global sobre el cambio climático aparece hoy enmarcado en dos perspectivas diametralmente opuestas: la negacionista y la apocalíptica. La primera signada por el favorecimiento de intereses económicos que ven en una vuelta de modelo un peligro para sus capitales y la segunda definida por la producción de una narrativa que parece anular cualquier posibilidad de futuro. Sin duda, este debate ha puesto al frente, de nuevo, una interpelación al modelo de desarrollo progresivo capitalista, haciendo evidente su incapacidad para materializar las promesas de igualdad y justicia, su papel en la producción de formas de violencia colectiva como el caso de las guerras por el territorio y el despilfarro de los recursos de un planeta que antaño se vio como ilimitado. Por esta razón, para pensadores como Edgardo Landery Bruno Latour, no solo se señala el fenómeno medioambiental como tal, sino la comprensión de un proceso destructivo cuya imagen es el cambio climático, pero que el mismo representa los estragos de un modelo económico sin tregua basado en el progreso, y en particular, las consecuencias de la visión antropocéntrica que convirtió la tierra como un recurso ilimitado y estableció un orden epistémico hegemónico que puso a lo humano por encima del reino “natural”, rompiendo la vinculación material de lo humano con esa ecología de la que al fin de cuentas no se ha logrado liberar.

Como se señaló anteriormente, si bien este modelo de desarrollo mantiene en jaque el destino de la humanidad, la vida animal, la naturaleza y la vida en su conjunto, las respuestas políticas gubernamentales continúan siendo simples paliativos que solo enmascaran el problema. En parte, esto se explica, a la capacidad de los grandes capitales transnacionales expresados en los intereses de potencias militares y económicas como Estados Unidos, China o Rusia que intervienen las instituciones internacionales para que la acción sea discreta y en respuesta, solo ofrezca la internacionalización de la seguridad militar amparada en la lucha contra el “terrorismo” y la defensa de la democracia, perspectiva que ha redelimitado las fronteras ahora vistas como muros de contención a las cada vez mayores crisis humanitarias.

Al respecto de una crisis global que se produce como inexistente o sobrevalorada por las potencias económicas centrales, el político colombiano Gustavo Petro señaló en un foro de análisis de coyuntura que:

este mundo del capital está matando las bases mismas de la riqueza y las bases de la riqueza son: el ser humano que trabaja y la naturaleza. Hoy lo que estamos viendo es cómo se destruye la naturaleza y el ser humano. Las bases mismas de la riqueza ¿quién las destruye? un capital de xifora unas fuerzas económicas mundiales, mercantiles, sin

regulación, sin control de las sociedades, de los pueblos, de las fuerzas políticas, de los estados que ha terminado en su afán codicioso por derrumbar las bases mismas de la riqueza, la naturaleza y el ser humano [...] La contradicción actual es entre capital y vida, y no porque haya que acabar el capital como nos critican que defendemos, sino que para defender la vida hay que regular el mercado en el mundo y en Colombia. El mercado tiene que respetar que unos valores, no son valores de cambio, son valores de uso o son valores de vida y allí si no se respetan se acaba la vida, el cambio climático es eso.⁹

3.1.6 América Latina y el Caribe en la encrucijada.

América Latina y el Caribe son, en principio, una invención colonial. No es que no existiera en este continente un territorio, grupos humanos o sistemas culturales antes de nuestra violenta incorporación a Occidente. Pero esos grupos humanos y los sistemas de pensamiento que desarrollaron definían estos territorios de otras maneras. De tal manera que lo que hoy nombramos con esa categoría no es igual a las sociedades que habitaron estos parajes antes del siglo XV. Aún hoy, encontramos dificultades semánticas para definir América Latina y el Caribe, que en sí mismo es una forma particular de fragmentar una masa continental que llamamos América, pues, si nos damos cuenta, diferencia a esta porción particular que va de desde México hasta la Patagonia, de aquella que va desde Estados Unidos hasta el extremo norte del continente.

¿Qué agrupa entonces a América Latina y el Caribe? Una lengua común no lo es, pues habitan múltiples lenguas allí. Lo que comparten estos distintos territorios es un pasado colonial, que comenzó en el siglo XV con la invasión de monarquías como las de España, Francia o Portugal y que se ha extendido a lo largo de los siglos con el imperialismo estadounidense y más recientemente con la transnacionalización de capitales y de la explotación de recursos naturales producto de la reprimarización de la economía. La historia de América Latina y el Caribe está determinada por la imbricación de esos distintos procesos de colonización, los movimientos migratorios a los que ha dado lugar, el despojo y las confrontaciones violentas nacidas de la herida de esas herencias coloniales, la hibridación y síntesis de las distintas trayectorias culturales que se encontraron por la voluntad o por la fuerza en estas tierras.

De tal manera, la realidad actual de América Latina y el Caribe, guarda una relación intrínseca con desarrollos desiguales del proyecto moderno y sus modelos de desarrollo que a lo largo del proceso colonial se han instaurado aquí por la fuerza. Al igual que se ha expresado ya, estos desarrollos desiguales han dado lugar a una realidad ambigua, paradójica y contradictoria marcada especialmente por la adopción de los valores democráticos de Occidente en medio de la desigualdad, la lucha por la tierra; la continuidad de una expresión

⁹ Intervención de Gustavo Petro sobre Coyuntura Política, Social y Económica del país en el Seminario Político Pedagógico de la junta nacional de FECODE, Bogotá, noviembre de 2018

del patriarcado que se ha alimentado tanto de la tradición occidental como de aquellos sistema sexo/género de tradiciones indígenas y afro; por la centralidad de las instituciones católicas y cristianas ordenamiento cultural y político, y por la pervivencia de una jerarquía cultural que aún subalterniza los modos de vida propios y las epistemologías campesinas, afro e indígenas.

Así, a través del siglo XX y el siglo XXI, América Latina y el Caribe ha debido confrontarse a los embates de nuevas olas coloniales. Países como Chile y dos década después Colombia, han servido como importantes laboratorios para la implementación de políticas neoliberales tales como la privatización y tercerización de la salud, la educación, la seguridad y la justicia; el desmonte de las políticas redistributivas orientadas al bienestar; la explotación de hidrocarburos a costa del daño medioambiental, la flexibilización del empleo o la transnacionalización de capitales y territorios propios.

Como acumulado y efecto de la herencia colonial, distintos organismos señalan la desigualdad como uno de los principales problemas de América Latina. El desarrollo de algunas de sus ciudades (más que de países) contrasta con los múltiples escenarios donde se concentra la pobreza extrema multidimensional. Según seguimientos de la CEPAL, entre 2002 y 2014 hubo en América Latina un grupo de gobiernos que orientaron políticas dirigidas a la reducción de la pobreza extrema y las brechas sociales desiguales. Durante este periodo la tasa de pobreza que arroja el promedio regional se redujo del 45.4% al 27.8%, al mismo tiempo que la tasa de pobreza extrema bajó de 12.2% a un 7.8%.

No obstante, y asociado al retorno de las derechas al continente, desde el año 2015 se registra un aumento progresivo de la pobreza extrema que ha sido producto de la disminución del crecimiento económico, de la desindustrialización, la reprimarización de la economía, el aumento de los movimientos migratorios asociados a crisis ambientales o políticas, y la reconfiguración de las cadenas productivas internacionales asociado a la desregulación y precarización del trabajo. Para el año 2018 aproximadamente un 30.1% de la población en la región estaba bajo la línea de pobreza, mientras que el 10.7% se encontraba por debajo del umbral de pobreza extrema (CEPAL).

Ahora, la concentración de estos datos es dispar según territorios y poblaciones. La pobreza y la pobreza extrema se concentran especialmente en las zonas rurales; en niños, niñas y adolescentes en las personas indígenas y afro; y en mujeres, especialmente aquellas racializadas. De manera que, atender los problemas sociales de América Latina implica reconocer la imbricación profunda que existe entre la clase social y los procesos de racialización y entre la explotación productiva y reproductiva y las mujeres. Por lo que se afirma que:

La incidencia de la pobreza alcanzaba tasas superiores al 40% entre los residentes de zonas rurales, los niños, niñas y adolescentes de 0 a 14 años, la población desocupada y las personas indígenas. En cuatro de los cinco países de América

Latina que disponen de información acerca de la incidencia de la pobreza según condición étnico-racial sobre la base de las encuestas de hogares, la tasa de pobreza de la población afrodescendiente era significativamente más alta que la de la población no indígena ni afrodescendiente” (CEPAL, Panorama Social de América Latina).

En contraste, si bien hay de nuevo un progresivo aumento de la desigualdad en la concentración de la riqueza, los últimos años en América Latina se ha demostrado una disminución muy lenta y progresiva de la desigualdad de ingresos corrientes que pasó de 0.538 en 2002 a 0.465 en 2018 según el índice de Gini promedio regional. Sin embargo, dos aspectos habrá que resaltar: 1) que si bien ha habido una mejoría en la desigualdad de ingresos, pervive la desigualdad en el acceso a los activos físicos y financieros. 2) que el panorama no es igualmente alentador en todos los países pues si bien algunos como Argentina y Uruguay están por debajo de 0.400, países como Brasil y Colombia superan el 0.520.

Es decir, las transformaciones en los ingresos corrientes dan cuenta de la expansión de unas clases medias en el continente, asociada en parte a la profesionalización y la especialización en distintos campos. La categoría de clases medias puede ser al tiempo brumosa por varias razones: primero, porque sociológicamente son bastante heterogéneos los sectores que las conforman y porque en medio de esa diversidad es difícil establecer sus límites y segundo porque superar la línea de pobreza no significa necesariamente que estos sectores se encuentren fuera del riesgo o la vulnerabilidad de volver a ella. En esta recomposición de la estratificación económica de América Latina, hay que llamar la atención sobre el hecho de que son especialmente las unidades familiares de ingresos medios las que se han expandido. Sin embargo, la regresividad de la política fiscal, el alto endeudamiento de los sectores medios, la escasez de una red sólida generada por la política social y la crisis ambiental, sugieren incertidumbre en relación al futuro de estos sectores.

La fragilidad y las posibles crisis de los sistemas de protección social, representan un reto actual para América Latina. El crecimiento de la informalidad ha significado una respuesta para resolver el acceso a ingresos corrientes por parte de amplios sectores de América Latina. Por lo tanto, el nivel de desprotección social es aún elevado en la región. En 2017 sólo el 47.5% de la población económicamente activa mayor de 15 y perteneciente a los ingresos medio-bajos estaba afiliada al sistema de salud y pensiones, mientras que esta cifra ascendía a casi 70% en los estratos medio-altos. Esto significa que a pesar de la expansión de los ingresos corrientes, la formalización del trabajo y la protección social, siguen siendo un pendiente para la región.

La desigualdad en América Latina -AL entonces, no está solamente relacionada con aspectos como el ingreso corriente. Uno de los problemas estructurales de la región tiene que ver con la concentración de la tierra y las dificultades para acceder a la propiedad, lo que pone de nuevo a AL a liderar los índices de desigualdad en este aspecto. Esta es quizá una de las

principales herencias coloniales. Desde los procesos independentistas los distintos países de la región afrontaron el tema de distintos modos. En algunos países hubo reformas agrarias que permitieron una mayor desconcentración, muchas de ellas promovidas por movimientos populares como lo es el caso Mexicano. En otros, se dieron algunas reformas como el caso peruano y colombiano, que no lograron resolver la problemática de fondo. Este fenómeno se ha visto expresado, por ejemplo, en la generación de grandes latifundios de familias hacendadas o terratenientes que se han constituido como caciques políticos, haciendo más difícil los procesos de democratización local, como en el caso colombiano.

Este proceso histórico se agudizó, también, por el embate neoliberal a partir de los años 80. A partir de este momento la orientación de las políticas favoreció lo que se ha denominado la extranjerización del acceso a la tierra permitiendo la tenencia de la tierra a distintos capitales. De igual manera, se ha privilegiado las grandes extensiones de tierra por encima de la producción a pequeña y mediana escala del campesinado, esto amparado en la idea de que la modernización del campo significa su industrialización a través de grandes capitales lo cual ha favorecido a las clases hacendadas tradicionales que por décadas han concentrado los grandes latifundios. En medio de este proceso, la tierra ha sido arrebatada a sus dueños ancestrales que han visto vulnerados sus derechos sobre estas. Los pueblos afro e indígenas han sido los más afectados, debido a que los territorios que históricamente han ocupado, han cobrado valor en el redireccionamiento de las economías industriales hacia la explotación primaria de recursos naturales, lo cual ha significado su despojo y su masivo desplazamiento hacia centros urbanos. Es por esto que OXFAM afirma que *“hoy la concentración en el reparto y control de la tierra es aún mayor que antes de ponerse en marcha políticas redistributivas en la década de 1960”*. Habrá que resaltar que, como en el caso colombiano, guatemalteco, salvadoreño, peruano, entre otros, la concentración de la tierra ha sido uno de los ejes estructurantes de los conflictos armados que experimentaron estos países.

En esta dirección, *“los datos son demoledores: más de la mitad de la tierra productiva en la región está concentrada en el 1% de las explotaciones de mayor tamaño”* es decir, *“el 1% de las fincas utiliza más tierra que el 99% restante”* y en este panorama el caso más extremo es Colombia *“donde más del 67% de la tierra productiva está concentrada en el 0,4% de las explotaciones”,* seguido de Chile *“pues en estos países el 1% de las explotaciones acapara más del 70% de la tierra”*. Por su parte, las pequeñas fincas que representan el 80% utilizan sólo el 13% de la tierra productiva, donde de nuevo lidera Colombia donde el 84% que son las fincas más pequeñas, ocupan sólo el 4% de la superficie productiva.

Ahora, como lo han mostrado los estudios sobre la tierra en AL, el problema no se reduce a la distribución de la tierra productiva. La implantación de un modelo extractivista basado en la explotación de los recursos naturales con el fin de comercializar materias primas como hidrocarburos, ganado o fuentes mineras, ha aumentado la competencia por la tierra y los intereses de elites nacionales y globales. Las concesiones mineras se han multiplicado, la frontera agrícola se expande y con ello la deforestación provocada por la ganadería, todas problemáticas que no sólo están generando graves impactos socio ambientales, sino que

también está poniendo en riesgo la soberanía alimentaria y amenazando la vida, especialmente, de los grupos más subalternados como lo es el caso del campesinado, las comunidades afro e indígena, y dentro de ello, especialmente de las mujeres que en medio de la intensificación de la violencia han debido no sólo hacerse cargo de las tareas reproductivas que por décadas han desarrollado sin remuneración alguna, sino también del trabajo productivo para garantizar el bienestar de sus familias y el trabajo político de cuidado y recuperación de los tejidos sociales rotos por este escenario. Es necesario resaltar, entonces, que el problema de la tierra no afecta exclusivamente al campo latinoamericano. Significa también un obstáculo para la sostenibilidad del desarrollo, para la seguridad alimentaria de los países, para la democracia, la salud, el miedo ambiente y la vida misma de la urbe que se ha desentendido de la producción de las materias básicas para la vida en la tierra.

Estas problemáticas, al igual que en el globo, representan un problema para las democracias en el subcontinente. A la exclusión histórica de amplios sectores de la población, especialmente de aquellos que se han opuesto al modelo desarrollista, se ha sumado la implantación de regímenes autoritarios que en distintos momentos de su historia han obstaculizado los intentos de ampliación democrática como lo fueron el caso de las dictaduras que se han dado en distintos países como Argentina, Chile y Guatemala y que re-emergen en movimientos políticos que aún hoy ondean sus banderas.

En términos de David Harvey, estos han sido movimientos de restauración de clase en los cuales las élites han usado sus recursos mediáticos al igual que a las fuerzas armadas de sus distintos estados para a través del ejercicio de la violencia garantizar su pervivencia en el poder. De igual manera, el uso sistemático de la corrupción ha permitido el saqueo del estado a costas del empobrecimiento de los países, especialmente del campo, los sectores populares y los excluidos que no encuentran una red de soporte político ni económico, haciendo de estos vidas en riesgo a la violencia generalizada de estos mismos estados. La corrupción también ha permitido el fortalecimiento de redes clientelares a través de lo que se ha denominado como puerta giratoria, al igual que de maquinarias políticas electorales que garanticen su pervivencia en el estado a través de las vías democráticas.

Así, América Latina y el Caribe son reconocidos internacionalmente con la región más desigual del mundo. No significa esto, necesariamente, que sea la de menor ingresos, sino existe una mayor disparidad entre quienes más concentran y quienes menos tienen. Este escenario, se encuentra en la actualidad agudizado por una desaceleración de la economía. En parte, producida por los Tratados de Libre Comercio que han disminuido la industria nacional y ha generado un déficit comercial producido por la ampliación de las importaciones y la disminución de la exportación, lo cual también explica algunos indicadores regresivos ya señalados. Este escenario ha estado agudizado en los últimos años por el retorno de las derechas radicales en el mundo y la región, como es el caso de Estados Unidos, Brasil, Salvador, Argentina y Colombia que han redirigido la orientación redistributiva y reimplementando la agenda neoliberal que ha originado los embates de la desigualdad en los últimos años. En medio de la agudización de las desigualdades, el incremento de la

informalidad y la desprotección social producida por el desmonte de las políticas de protección social, la violencia homicida y el crimen organizado han crecido en la región.

3.2 Concepciones teóricas que orientan el ejercicio de la profesión

La importancia epistemológica de las Ciencias Sociales y del Trabajo Social como parte de éstas, estriba en su carácter ontológico, gnoseológico y axiológico precisamente, porque de allí deriva su acontecer histórico y el tipo de conocimiento que ha prevalecido sobre la sociedad, las realidades sociales, los seres humanos y el cambio social en sus variadas direcciones¹⁰. Esto genera, la necesidad de revisar y actualizar sus debates puesto que, pueden aportar en la perspectiva de constituir propuestas curriculares de carácter crítico en Trabajo Social, basadas a su vez, en la diversidad epistémica que obedece a diversas formas de aprender el conocimiento que se genera con la institucionalización de las Ciencias Sociales en Europa y luego en Latinoamérica y el Caribe. En perspectiva crítica, emerge así el pluralismo crítico, para nada ecléctico sino más bien, como amplitud de posibilidades para cuestionar e interrogar la ciencia, el conocimiento y sus responsabilidades en la construcción del mundo social. Este posicionamiento en plural, necesario para la formación de Trabajadores-as Sociales en la Universidad de Antioquia¹¹, invita a comprender lo social como lo diverso, cambiante y dinámico, porque en esencia, ello resulta de las interacciones entre seres humanos. Lo social se expresa a través de prácticas y éstas, a su vez, son acción y movimiento.

En tal sentido, si bien la ciencia permitió ahondar en los análisis sociales porque ofreció puntos de vista sorprendentes y nuevas vías para aliviar la escasez y el sufrimiento de suma pertinencia para ciertos campos disciplinares, no puede perderse de vista que, en el marco del proyecto de modernidad, ésta se convirtió en una empresa científica con pretensiones absolutistas, excluyente de otras formas de conocimientos y modelación, lo que coloca en cuestión la racionalidad de la ciencia y su epistemología (Feyerabend, 1985). Es decir, prevaleció la idea de ciencia determinista, armonizadora, abstracta y compartimentalizada, como único discurso válido para imponer un universal soportado en leyes regulatorias, generando una clara barrera entre otras formas de acercarse a la realidad.

Bajo este panorama, es preciso enunciar como *“la ciencia social [se convirtió] una empresa del mundo moderno [...] por desarrollar un conocimiento secular sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica”* (Wallerstein, 2003; 4). En consecuencia, surgió bajo los lineamientos de la idea de progreso, en tanto pretensión sustantiva del modelo

¹⁰ La discusión epistemológica permite situar el conocimiento históricamente, sus intereses, los métodos y lo que da origen, naturaliza y otorga validez científica y social. De allí procede su pertinencia para la formación de Trabajadores Sociales.

La epistemología en su carácter ontológico se refiere a la esencia misma de la ciencia social que intenta deslindarse del mundo natural y para ello recurre a la construcción de objetos de estudio en calidad de realidades y todo lo que acontece para dar cuenta de éstas. A nivel gnoseológico se trata de analizar las bases que dan origen a los conocimientos y sus principios, alcances, límites y los criterios de validez y verdad. La axiología corresponde a los valores y juicios sobre el conocimiento, por lo cual conlleva de por sí mismo a la ética no solo en el proceso de conocimiento sino en las finalidades para lo cual es empleado.

¹¹ Se emplea la x como símbolo de ruptura con el género predominante en la escritura masculino o femenino, del cual, queda excluido un tercero.

económico capitalista que se posicionaba a finales del siglo XVIII “*como modo de producción dominante en los países de Europa que integraron la primera gran ola de industrialización*” (Santos, 1998; 89); consolidándose, adicionalmente, los Estados-nación como entes de regulación y control de las múltiples y variadas manifestaciones sociales, políticas y culturales propias del modelo capitalista y de la modernidad, dentro del cual, “*se elaboró el paradigma europeo [luego norteamericano] del conocimiento racional*” (Quijano, 1992, p. 14) para explicar las relaciones sociales urbanas y capitalistas, centrándose en el principio fundante de una relación sujeto-objeto, con un individuo aislado y un objeto con particularidades dadas, todo ello, estudiado desde el distanciamiento científico.

Es así como, estas intenciones de dominación de la ciencia conllevaron a cuestionar las pretensiones de crear un mundo uniforme bajo las orientaciones científicas de un pensamiento único. Pretensiones de validez universal que suprimieron otras formas de ver y recrear la realidad, todo ello en respuesta a la urgencia de enfrentar y controlar los fenómenos a través del “*pensamiento (la abstracción) o mediante la interferencia activa en los mismos (el experimento)*” (Feyerabend, 1986; 25). De esta manera, se generó una elevación del dominio de las ideas y determinación del “mundo real” por encima de las personas y de la importancia de la realidad misma y de otras formas, también válidas, de aproximarse y abordarla.

Este posicionamiento, obliga ampliar no sólo las formas de generar conocimiento, sino especialmente las formas de representarlo, ubicando la ciencia como una forma de recoger reflexiones y representaciones sobre el mundo, pero no la única. Los debates en mención permitieron introducir que no existe una sólo forma de conocer el mundo y los fenómenos que le caracterizan, lo cual permitió situar la pertinencia del pluralismo teórico y metodológico. Es decir, son múltiples los métodos a través de los cuales se puede leer y problematizar la realidad social, ampliando los cánones en la comprensión de la sociedad, sobre la base de que ésta es diversa, sus fenómenos son multicausales y existe una permanente influencia entre las estructuras y la acción social de los sujetos que, a su vez, conlleva al cambio. Es esta crítica creciente al monismo metodológico, la que cobró especial sentido para determinados campos disciplinares en América Latina, como por ejemplo Trabajo Social.

Por lo anterior, las reflexiones epistemológicas de las Ciencias Sociales se sitúan en su acontecer durante tres períodos: modernidad, posmodernidad y transmodernidad¹² asumidos

¹² La modernidad como era de la razón y medida de todas las cosas es desde sus comienzos un proceso emancipador de la sociedad, un salir de la tradición para adentrarnos en una secularización de las cosas, colocar al hombre como capaz de responder las interrogantes, colocando a la razón por encima de las respuestas teológicas, lo que en aquel tiempo era la tradición.

La Posmodernidad período crítico de la supremacía del saber, sus discursos y meta relatos (progreso, historia y ciencia). Crítica a la creencia de que es posible la libertad absoluta, la cual, ha llevado al individualismo hedonista y competitivo. La excesiva confianza en la ciencia para el progreso humano, su visión futurista, la identidad quebrada y fragmentada, el debilitamiento de lo colectivo, etc.

como temporalidades, procesos y proyectos simultáneos y activos en la contemporaneidad, en tensión y tránsito frente al deber ser de la ciencia social y sus ramificaciones, productoras de pensamiento social, interconectadas con la acción social y poseedoras de fuerte incidencia para el cambio social, sea en su haber reformista, transformador y/o liberador, según sean sus alcances e intencionalidades.

Abordado así, el objetivo de encaminar la fundamentación epistemológica de las Ciencias Sociales hacia el pluralismo crítico, trayendo a colación sus bases teóricas y metodológicas fundacionales, se debe a la incidencia que tiene en la fundamentación, a su vez, de la epistemología del Trabajo Social que se enseña y aprende durante la formación universitaria, ante lo cual, es menester incorporar la pluralidad epistémica en esta disciplina y en perspectiva crítica.

Este texto, está distribuido en tres partes: la primera sitúa las Ciencias Sociales a partir del mito fundacional de la ilustración europea con sus legados para la producción de conocimiento social. La segunda, aborda el pluralismo crítico epistemológico, desde el centramiento europeo y luego desde otras latitudes que, en conjunto, aportan al descentramiento en su lugar de privilegio sobre el saber del mundo. La tercera parte, sugiere la necesidad de revisar la fundamentación epistemológica del Trabajo Social en su relación con los contextos sociales, los sujetos y las finalidades de transformación y liberación social para abrirlas a la pluralidad crítica que le caracteriza en la actualidad con la intención de hacerla parte de la formación y del proyecto curricular como tal.

Particularmente Trabajo Social en su devenir histórico, ha trasegado por las perspectivas positivistas, comprensivas y críticas. Las dos últimas han aportado en la consolidación como disciplina aplicada de las Ciencias Sociales y Humanas. Desde amplios lugares de enunciación, Trabajo Social ha trazado su matriz disciplinar, mediante la cual se van consolidando sus fundamentos epistemológicos, metodológicos y éticos, así como también, su referente conceptual, anclados todos ellos a una relación dialógica entre la teoría, la práctica y el cambio, en contextos históricos específicos que le permiten comprender, problematizar y abordar situaciones problemáticas que acontecen en la vida cotidiana de los seres humanos. Estos debates, coinciden en ubicar la intervención social y profesional como posibilidad para resignificar el Trabajo Social bajo la triada relacional del investigar-hacer-transformar para liberar, reivindicando con ello la importancia de los saberes en acción y para la acción, la reflexión como posibilidad de develamiento y orientación y el cambio, como

La transmodernidad es la desmitificación del mito emancipatorio de la modernidad. Es avizorada como proyecto que parte desde más allá de la modernidad, atravesándola de modo transversal; es una irrupción desde las culturas no pertenecientes a la europeo-norteamericana, las cuales asumen los desafíos de la modernidad, e inclusive de la postmodernidad, pero que responden desde otro lugar, desde el lugar de sus experiencias particulares, es decir, desde una “exterioridad. Es el proyecto trans-moderno como discurso anti hegemónico de la exterioridad de occidente, proyecto paralelo a la modernidad que intenta establecer diálogos interculturales simétricos.

opción implícita del ejercicio profesional en correspondencia con el carácter político que le es inmanente en las perspectivas críticas presentes en él y en la naturaleza de su objeto.

De esta manera, los contenidos que se exponen a continuación involucran elementos históricos, pero no constituye en sí mismo una historia de las Ciencias Sociales. Tampoco es una discusión sobre la teoría del conocimiento, aunque pueda aportar elementos que enriquezcan sus debates. Constituyen más bien, esfuerzos por abrir las Ciencias Sociales incluido Trabajo Social, al pluralismo crítico contemporáneo y como parte constitutiva en tanto permite develar las bases en que se asienta la ciencia social, invitando así a estar un poco más atentos-as a los condicionantes sociales de la ciencia, e intentar liberarla de su costado colonialista, participe de un proyecto de poder y civilización excluyente (Beckmann, 2016).

3.2.1 Legados modernos en la institucionalización de las ciencias sociales del siglo XXI y por ende del Trabajo Social

La institucionalización de la ciencia social moderna y sus ramificaciones lleva en su haber, herencias epistemológicas, metódicas y éticas, para la generación de conocimiento, pensamiento y acción social. El período de madurez fue la ilustración entre los siglos XVIII y XIX, cuando se consolida en Europa (Francia, Alemania, Italia y Gran Bretaña) y luego en Estados Unidos. En permanente tensión con las humanidades, las Ciencias Sociales, surgen en ruptura y continuidad con sus antecesores culturales grecolatinos, (antiguos y medievales) para intencionar la búsqueda y prevalencia de la verdad sobre lo que acontece en el mundo, la sociedad y el comportamiento humano y controlar su acontecer.

Visibilizar esta herencia antigua-medieval como constitutiva del pensamiento occidental en las Ciencias Sociales es importante para Trabajo Social¹³, porque constituye legados para investigar, conocer y actuar en lo social. Precisamente, del inmenso cúmulo de pensadores de época, se destacan Sócrates, Platón y Aristóteles quienes fundan la relación intrínseca entre filosofía y ciencia desde el plano de las ideas, las cuales, subsumieron en gran medida el pensamiento sofista (escepticismo, relativismo, subjetivismo, entre otros) y consolidaron el *pensamiento binario* tanto como la explicación dualista y antagónica del mundo, presentes en el saber y vigentes en las Ciencias Sociales.

Específicamente, la base del pensamiento occidental estriba en la importancia de las *ideas* sobre lo sensible (Platón, 1993) lo cual, a su vez, permite dar cuenta de la hegemonía de éstas porque las ideas:

¹³ Por las características de Trabajo Social como disciplina que aborda realidades sociales en las relaciones que construyen los seres humanos, es necesario juntar la reflexión de las Ciencias Sociales como tal y de las humanidades porque, en la historia de éstas no transitan unidas sino en tensión frente a lo que significa la ciencia en el mundo moderno.

1) Pueden dar cuenta de la realidad descrita como naturaleza, la cual, consta de dos planos cognitivos el inteligible y el sensible. Corresponde al mundo inteligible la representación y los objetos accesibles a la razón y los conceptos que pueden llegar a existir y permanecer independiente del sujeto que las produce y del objeto construido. Este plano supone que las ideas logran captar la esencia de las cosas, dar cuenta de elementos semejantes, conducir a generalizaciones y, por tanto, pueden universalizarse, mientras que, en el plano sensible, las realidades pueden estar no siempre visibles y se acude a éstas mediante los sentidos. Como son temporales y cambiantes pueden ser corruptibles para conocerse, es decir, no son confiables. Las ideas se sobreponen a la realidad.

2) Sirven para llegar a la verdad, porque en su carácter inteligible, las ideas están en el plano del conocimiento pleno, puro, hacia la perfección y con sustento científico, mientras que, en su carácter sensible, simplemente se generarán opiniones o conocimiento inculto y relativo. De allí deviene el carácter objetivo de la ciencia social.

3) Posibilitan encontrar la esencia de las cosas, ya que, si bien en la realidad sensible las cosas pueden tener una esencia, solamente se puede dar cuenta de ésta si se transita hacia el mundo inteligible. Lo ontológico entonces, surgirá del triunfo del mundo inteligible frente al sensible. En perspectiva aristotélica, la supremacía del saber a través del arte (ciencia) sobre la experiencia, genera el método de la conversación dialéctica o mayéutica para llegar a conocimientos concluyentes. Se trata de una verdad que no se basa únicamente en la contradicción, sino que es el resultado de haber sido probada, lo cual supone, le hace confiable (Padilla, 2003).

4) Conducen a la liberación del hombre,¹⁴ quien está constituido por dos partes: alma y cuerpo. El alma es donde se gestan las ideas y tiene un signo de inmortalidad, el segundo corresponde al mundo de lo sensible, lo material y lo mortal. Esta visión antropocéntrica genera una lucha constante por la perfección humana a través del predominio de la (alma) o razón sobre el cuerpo. Esto justifica la intención universalizante de las ideas para lograr con ello la inmortalidad.

5) Orientan la configuración del Estado perfecto pues quienes lo constituyen, en virtud del grado de desarrollo intelectual y su riqueza, serán clasificados jerárquicamente y de acuerdo con ciertos valores. Mayor jerarquía (gobernantes- prudencia), mediana (guerreros-fortaleza) e inferiores (trabajadores y artesanos-templanza). El resultado será el Estado ideal determinado por un orden en la cual, cada uno ocupa el sitio que le corresponde. Así se actúa justamente y se logra la felicidad para todos.

6) Definen la sociedad ideal tomando como punto de partida la vida buena que, se construye a partir de resolver la contradicción individuo/sociedad sobre la idea de que es inevitable este vínculo por la sociabilidad natural. Desde esta visión organicista, la base fundante de la

¹⁴ En lenguaje propio de la época.

sociedad estará dada por considerar el conocimiento como virtud a través del cual, la idea del bien es suprema y de esta procede la práctica de la justicia (universal y particular en el sentido aristotélico). La organización de la sociedad hacer prevalecer el bien (felicidad) sobre el mal, generándose así una relación intrínseca entre ética y política (valores-comportamiento-relacionamiento) validada por la verdad que, a su vez, se vuelve moral (intelectualismo socrático), es legislada y permite regular a los ciudadanos en la satisfacción de sus necesidades y del bien común. El fin de la existencia del Estado y la sociedad será garantizar la realización moral de los ciudadanos. La guerra se justifica para casos de protección y abastecimiento. Por lo tanto, todo ciudadano está obligado a participar de un orden natural marcado por la reproducción (familia) en una relación en la que, el hombre es superior a la mujer, los padres a los hijos y la esclavitud es normalizada tanto como el enriquecimiento individual. La forma superior de organización será la ciudad-estado con formas deseables de gobierno que pasan por la aristocracia, la oligarquía y la democracia.

7) Sirven para encaminar el cambio social, el cual podrá sucederse de forma natural (sustancial) o accidental. En consonancia con las ciencias naturales, el cambio se consideraba inevitable, marcado por cuestiones de orden cuantitativo, cualitativo y por movimientos de diferente tipo (Aristóteles, 1992; capítulo undécimo). Para nuestro interés conviene señalar un legado en las ideas del cambio consistente en la *causalidad* (causa-efecto) que, ha regido la producción de conocimiento en las Ciencias Sociales. El cambio desde el nuncio aristotélico puede ser ocasionado por causas internas (materia/formal) a partir de las cuales el cambio es algo natural, resultante de sus mismos procesos. Pero también las externas (eficiente/final) puesto que pueden dar origen o impulsar su cambio, como también aquellas que aceleran una transformación final o un nuevo ser.

En el pensamiento clásico grecolatino, las reglas de la lógica en el razonamiento fueron la clave para introducir la validación del conocimiento *correcto e incorrecto*. De allí deriva la importancia del *logos* (razón) expresada mediante la argumentación, la palabra, los conceptos, entre otras formas, en directa contradicción con el pensamiento mítico. En tal sentido, el razonamiento deductivo e inductivo soporta toda una serie de habilidades para establecer premisas, compararlas y llegar a conclusiones generalizables. El ejercicio del *logos* instala la posibilidad de juntar la pluralidad dentro una misma unidad (Láscaris, 1976)¹⁵. En este sentido, los contrarios llegan a ser parte de un todo. Para distinguir la realidad producto de la opinión (*doxa*) del de la ciencia (*episteme*), la dialéctica se constituye en el método por excelencia como proceso ascendente hacia la verdad, basado en ideas despojadas del mundo sensible. El diálogo en su carácter didáctico y educativo pasa a ser la estrategia central empleada para producir conocimiento a través de un instrumento clave las preguntas (*mayéutica*) que con el tiempo permitirá reflexionar la realidad, adoctrinar y criticar la sociedad.

¹⁵ El principal referente es Heráclito de Éfeso y los fragmentos que son recopilados en múltiples escritos de filosofía.

Estos legados del pensamiento aristocrático *dualista, binario, atemporal y universal* de época, han continuado y se constituyeron en la fuente de reflexión para las nacientes Ciencias Sociales modernas, en consonancia con los ritmos del progreso y la emergencia de un pensamiento secular. La teología cristiana logró asirse de los pensadores antiguos y establecer un vínculo entre razón y fe para mostrar sus alcances y limitaciones. La ciencia social que emergió intentó sobreponerse al pensamiento escolástico, en un periodo caracterizado por la confluencia del cristianismo, judaísmo e islamismo, asimismo por la continuidad de las reflexiones sobre ética, sociedad, libre albedrío y desarrollo epistemológico de la ciencia.

Además de su herencia grecolatina, las Ciencias Sociales contienen el legado renacentista del iluminismo del siglo XVII y alcanzan su brillantez en el siglo de las luces (XVIII) coincide con su mejor época de florecimiento epistemológico, pues marcó la impronta radical por el conocimiento secularizado. Clave es el mito de la caverna de Platón (libro VII de la República) porque afianza una época y ratifica su carácter emancipatorio, cuya continuidad es innegable en el siglo de las luces, junto con la continuidad binaria y dicotómica del pensamiento social que le acompaña. Como se sabe, la luz (conocimiento racionalizado) se sobrepone a la oscuridad como camino de ascenso hacia la verdad, trascendiendo el mundo sensible hacia el inteligible (ideas) desde el cual, es posible ascender a la ciencia (episteme). Por lo tanto, se afianza la convicción de que quien accede a ésta (la luz del conocimiento) podrá educar a otros y a su vez guiar, en calidad de sabio, para que sean orientados hacia el bien. El poder sobre el conocimiento encarna a su vez, un poder liberador y de salvación.

Es en el periodo de la ilustración, cuando se afianza la confianza en la ciencia y su interés en el mundo material, el hombre es principio y fin¹⁶. La búsqueda de certezas continua con la obra de Descartes [1596-1650] (1979) a través del dualismo mente/cuerpo. Luego las discusiones sobre el poder de la razón para explicar el mundo conectan con la pregunta por la utilidad práctica del conocimiento planteada por Francis Bacon [1561-1626] (1988) en tanto se refería a que la ciencia debe estar al servicio del hombre, y sus conocimientos le deben llevar a *dominar la naturaleza* para su beneficio. Este sello empirista condujo al afianzamiento del método científico y da origen a la separación entre *ideas y experiencia* que, a la larga, cimientan la separación entre *teoría y práctica* y el triunfo del pragmatismo.

Los siglos XVIII y XIX van apuntalando la bifurcación de la ciencia entre naturales y sociales, esta última dependiente de la primera. Como se sabe, la humanística fue ubicada dentro de lo especulativo, muy cercano a lo teológico porque, en la era de las revoluciones europeas, la ciencia social requiere respuestas a los problemas sociales emergentes relacionados con el desarrollo industrial, los estados nación y el despliegue del colonialismo europeo entre otros, por lo tanto, el afianzamiento epistemológico y metodológico requería de menos especulaciones metafísicas y mayor concreción. En este contexto como lo menciona Immanuel Wallerstein (1996) las Ciencias Sociales son impelidas a servir a la

¹⁶ El género dominante masculino de la ciencia desde la antigüedad hasta la modernidad.

nación, la república, la democracia y el capitalismo en su fase industrial. En tal sentido, siguiendo a este autor, la lucha por controlar el conocimiento no sólo de la naturaleza sino del mundo humano y social se hacía menester, para en su conjunto, afianzar la sociedad moderna. *El cambio* social será posible solo con la racionalización del mundo en todos los niveles.

Con la instauración del pensamiento liberal durante estos siglos, las Ciencias Sociales se nutren epistemológicamente de grandes empiristas como Jhon Looke y sus aportes al republicanismo clásico; David Hume y las bases del pensamiento laico y George Berkeley por sus contribuciones al idealismo subjetivo, entre otros. También los enciclopedistas franceses, gestaron una gama de pensadores clásicos para la ciencia social como Denis Diderot, Jean d'Alembert, Françoise-Marie Arouet Voltaire, Jean-Jacques Rousseau y su famoso contrato social y Charles Louis de Secondat o varón de Montesquieu con el espíritu de las leyes, etc. Así, en la ciencia social se instauró el principio de *acumulación de conocimiento* para servicio de la razón y del hombre. La finalidad central desde entonces ha sido generar *leyes sociales*, por lo cual, requiere especializarse en ramas del conocimiento.

Quizá lo más determinante en estos siglos fue, el establecimiento de una senda incesante para la cientifización de la ciencia social, a lograr mediante el *disciplinamiento* que permitiese dar cuenta de la sociedad y los individuos de una manera fehaciente, lo cual supuso, crear *objetos* de conocimiento totalmente tangibles, observables, ampliamente documentados y con mínimo nivel de interpretación. El resultado fue la tradición positivista en las Ciencias Sociales y su origen europeo con Augusto Comte, Jhon Stuart Mill, Emilie Durkheim, Max Weber y Wilfred Pareto entre otros.

Todo este bagaje condujo al ascenso de las universidades en el siglo XIX y a la ramificación de la ciencia social en disciplinas y profesiones, sustentadas en el liberalismo clásico¹⁷ conservando la separación entre ciencia y metafísica, naturaleza y sociedad, razón y creencia. Así mismo, la división entre estudios de la sociedad y del comportamiento humano ocasionó divisiones del conocimiento en Historia (pasado), economía, política, sociología (presente). Éstas y la Antropología, la Demografía y la Psicología, entre otras disciplinas, nacieron a su vez, para dar respuesta a la conducta social y para afianzar la sociedad burguesa, el liberalismo de Estado y el libre mercado, junto con la idea de sociedad civil como mediadora.

En síntesis, supuso también, como parte de su afianzamiento epistemológico, el fortalecimiento del hacer científico basado en la observación, el empirismo, la predicción de causas y consecuencias, la explicación, la verificación, el razonamiento lógico e hipotético inductivo-deductivo, la separación tajante entre sujeto y objeto, bajo la concepción de que la realidad es única y puede ser fragmentada y clasificada y la comprobación de teorías previamente seleccionadas mediante marcos teóricos. Todo este anclaje se impuso como precepto moral, político y cognitivo sobre cualquier otra forma de pensamiento, creencia o

¹⁷ Como sistema filosófico-político y social, en el que se funda el mundo moderno.

costumbre. La prueba y lo verificable, se aplicó como duda sobre cualquier otro conocimiento proveniente del pensamiento mágico o brujería, superstición y dogma, dándose paso a valores forjados en la comparabilidad, la objetividad, la neutralidad. De este modo, se cifraron las bases fundantes en la epistemología de las Ciencias Sociales. Se heredó el *monismo metodológico* (método científico) y la ruptura tajante entre pensamiento teológico o mágico. Los postulados provenientes de la metafísica o razonamiento abstracto especulativo fueron ubicados en las humanidades (artes, pedagogía, literatura, teología, filosofía, estética, Antropología, lingüística entre otras). El conocimiento clásico provino de geografías específicas “*hasta hoy, la mayoría de las obras del siglo XIX que todavía leemos, fueron escritas en uno de estos cinco países: Gran Bretaña, Francia, Alemania, Italia y Estados Unidos*” (Wallerstein, 1996; 17)

En América Latina y el Caribe, este devenir epistemológico de las Ciencias Sociales estuvo a la par de su institucionalización en el siglo XX, entre las décadas de 1930 a 1970. Como lo indica Yocelvezky (2015) la historia de las Ciencias Sociales en esta región puede ser leída desde relaciones de mutua determinación entre conocimiento científico, problemas de la sociedad moderna y modelos ideológicos dominantes. En tal sentido, el poder de las ideas, la modernización de Europa occidental y el pensamiento religioso, no remplazado del todo, caracterizaron a su vez, el acontecer teórico y científico, político y doctrinal en Latinoamérica y el Caribe. Para esta época, la región presentaba sus propias dinámicas económicas, sociales y políticas como parte de su engranaje histórico particular en el horizonte de la cultura occidental.

Se puede afirmar que, la institucionalización de las Ciencias Sociales estuvo relacionada con la implementación del paradigma de la *modernización* que no fue otra cosa sino “*conducir [las naciones] al abandono de las hierofanías y teofanías (elementos constitutivos propios del orden social de la época) a cambio de un proyecto social racionalmente orientado que tuviera como fin principal el progreso moral y material de la sociedad*” (Marín y Morales, 2010; 347). Este camino tras la posguerra se afianzó con el desarrollismo que, consistió en el reemplazo de las nociones de atraso e inferioridad para dar paso a la sociedad industrial como proyecto en el cual, la planeación y las acciones del Estado definirían el nexo entre cuestiones políticas y económicas. Por consiguiente, las Ciencias Sociales, entre las que se destacan la economía, la sociología, la geografía, la Antropología y la Demografía entre otras, jugarían un papel importante en ese tránsito desarrollistas hacia el dependentismo, el neoliberalismo y la globalización (Yocelvezky, 2015).

Con la institucionalización de las ciencias sociales, la producción de conocimiento y su validez, estuvo sujeta al contexto y la legitimación por factores ideológicos e institucionales, cuando no por cuestiones de orden cultural y político. Desde los años 50 según (Floriani, 2015) los temas del desarrollo, la planificación, la política de los Estados nacionales, la industrialización, y el análisis de las condiciones sociales, tuvieron su base teórica en los modelos europeos o norteamericanos, sus teorías y autores, en favor o en contra, junto con pensadores latinoamericanos como los de la teoría de la dependencia como Ruy Marini,

Theotonio Dos Santos y André Gunder Frank. Luego en los años setenta, siguió gestándose unas Ciencias Sociales que investigaban nuevos problemas como los regímenes políticos autoritarios y nuevamente especialistas americanos y europeos como Alfred Stepan, Alain Touraine, Joseph Rouquié y otros, influenciaban el análisis político de la época junto con Fernando Cardoso, Franz Hinkelammert, Fernando Calderón, Antonio Garretón, Norbert Lechner, Guillermo O'Donnell, Ernesto Laclau, Jordan Weffort, Rodolfo Stavenhagen, Pablo González Casanova y Aníbal Quijano, entre otros. A renglón seguido la globalización, el pensamiento neoliberal, trajo otros debates que en su mayoría fueron interpretados con referencia a autores universales, traducidos en todos los idiomas. Posteriormente con la entrada de otras teorías, se reivindica la especificidad histórica cultural que termina afianzando modelos ideales de ciencia caracterizada por la hibridez y la intención interdisciplinar. Un rasgo latinoamericano y caribeño fue la necesaria articulación entre *pensamiento y contexto*, dentro de un marco de distinción entre los autores universales *clásicos, modernos y contemporáneos* “*leídos y citados en todas las académicas del mundo, con una devoción irrefutable, aceptados como teóricos passe-partout, obligados por las referencias bibliográficas en las monografías y tesis de los alumnos*” (Floriani, 2015; 5).

Fértilmente, las Ciencias Sociales se instauraron e institucionalizaron a través de varios mecanismos: la incorporación de carreras en centros universitarios, la fundación de instituciones de investigación disciplinar y multidisciplinar dentro y fuera de las universidades, la consolidación de revistas especializadas y la creación de organismos internacionales de coordinación y promoción con un marcado acento en las tradiciones europeas y norteamericanas (Andrade, 1990). El incremento de programas sociales generó la necesidad de profesionales, entre éstos Trabajo Social, el cual, desde 1925 ya había sido fundado como escuela en Chile y de allí en adelante se expandió por toda la región (Colombia 1937). Trabajo Social se fundó como profesión en la que su principal característica fue el distanciamiento de la beneficencia, la caridad y la asistencia, más bien, en asentimiento de los preceptos y lineamientos reconocidos como ciencia (Alayón, Barreix y Cassineri, 1971)

3.2.2 Corrientes críticas en las ciencias sociales

Es imposible hablar de un acontecer lineal en crítica epistemológica a las Ciencias Sociales, como tampoco lo será del Trabajo Social pero sí es posible mostrar que con el transcurrir del tiempo, se hace evidente que la crítica epistémica ha tomado un rumbo pluralista. Es preciso destacar que la crítica a la ciencia social provino tempranamente del contexto europeo en que ésta se originó, más luego, fue robusteciéndose y diversificándose con posturas críticas provenientes de otras latitudes, frente a los postulados teóricos, ontológicos y axiológicos de la ciencia social moderna que han dominado sobre el saber de la sociedad, la realidad, los sujetos y el cambio. Estas posturas críticas han versado sobre las relaciones del conocimiento con asuntos políticos, culturales y éticos y, por lo tanto, las cuestiones de lo social se han ampliado y diversificado también. Son críticas a la epistemología de la ciencia social que dentro de la modernidad conducen a su vez, a cuestionar la modernidad misma y los desgastes en los grandes relatos que le sostenían como proyecto mundial. En tal sentido, la

institucionalización de las ciencias sociales corresponde a lo que Enrique Dussel (2000) denomina la segunda etapa de la modernidad desde el siglo XVII y con la Ilustración, puesto que, en este período se profundiza y amplía el horizonte ya comenzado a fines del siglo XV cuando Europa, ya no solamente se concibe como centramiento histórico del mundo y su conocimiento, sino que además, se asume portadora de la emancipación humana en la que el conocimiento racionalizado juega un importante papel. El desplazamiento de la crítica a la ciencia social hacia la modernidad y su mito fundacional ha dado cabida a la era *Posmoderna* desde la cual, se reclama la reconfiguración de la ciencia social con dimensiones ignoradas o subalternizadas hasta entonces. Más es tal su reformulación que todo parece indicar la emergencia de otros proyectos epistémicos que apuntalan a la necesidad de superar el mito moderno y con ello, avizorar horizontes transmodernos en los que la ciencia se haga responsable por sus excesos que tienen en riesgo la vida humana y planetaria, y más bien, asuma la construcción del conocimiento desde otras éticas y otras posibilidades para la vida y el vivir en el mundo. Abrir las ciencias sociales insta a que la uni-versidad también se abra a la pluri-versidad.

Menester es entonces situarse desde el *pluralismo crítico* porque permite dimensionar quiebres en el universalismo que ha determinado la producción de conocimiento en las ciencias sociales y cuya pretensión, ha sido constituirse como pensamiento único. En tal sentido, el pensamiento pluralista no surge de la simple diferencia representada conceptualmente o como una suma de singularidades, sino que, constituye un problema de índole ontológico porque la diferencia es constitutiva en sí misma más allá de cualquier representación que se haga de ésta, entonces, la pluralidad es también diversidad de voluntades, de mundos, acontecimientos, sujetos, subjetividades y universos “*en permanente turbulencia, en constante asociación y reasociación, en constante composición y recomposición*” (Prada, 2013; 12)

Apostar por el pluralismo crítico es advertir que este surge de *epistemologías pluralistas*, en ruptura con ese pensar de las Ciencias Sociales basadas fundamentalmente en lo explicativo. El pluralismo epistémico se sustenta en su carácter emergente, en pluriversos o versiones diversas provenientes de otros saberes además del científico hegemónico, otras formas de racionalidad y otros análisis de realidad, sujeto, sociedad y cambio social que intentan recontextualizar el conocimiento, incorporar la autocrítica de los saberes instaurados, politizar la producción de conocimientos debido a su potencia reguladora de la sociedad y propiciar el diálogo entre culturas de conocimiento crítico. Estos aportes son sustanciales para superar la unicidad de la crítica epistemológica y afianzar el pluralismo crítico por su relevancia en formación, la investigación y el ejercicio profesional de Trabajadores-as Sociales.

En tal sentido, es de nuestro interés enfocarnos en las epistemologías críticas, porque consiste en develar a su vez, la ciencia convencional y su meta relato de ser la única productora de conocimiento válido. Esto es, reconocer que “*el papel de la epistemología crítica es liberar a los científicos de la ilusión de que es posible realizar investigaciones innovadoras basadas*

en la concepción de que existen métodos científicos generales y estándares comunes que deben ser respetados por todos los científicos” (Vergara, 2010; 38). Esta afirmación es contundente porque si la construcción de conocimiento no transita por una sola vía, tampoco el pensamiento y la acción crítica lo hacen.

Precisamente, las epistemologías críticas, surgen de múltiples desajustes en la ciencia social moderna, de los cuales se destacan los siguientes:

1) La relación entre teoría y práctica (pensamiento y experiencia). Tal como lo explicita Hugo Zemelman (2015) los conceptos se construyen a ritmos más lentos que los que ocurren en la realidad externa de los sujetos, entonces, esto tiene consecuencias en la pertinencia de los análisis para el momento histórico. Lo que se dice del Estado, la sociedad, la desigualdad, la democracia y muchos más, puede estar desajustado o ajustándose las realidades de las teorías en forma constante. Este pensador chileno plantea, que la epistemología crítica, no es tanto, cuestión de contenidos teóricos tanto como la crítica a los contextos que generan la información. En clave de pensamiento crítico dice que significa no contentarse con lo observable, sino, además, debe darse cuenta del cambio histórico en los procesos y de la pluralidad temporal de los fenómenos, porque son desafíos para el conocimiento, como también debe darse cuenta del universo de significaciones presentes en éstos.

2) La intención universalizante del conocimiento (o su inmortalidad) pues consiste en otorgar un lugar privilegiado a las hipótesis y su comprobabilidad, para que el conocimiento logre el estatus de teoría científica. Esta es la base del positivismo. Ahora bien, como se sabe fue el mismo Karl Popper (1962) quien planteo la insuficiencia de la razón, puesto que las hipótesis son simplemente conjeturas que no siempre se podrá saber si son o no verdades definitivas. Por tanto, más que la verificabilidad, se tendría que enfatizar en la falsabilidad si se quiere que la ciencia avance. El sello de las Ciencias Sociales es la diversidad porque *“los niveles de complejidad de sus objetos son mayores y muchos de ellos poseen una especificidad e individualidad que no puede ser soslayada”* (Vergara, 2010; 39). Según él, esta situación conlleva a la imposibilidad de promulgar leyes generales para la economía, la historia, la política y las sociedades. Lamentablemente, la intención universalizante se ha pretendido alcanzar desde un principio de demarcación entre conocimiento científico, común y metafísico, pero éstos hacen parte de un vínculo intrínseco que siempre ha estado presente en la ciencia moderna. Asimismo, se ha procurado incorporar el principio aséptico de la ciencia, es decir, privilegiar el descubrimiento por encima del contexto social como forma de limpiarlo de creencias e ideologías, pero fue el marxismo, aún con sus coincidencias con el positivismo, quien develó que las teorías sociales son reflejo de las ideologías sociales y más bien, su discurso dominante crea una enajenación natural a éste, de tal manera que, lo que se universaliza es la estructura social dominante.

3) La separación entre las ciencias naturales y sociales (evidencia empírica, ordenación y predictividad) que dio lugar a esta ruptura, afianzada por el Círculo de Viena (1921-1936) cuyo mayor representante fue el filósofo Austriaco Moritz Schlick, debido a que insistió en

la diferenciación entre conocimiento científico y pseudocientífico. Las ciencias sociales estarían en ese segundo lugar. En tal sentido, si toda teoría ha de ser justificable empírica, cuantificable y predictivamente, la pregunta que surge es “¿cuáles de las teorías que convergen dentro de las llamadas ciencias humanas o sociales son justificables empíricamente, expresables en un lenguaje cuantitativo y además predictivas? (Posada, 2007; 29) la respuesta es ninguna porque sus objetos de estudio son distintos y esto sugiere una diversidad en la aprehensión de los hechos sociales y, por lo tanto, hay una diferencia ontológica entre éstos. También, porque los hechos dependen del acuerdo humano y la realidad es una construcción social que, para ser representada, pasa por convenciones humanas del observador y esto, en sus palabras, hace resbaladiza la objetividad¹⁸. Lo expuesto, crea la necesidad de visibilizar dos condiciones que han sido negadas en el conocimiento: el relativismo y el subjetivismo, pero eso no quiere decir resultados irracionales, sino que, su reflexión epistemológica va a depender de los sujetos y no de las cosas en sí mismas. Finalmente, en las ciencias sociales, el sujeto cognoscente no tiene posibilidad de acceder al objeto cognoscible – o la cosa en sí, pues solo puede construir una representación de ésta. Todo esto conduce a decir que es una falsa separación lo natural y lo social porque los hechos sociales están impregnados de ambas esferas, pero, además, pasan por la interpretación humana, por lo tanto, lo objetivo y lo subjetivo están presentes en ambas y su rigurosidad depende del tipo de valoración acerca de éstos. La cuantificación no restringe la cualidad de la información y a la predicción le precede la aproximación o limitación del saber.

4) La dicotomía entre el sujeto cognoscente y el objeto que se aborda (distanciamiento). Se trata de una relación en doble vía, por un lado, del sujeto que se vuelve objeto de conocimiento y de la otra, del sujeto que se asume como conocedor de un objeto en particular. La crítica epistemológica da cuenta de este falso dualismo creado bajo el supuesto de que el pensamiento está vacío de corporalidad, se ignora que, en el proceso de generación de conocimiento hay de por medio una relación y ésta sucede desde el involucramiento mutuo. Como lo menciona Bruno Latour (2001) fue precisamente la certeza de Descartes sobre la posibilidad de la mente aislada totalmente de la realidad y que conoce con distanciamiento, lo que posibilitaría la creación científica, es decir, el mundo físico separado del mundo mental. Sin embargo, este dualismo ha dado lugar a una separación mucho más preocupante, la cual es que el mundo de los objetos corresponde a la naturaleza y el de los sujetos a la sociedad. La crítica propone la articulación entre lo humano y no humano, habla de la inutilidad de tal separación. No existe una ciencia por un lado y la sociedad por otro, sino, ambos interactúan en diferentes redes, con diferentes actores y distintas fuentes de poder. Según Iglesias de Castro (2006) los humanos somos también objetos, somos transformados por el quehacer científico y tecnológico, somos producto de esa larga historia de las sociedades y las culturas. No es cierto que seamos siempre los agentes. En su decir, tampoco es cierto que el mundo de lo no-humano no sea agente, no actúe y no produzca efectos tanto

¹⁸ En este caso, la objetividad cumpliría cuando el contexto y el, o los casos que en él se analizan, son representativos de esa realidad particular.

en el mundo natural como fuera de éste. Tiene sentido entonces la tendencia actual de que los colectivos se vuelven productores de conocimiento sobre sí mismos, para resistir a ser estudiados como objetos de la ciencia (Walsh y García, 2015) lo denominan casa dentro y casa fuera, pues la investigación aporta al fortalecimiento de sus identidades, a la recuperación de la memoria ancestral, pero sirve también, para interpelar las representaciones que la ciencia social, el Estado y otros estamentos sociales han creado sobre estos colectivos, especialmente cuando se aplican políticas públicas.

Estos y muchos otros desajustes de la ciencia social moderna, ha abierto el pluralismo en su prisma epistemológico y ha generado corrientes críticas, escuelas y pensadores que, portadores de estas herencias, han provocado reacomodamientos constantes. En sus cruzamientos con la posmodernidad y la transmodernidad, causando movimientos de encuentro y desencuentro, los cuales, a su vez, nutren la teoría social, la sociedad misma, los análisis de la realidad, del lugar de los sujetos y las versiones sobre la ocurrencia de los cambios sociales. La relación entre pensamiento y acción se desliza entre horizontes reformistas, transformadores y liberadores desde su diversidad epistémica y, en sus dimensiones teórica, ontológica, metodológica y axiológica. En sus relaciones con el contexto, se generan simultaneidades en el pensamiento social y sus pensadores transitan dentro de estas corrientes críticas de igual modo. De allí que, cualquier ubicación será siempre parcial, para nada es una cronología lineal y tampoco pretende ser definitiva. Básicamente, se retoman corrientes que tienen incidencia en Trabajo Social.

Plantear entonces que, en su carácter geográfico, las Ciencias Sociales fundadas en Europa ven tempranamente la emergencia de planteamientos críticos. El contexto europeo fuertemente marcado por la vigencia del positivismo comtiano y el *neopositivismo lógico* liderado por los pensadores del Círculo de Viena, dieron lugar a debates sobre la relevancia del razonamiento hipotético, con la aspiración de una ciencia que, a través del análisis lógico, pudiese ser aplicable al material empírico (Asociación Ernst Mach, 2002; 115).

Con mayor énfasis, la crítica radical a la metafísica en la ciencia social, impulsada por el humanismo atea y el concepto de enajenación aportado por Ludwig Feuerbach [1804-1872] afianzan las bases de una *visión materialista de la ciencia*, pero con una interpretación distinta de la conciencia humana. Esta visión, aplicada a la sociedad nutre el materialismo dialéctico impulsado por Karl Marx y Friedrich Engels que conduce a una nueva versión de la objetividad y por tanto de la realidad social, tanto como a un novedoso método de conocimiento. Conservando la fe en el progreso, la evolución y la confianza en la razón para superar cualquier superstición, la visión material de los hechos sociales debe estar acompañado de la convicción de movimiento y contradicción permanente, con lo cual, materialidad y conciencia están determinados por la estructura social en que se desarrolla.

Según esta corriente, la historia, la naturaleza, el hombre y la sociedad son causa y a su vez resultado de la actividad humana, por lo tanto, las condiciones sociales pueden ser cognoscibles y transformables a través de la *praxis social* (Roaro, 2012), tal como fue

planteado por Georg Lukács en la filosofía de la praxis con las importantes contribuciones de Antonio Gramsci. Esta perspectiva crítica materialista rompe radicalmente con el materialismo mecanicista que ha servido de base a la ciencia social como queda especificado en las Once tesis sobre Feuerbach de Marx y Engels escritas en 1845 (1974). En éstas, se advierte también sobre *la enajenación* en las concepciones del mundo y sus fenómenos, condicionados por el modo de vida de las clases dominantes y los discursos con los cuales se representa. Por tal razón, el cambio se vuelve una necesidad y una ambición universal para transformar las condiciones de vida injustas y puede dar paso a otro estadio de evolución del hombre y de la sociedad mediante *la revolución*. En esta dirección, los análisis de lo social conducen a una visión estructuralista de la cultura, la sociedad, la política y la economía.

Por su pertinencia histórica, esta corriente abarca la casi totalidad del pensamiento social del siglo XX impactando todas las ciencias sociales, en particular desde una *perspectiva estructuralista* de la sociedad, en la cual se destacan los aportes de la Antropológica con Claude Levi Strauss. Por su parte, Louis Althusser (1974) planteó la articulación de la estructura y la superestructura en prácticas sociales que van más allá de los individuos, en las cuales, juega un papel muy importante *la ideología*. El positivismo estuvo fuertemente criticado por el neomarxismo europeo desde la Escuela de Frankfurt a través de sus principales representantes Max Horkheimer, Herbert Marcuse y Theodor Adorno entre otros, quienes discutieron el papel de la ciencia como legitimadora de los sectores dominantes. Abogaron por una *relación ético-política* con el conocimiento y una *ciencia comprometida* con la solución de los problemas que afectan a la sociedad. Cuestionaron el *racionalismo instrumental* y abogaron por una racionalidad formal con interés emancipatorio de la sociedad.

Por su parte, la *Hermenéutica* refutó el *monismo metodológico*, la *explicación causal* mediante el descubrimiento de leyes unicasales, el *predeterminismo histórico* y la separación entre el sujeto y el objeto. De sus principales representantes los filósofos Wilhelm Dilthey, Hans Gadamer y Paul Ricoeur, se destacan sus aportes para incorporar una metodología que fuese más acorde a las ciencias humanas. La importancia dada a la *interpretación* o *Verstehen*, del comportamiento humano y sus acciones, la historia en particular y no como sociedad en general, la validez de la relación entre historia y cultura, la unidad entre sujeto y objeto dentro de un contexto histórico cultural que hace imposible verle en forma lineal dentro de realidades imposibles de ser fraccionadas en variables y mucho menos determinadas por una ley universal, sino con múltiples efectos y causas que no pueden reducirse a una en general (Paredes, 2007).

Al mismo tiempo, el *racionalismo crítico* cuyo exponente fue Karl Popper introdujo un cuestionamiento significativo al *carácter predictivo* de la ciencia, insistiendo en la provisionalidad de las hipótesis y la posibilidad de su *falsación*, con lo cual, es posible asumir que las conjeturas son las que definen la realidad y no al contrario (Vargas, 2014). Tal posición abrió paso a la deducción, pero también a la crítica de la metafísica y la objetividad.

Al mismo tiempo, *la Fenomenología* desde sus antecesores Max Weber, Edmund Husserl, Thomas Lukmann, Peter Berger, Maurice Merleau-Ponty y Alfred Schutz entre otros, polemizaron la intención de las Ciencias Sociales en mantener la *exterioridad* y la *objetividad* en los análisis de la realidad social asumiéndose “*refractarias a la subjetividad permaneciendo en el primado de lo Neutro*” (Belvedere, 2006; 89). Se aboga por una perspectiva *comprensiva* en la que se destaca la impronta de las relaciones *intersubjetivas* de los actores en el mundo de la *vida cotidiana*, en donde la realidad social no es más que el resultado de estas interacciones. Los fenómenos sociales son dados en forma real o imaginaria, deben ser comprendidos porque se naturalizan a través del *sentido común* y es en este escenario, lo cotidiano, que la realidad puede ser intervenida y modificada, porque es la experiencia y la vivencia la que se carga de significados y permite el conocimiento sin que necesariamente sea la reflexión lo que antecede. Sin más, el objetivismo “*implica la muerte de la vida y del individuo porque la comunidad –al ser esencialmente patética– no puede exhibirse en la objetividad ni [por ello mismo] darse a la representación*” (Belvedere, 2006; 88).

De acuerdo con el constructivismo y sus distintas vertientes, coinciden en replantear problemas que son clásicos en la reflexión epistemológica sobre los modos en que se produce conocimiento, tanto en términos generales (gnoseología) como por la actividad científica (epistemología). Según Retamozo (2012), las influencias del constructivismo radical con Ernest Von Glaserfeld, social de Alfred Schütz, Peter Berger y Thomas Luckmann, el genético de Jean Piaget, sistémico operativo planteado por Niklas Luhmann y también varias formas de construccionismo como el realista de Kenneth Gergén, aportaron a la distinción de ciertos ejes en torno a los cuales los constructivistas toman posiciones que los sitúan en la discusión epistemológica como alternativa al positivismo. Entre sus debates este autor destaca a) El *lugar del sujeto*, donde se le reconoce un papel activo, tanto individual como colectivo -en el caso de las comunidades científicas- b) El problema *del estatus de la realidad* que es referencia del conocimiento y c) El proceso de *producción de conocimiento*, esto es un nivel gnoseológico que implica preguntas por lo neuronal, psicogenético, cognitivo y epistemológico de acuerdo con las diferentes versiones (Retamozo, 2012; 327)

El constructivismo denuncia la *visión dicotómica* de la realidad social, el *papel pasivo* de los sujetos frente a su conocimiento y validación, puesto que, la versión que se tenga de la realidad estará mediada por las concepciones que tiene el sujeto. Entonces, eso infiere que también es activo en su construcción. Igualmente, ataca fuertemente el *método hipotético* deductivo, considera que la realidad no es un espejo solo para ser aprehensible, que el *lenguaje* juega un papel muy importante. Una mediación en su interior se produce con autores con Jean Piaget, Lev Vygotsky y León Olive al considerar que, la realidad no es solamente una construcción que el sujeto hace desde su experiencia, sino que hay un cierto *margen de exterioridad* que puede ser intervenida. Lo anterior conduce a reconocer un aporte significativo del constructivismo al *pluralismo epistemológico* en el abordaje social.

Todas estas controversias con las Ciencias Sociales y su tradición epistemológica, hacen parte de una era posmoderna que paulatinamente se va configurando recogiendo los desencantos de la modernidad, sin desconocer sus portentosas conquistas como lo menciona Careaga (1990). El análisis que hace este autor muestra que esta nueva época reactiva preguntas fundamentales del para qué las utopías del progreso, el desarrollo, la tecnología y la ciencia cuando los seres humanos, supeditados a la falsía del dominio de la naturaleza y la sociedad, se encuentran profundamente vacíos y esclavizados del consumismo, la violencia, la guerra y un enorme sentimiento de culpabilidad por haber liquidado la confianza en la razón y la inteligencia. Al parecer, se vive en perpetuos desgarramientos y contradicciones por el atrapamiento dentro de la estructura social y el triunfo de la política irracional. Se advierte como nunca que, no hay un camino lineal hacia la perfección, sino que, por el contrario, los grandes inventos, las megaciudades, parecen constreñir cada vez más su espontaneidad, su autonomía y conducirle al anonimato y a la condición de simple espectador de un mundo que se destroza en todos los sentidos. Baste decir que la conciencia de la finitud de la vida aviva el temor de la muerte escondida en la promesa religiosa de la vida eterna o en la conservación incesante de la juventud. El miedo presente en la sociedad actual dice Careaga (1990; 19) crea la necesidad de la crítica social a los sistemas políticos, económicos y culturales en términos reales. La utopía se renueva *“la sociedad tiene necesidad de esas filosofías es un hecho: para reorientar y democratizar no sólo su vida pública, sino también su vida privada”*.

Relevantes fueron los aportes de la *Teoría cuántica* sobre probabilidad e incertidumbre pues infirió una crítica contundente al modelo mecanicista no solo de las ciencias exactas sino en las Ciencias Sociales. Con ello se dio paso a una época de comprensión de la realidad como posible de ser multifacética e imposible de ser controlada con leyes universales. Sus aportes que se consolidan con el enfoque de sistemas y la perspectiva de que el todo es más que la suma de partes, más bien, lo importante son las relaciones y transiciones entre orden/desorden. Son muchas las teorías que se generaron a partir de esta teoría como la teoría del caos, la teoría del conflicto y la teoría de redes entre otras.

Derivado de tal hallazgo, se conduce a considerar los sistemas sociales como sistemas complejos. La corriente crítica de *La complejidad* con pensadores como Edgar Morin, Jean-Louis Le Moigne, Robert Delorme, Gérard Mégie, abre otros horizontes para las ciencias sociales al considerar que *“los sistemas complejos se caracterizarían fundamentalmente por la aparición de fenómenos de emergencia que los hacen impredecibles, pero también, por su no linealidad, alta sensibilidad a las condiciones iniciales y autoorganización, lo que justifica el rechazo de todo reduccionismo y la necesidad del trabajo interdisciplinario en torno a problemas de frontera, altamente contraintuitivos”*(Cardozo, 2011; 22). Continuando con sus planteamientos, la idea de orden es suplantada por una *relación entre orden y caos*, lo cual, requiere que el conocimiento se destine más que, a predecir y buscar leyes, hacia la comprensión de los fenómenos y la solución de los problemas sociales.

La tradición estructuralista en la ciencia social es replanteada por *El posestructuralismo* europeo y norteamericano. Se nutre de los aportes de Roland Barthes, Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Judith Butler, Jean Baudrillard, Julia Kristeva y Jürgen Habermas, Edgar Morin, Donna Haraway, Ernesto Laclau, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, entre otros, puesto que, puso en duda el alcance de los *metalenguajes*, las *generalizaciones*, las *oposiciones binarias* y el entendimiento de *la historia*, entre otras cuestiones que hacen parte del estructuralismo clásico.

La crítica a la modernidad se afianza con el francés Michel Foucault cuando identifica uno de los dispositivos más poderosos de la ciencia social, *el poder sobre la verdad*. Esto generó un giro epistemológico sustancial. Su obra sobre la cuestión arqueológica del poder desde el estudio arqueológico y genealógico al que dedicó la mayor parte de su vida como pensador crítico, le llevó a cuestionamientos de la intrínseca relación entre *la sociedad*, el *disciplinamiento*, la *vigilancia* y el *castigo* que, a su vez, le llevaron a indagar por el sujeto individual, moderno y su subjetividad. En el sistema según Foucault “*El Poder, por tanto, tolera y favorece unas “transgresiones tolerables” (por ejemplo, la transgresión sexual) a la vez que impide otras transgresiones intolerables (políticamente)*” (citado por Martín y Ovejero, 2006; 4). Por eso, más allá del descubrimiento que se puede generar con el conocimiento, *la problematización* fue para Foucault la base del pensamiento para criticar aquellos que se nos ha dado como obvio. Considerarse poseedor de la verdad es un gran riesgo, por eso, atreverse a decir, a contradecir los discursos dominantes será la vía de la problematización del mundo. El conocimiento debiera ser para saber quién se quiera llegar a ser y como es que se ha llegado a desear ser eso que se quiere ser. Esto constituye el mayor logro para ser crítico, así como el reconocimiento de que el único espacio de libertad del ser está dado por la experiencia. Las Ciencias Sociales, con este pensador francés, especialmente las ciencias humanas quedaron con un legado para pensar de otro modo la sociedad, las instituciones sociales y los sujetos.

Por consiguiente, las críticas a la epistemología convencional de las Ciencias Sociales se pluralizan y proyecta a todas las áreas de los estudios sociales. Relevantes los estudios culturales, el pensamiento feminista y sus aportes a la teoría del conocimiento y la filosofía de la ciencia con doctrinas como las de Sandra Harding, Donna Haraway sobre empirismo feminista desde el cual se destacan las diferencias entre el estilo cognitivo masculino y femenino el cual, conlleva a la subordinación, la discriminación y los estereotipos. Así mismo el feminismo de Norma Blazquez Graf, Nancy Piedra, Julia Kristeva, Arrieta Moore, entre otras, aporta al cuestionar los rasgos sexistas y el universalismo del ser mujer y cuestionar tanto las categorías de sexo como de género que en la perspectiva de Susan Haack debieran conducir a rechazar el androcentrismo en la ciencia (Arrieta, 2018). A su vez, los estudios urbanos, rurales y los estudios de población entre otros, representan una impronta significativa de los alcances que las corrientes, escuelas e intelectuales que puján por la irrupción de formas otras de lectura de la realidad social y de las apuestas por el cambio social. Cada uno merece ser estudiado con detenimiento.

Sucedee también que, al expandirse la colonización europea, se expandió también el modelo de hacer ciencia occidental. Este modelo clásico expuesto anteriormente, fue implantado y asimilado con sus particularidades epistémicas posteriores y los matices que los contextos de las colonias ocasionaron. A posterior, con los procesos de descolonización del siglo XX, se afianza la necesidad de *descolonizar* la producción de conocimiento que ha versado sobre el acontecer de los territorios colonizados hasta entonces. Cuestiones como la cultura, la sociedad, la naturaleza, el poder, entre otros, son revisadas en sus posibilidades para generar otras versiones históricas y sociales de los pueblos recién descolonizados.

En este marco, el surgimiento de los *Estudios Poscoloniales*, corresponden a la segunda mitad del siglo XX. Tienen en su haber, dos corrientes fundantes, *el orientalismo* y *los estudios subalternos*. En el caso de India con el retiro físico de los británicos en 1947, las poblaciones locales se enfrentan a identidades anteriormente establecidas. Se trata de “*una visión de la poscolonialidad no percibida sólo como un proceso de liberación sino también como un conflicto de integración o marginalización en el más tarde denominado ‘sistema mundo’*” (Pinedo, 2015; 190). Este contexto ambivalente conduce a revisar y preguntarse por el conocimiento generado hasta entonces, en los marcos de la ciencia occidental. Igualmente, se enfrentan a la inevitabilidad de pueblos con identidades arraigadas, pero con la hegemonía colonial en todos los ámbitos. Su base crítica son los *análisis históricos*, y se ha extendido a otros campos como la literatura, la cultura y la economía. Más fundamentalmente, la poscolonialidad problematiza el paso del dominio extranjero al dominio nacional y la reproducción del mismo modelo, lo que deja a la gran mayoría silenciada. Es esa figura la del *subalterno silenciado* la que emerge como reivindicación por parte de intelectuales como Ranajit Guha, Gayatri Spivak, Partha Chatterjee y Dipesh Chakrabarty, para decir que, nadie puede hablar en el lugar de este sujeto subalterno y que, nadie lo representa política e historiográficamente (Pinedo, 2015). Por lo tanto, si el colonialismo continúa, las injusticias también. Esta perspectiva crítica poscolonial se ha extendido también a toda el Asia, Australia y Norteamérica. En general, ha puesto el acento en la representación de los subalternos o quienes están en situación de injusticia (Berveley, 2004).

Desde la vivencia de la descolonización reciente en la segunda mitad del siglo XX, la búsqueda de prácticas discursivas contrahegemónicas, así como la denuncia de la epistemología colonialista, instaura como parte de los acontecimientos independentistas asiáticos y africanos la perspectiva crítica denominada *Orientalismo* (2009). Esta fue planteada abiertamente en la obra del palestino Edward Said en 1987, para producir una ruptura epistemológica invaluable cuando se analiza el poder del conocimiento para construir *verdades y tipificaciones de los pueblos colonizados*, a fin de legitimar su control. La invención de oriente en calidad de prejuicio eurocéntrico hacia los pueblos islámicos árabes, de Asia y el medio oriente según justifica las ambiciones de Europa y Estados Unidos. De esta manera se denuncia el vínculo *entre imperialismo y ciencia social* en la producción de “*orientalismos, esto es de imágenes estereotipadas de las culturas no metropolitanas, basadas en una supuesta exterioridad radical*” (Losada Cubillos, 2011; 255)

Esta crítica anticolonialista, se enriquece con las discusiones planteadas por los antillanos franceses Aimé Cesaire y Franz Fanón, quienes denunciaron el colonialismo europeo, sus prácticas asimilacionistas y racistas. Propusieron la lucha por un nuevo tipo de humanismo y el afianzamiento de posturas anticoloniales.

En América Latina, desde el siglo XIX, el pensamiento crítico se desarrolló a la par de los grandes sucesos en Europa. Posteriormente, los tránsitos de las Ciencias Sociales en la modernidad y la posmodernidad se han hecho sentir en el continente americano como “*un pensamiento que sin renunciar a la universalidad es expresión de un ethos particular determinado*” (Botero, 1993). Esto, ha generado ampliación en las perspectivas y categorías de lo social, en contextos sociales, políticos, económicos y culturales signados por la modernización y el desarrollo. No obstante, la búsqueda de un *pensamiento propio* o genuino desde América Latina se ha desarrollado simultáneamente con la institucionalización de las Ciencias Sociales mediante una relación estrecha entre crítica social y posteriormente crítica epistémica. Se encuentran así, tendencias que promueven la adscripción a la modernidad y la deslatinización por la relevancia norteamericana en el mundo y la arqueología de la identidad (Hernando, 2002) luego abordado en profundidad, desde y antes de la colonia, sumado a la crítica en áreas sociales específicas.

Todas las corrientes críticas a las ciencias sociales que surgieron tanto en la modernidad como en la posmodernidad han permeado el pensamiento social en América Latina y el Caribe, con un marcado sello europeo pero también contextualizando en Latinoamérica, gestando una inmensurable gama de estudios situados, entre los que se encuentran los estudios subalternos latinoamericanos, marxismo latinoamericano, estudios feministas latinoamericanos, estudios de género y sexualidad en Latinoamérica, teorías culturales posmodernas latinoamericanas, estudios afroamericanos y caribeños, entre otras. En igual medida están presentes en la investigación, la formación y la generación de conocimiento en Trabajo Social y han acompañado idearios de corte reformista, transformador y liberador (Gómez, 2017).

Previo a la constitución de las Ciencias Sociales en el continente americano, la revolución francesa e industrial británica (1789-1848), crearon un entorno propicio para la fama de autores provenientes de estas latitudes y la lectura de sus obras (Santiago, 2013). La lectura, según él, era una práctica de élites y se amplió con la presencia de los libreros franceses en este territorio. La extensión de la lectura y la escritura en occidente se acompañó con el desarrollo de la institución escolar y el florecimiento de los grandes editores de Francia, Inglaterra y Alemania, desde finales del siglo XVIII y comienzos del XIX. La creación de un amplio comercio entre Europa y América con versiones impresas en español y portugués, realizadas por editoriales francesas, ocurrieron en el marco del conflicto entre Francia y España ante el cual, con el nacionalismo creciente fueron muy bien recibidas en el continente. La copia de obras y su traducción continuaron con los americanos educados en Europa quienes abogaron por el liberalismo de la época como lo más revolucionario.

A este triunfo del liberalismo del siglo XIX, le contrarresta el emergente pensamiento social del naciente siglo XX, que respalda la búsqueda de originalidad latinoamericana ante el dominio anglosajón y el deterioro de la herencia grecolatina. Emancipación mental, mayoría de edad o lo que fuese, generó un importante grupo de pensadores latinoamericanos, entre quienes se destaca el politólogo uruguayo José Enrique Rodó con su obra Ariel que abre la puerta a la idealización de la cultura latinoamericana y al antimperialismo como corriente crítica ante la potencia naciente de Estados Unidos. También Augusto Salazar Bondi quien advirtió sobre la existencia anterior de un pensamiento hispanoamericano influenciado por las corrientes predominantes en España durante la época de la conquista, empleadas según él “*con la finalidad principal de formar a los súbditos del Nuevo Mundo de acuerdo con las ideas y los valores sancionados por el Estado y la Iglesia*” (Salazar, 1968; 14). Por su parte, José Julián Martí fue precursor del modernismo literario y José Carlos Mariátegui se destacó por ser uno de los principales estudiosos y representantes del marxismo. Igualmente, Rodolfo Kusch, Juan Carlos Scannone, Leopoldo Zea, Andrés Mora Ramírez, Arturo Andrés Roig, Enrique Dussel, José Francisco Miro Quesada, Orlando Fals Borda, Raúl Fonet Betancourt, entre otros, impulsaron la reflexión sobre la conciencia americana, la identidad latinoamericana, la presencia indígena y afro junto con la europea, el mestizaje, la diversidad, la persistencia en la dependencia y la necesidad de un proyecto de liberación. Sin embargo, no necesariamente estos primeros momentos, significaron la posibilidad de una epistemología post-eurocéntrica, sino que, la emancipación también representó el advenimiento del positivismo y la apertura al proyecto civilizador exterior que permitiría dejar atrás el pasado colonial.

De la mano del progresismo y la izquierda, el *Marxismo Latinoamericano* se abrió paso desde la Asociación Internacional de los Trabajadores en 1870, con una fuerte apropiación por parte de intelectuales y en competencia con otros paradigmas como el anarquismo, los socialismos no marxistas, el liberalismo, el conservadurismo, el catolicismo tradicional y el posconciliar, los nacionalismos los populismos. En su base, ha estado el intentar entender el *capitalismo* y la *cuestión de clases* sociales en América Latina, abordar las tensiones entre el *imperialismo universal*, el *indoamericanismo* y el *eurocentrismo* en la teoría marxiana. El marxismo latinoamericano se ha desarrollado en tres periodos: el revolucionario desde los años 20 hasta los 30 del siglo XX, el período estalinista desde mediados de 1930 hasta 1959 y el nuevo periodo revolucionario desde los años 1960, en los cuales se mantuvo en tensión las especificidades de los procesos latinoamericanos y su madurez para adelantar procesos revolucionarios (Löwy, 2007).

Es importante destacar que esta corriente crítica social mantiene la intención de permear los análisis de las Ciencias Sociales en cuanto a las condiciones de la producción, los autoritarismos políticos y la cultura (Acha y D’Antonio, 2010). Las contribuciones de Francisco Bilbao, José Martí, Carlos Mariátegui, José Enrique Rodó y José Vasconsuelos es ampliamente abonado con el de Fidel Castro, Ernesto Che Guevara y José Aricó entre muchos más, que dan cuenta de la búsqueda por la necesidad de un pensamiento crítico genuino en América latina (Casas, 2006). Precisamente, la filosofía de la liberación junto con

la educación popular, los estudios subalternos latinoamericanos, los estudios feministas y de mujer, los estudios de género y ciencia, la teoría de la dependencia, los estudios culturales latinoamericanos, entre otros, surgieron en el marco de esta corriente crítica cuya intencionalidad ha sido cuestionar el conocimiento social, las ideas de realidad, el papel de los sujetos en la transformación social de Latinoamérica.

Pero el pasado colonial y la descolonización con los procesos de independencia vuelven a ser motivo de reflexión teórica en las ciencias sociales a raíz de la emergencia de movimientos sociales distintos a los movimientos sociales tradicionales del siglo XX (indígenas, afrodescendientes, feministas, ambientales, disidencias sexuales y de género, migrantes, capacidades especiales, campesinado, entre otros), que conllevan a la necesidad de propiciar un *giro epistémico* en el pensamiento social situado *desde* América Latina y ~~en~~ a la revisión del bagaje teórico crítico procedente de otras latitudes. La historia social permite asirse al replanteamiento de la colonización y sus legados. Decía Darío Botero Uribe (1993) que los lazos históricos de América Latina contemporánea son el producto del encuentro de más de 500 años con los europeos y los nativos americanos y los africanos traídos después y si bien presentaron diferencias en la colonización, sí hubo similitudes en los avatares históricos latinoamericanos tanto por el tratamiento de las potencias europeas como más tarde por los Estados Unidos y también por fenómenos históricos internos como la inestabilidad política, el caudillismo, la desigualdad, la pobreza, el mestizaje, los factores culturales etc. Es así como este rostro del colonialismo en América Latina según lo dice, ha sido confirmado inclusive después de la independencia. Entonces hay *una razón ordenadora universal* que debería ampliarse espacialmente para que comprendan la causalidad y la finalidad, para que la razón tenga sus límites y que se deje de invadir con pretensiones imperialistas del mundo sobre lo llamado *no-razón* como el inconsciente, la naturaleza, el mito, el arte, la libido, la voluntad de poder etc.

En ese marco crítico de la colonización, el cuestionamiento al eurocentrismo ha generado en América Latina *la corriente Crítica Decolonial* encaminada al desprendimiento de las bases eurocéntricas del poder sobre el saber y de las lógicas de la razón moderna. Ha propuesto alternativas epistemológicas, a partir de la relación entre *pensamiento, política y cultura* en las luchas históricas de los excluidos. También aboga por la importancia de abrir *diálogos interculturales* entre distintas perspectivas de conocimiento crítico en el mundo, al coincidir en que las Ciencias Sociales han servido como instrumento de naturalización y legitimación del orden social moderno, profundamente desigual y excluyente. Esta eficiencia naturalizante lograda por el pensamiento científico, permea las relaciones sociales, la aceptación de un proceso natural de desarrollo de la sociedad y abre las puertas al liberalismo económico y político como único camino posible, a la par de adscribirse a un modelo civilizatorio único sin alternativas posibles para otros modos de vida (Lander, 2000). Cuestionar la epistemología de las ciencias sociales es advertir lo inadecuado de las sucesivas separaciones del mundo 'real' porque contribuyen a organizar la sociedad dentro de relaciones coloniales permanentes.

En tal sentido, la teoría de la colonialidad del poder formulada por Aníbal Quijano, retoma las discusiones sobre colonialismo, poscolonialidad y dependencia, y plantea un aporte latinoamericano a la discusión en tres ámbitos: el primero ubicando la colonización como *proceso civilizatorio* construido mediante despojos y expropiaciones violentas incluido el conocimiento; el segundo como creación de una estructura social compartida entre colonizadores y colonizados sostenida mediante una *matriz colonial de poder* en el saber, el ser, la naturaleza, la política, la economía y la cultura, la cual se interioriza y genera coincidencias en los análisis de las realidades sociales y de sus soluciones; y el tercero, como semilla o proyecto liberador epistémico y político de la *de(s)colonialidad* en tanto no se logró destruir las bases ancestrales y las fuentes de resistencia, re-existencia, pedagogías y educaciones otras que han estado activas hasta nuestro días.

La corriente Decolonial insiste en la falsedad de la historia universal y su ruptura entre pasado y presente como parte del dominio *geopolítico sobre el conocimiento* que signó a los pueblos latinoamericanos a la prehistoria y a la asimilación de la historia desde el relato europeo. Se asume que la colonialidad continúa debido a constantes colonizaciones, pero principalmente porque el colonizado, *o sujeto colonial es reproducido* y se autorreproduce en su ser a través de la codificación de las diferencias en la idea de raza sobre la base de una jerarquía racial y cognitiva. Se cuestiona el *conocimiento acumulativo* porque es una forma de competencia científica, afianza solo la validez de la ciencia para explicar el mundo y oculta *la pureza cognitiva* o Hybris del punto cero (Castro-Gómez, 2005) estrechamente relacionado con la pureza de sangre, actualmente denominado blanqueamiento que justificó la violencia epistémica, la imposición del conocimiento europeo como único y válido e impidió que hubiese un diálogo de saberes. Esta pureza cognitiva se va logrando con la educación y el ascenso social. La articulación de todas las formas de históricas del control del trabajo, sus recursos y sus productos en torno del capital y del mercado mundial (Quijano, 2014).

Se denuncia el carácter destructivo de la colonización y la colonialidad en tres ámbitos: ecologicidio, genocidio y *epistemicidio* (Grosfoguel, 2013). Desde el siglo XV se instauró un modelo de conocimiento cartesiano racista, sexista, patriarcalista, epistemicida y extractivista que se afianzó en la tradición del No-lugar de enunciación. Este privilegio epistémico justifica a su vez el extractivismo epistémico y ontológico que se vuelven formas naturalizadas del ser-conocer (Grosfoguel, 2015) Con las bases de ese privilegio epistémico, mencionadas en apartados anteriores, se creó la *universidad occidentalizada*, en la que, los conocimientos provenientes de cinco países Italia, Alemania, Francia, Inglaterra y Estados Unidos son de obligatorio aprendizaje para explicar las experiencias históricas del resto del mundo. Esto no quiere decir que no se genere conocimiento en América Latina, sino que no tiene el mismo peso y valor en el mundo y en universidad occidental.

Se propone el *diálogo intercultural* que surja de la superación de las asimetrías cognitivas (Fornet-Betancourt, 2003), como también de la superación del *colonialismo interno* (González-Casanova, 2015) que quizá, es el principal flagelo que sostiene el eurocentrismo porque reproduce la colonialidad. Esta es la permanencia en los patrones civilizatorios instaurados por los colonizadores. El borramiento histórico y cultural continúa porque lo

creado es un sistema que se totaliza en la articulación de todos los modos de producción existente los cuales, son orientados al capitalismo y desde allí, se crean subjetividades, imaginarios y representaciones que garantizan su reproducción. El sistema capitalista tiene como característica esencial la habilidad para subsumir o poner a jugar todos los discursos a su favor (Fraser, 2016). Se promueve una *interculturalidad situada* dentro de procesos políticos, epistémicos y éticos que se preguntan por los legados coloniales, cómo han impactado la producción académica de conocimientos y la negación de la producción intelectual latinoamericana, no sólo de académicos y en qué medida permite pensar procesos hacia la decolonialidad del poder, del saber, el ser y de la naturaleza y orientarse hacia *otros modelos de educación* (Walsh, 2005). Ante la geopolítica dominante del conocimiento, el *pensamiento fronterizo* emerge como opción para de(s)colonizar las disciplinas y el control de la subjetividad y del conocimiento (Mignolo, 2003).

Para que este diálogo intercultural crítico sea posible es necesario provincializar el discurso moderno y denunciar su carácter colonial. Situarse no desde el purismo, sino desde la historia de modernización vivida con las mixturas propias de la colonización y abrirse a los discursos críticos en el mundo. Se sabe que es una alternativa compleja porque las relaciones y los intercambios culturales son de múltiple vía entre personas, pueblos y diversidades (Walsh 2005), la intención es generar rupturas y por ende *procesos de liberación* encaminados a trascender la modernidad. Requiere abrir la universidad hacia *la pluriversidad*. Realizar estudios históricos que muestren la conformación del mundo moderno/colonial y sus bases racistas/sexistas con relación a la estructuración del sistema de conocimiento vigente.

Por todo lo anterior, la *Transmodernidad* aparece como un horizonte para superar la modernidad como paradigma universal. El concepto estricto de trans-moderno según Enrique Dussel (2005) quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, cómo desde la nada, desde la exterioridad Alterativa de lo siempre distinto, de culturas con racionalidades también universales, pero que nunca han pretendido ser universalistas. Que asumen los desafíos de la modernidad y de la posmodernidad, pero responden desde otro lugar, el de sus propias experiencias culturales, sociales, políticas y que, a su vez, pueden aportar soluciones distintas a la europea norteamericana. Crear soluciones absolutamente imposibles para una sola cultura moderna y sus versiones alternativas de modernidad. Una futura cultura trans moderna, que asumen los momentos positivos de la modernidad, pero evaluados con criterios distintos desde otras culturas milenarias, tendrá una pluriversidad rica y será fruto de un auténtico diálogo intercultural que debe tomar en cuenta las asimetrías existentes.

Cualquier estado del arte se queda corto ante la emergencia de corrientes, teorías y tendencias que dan cuenta de la pluralidad epistemológica en perspectiva crítica. Las *epistemologías del sur* reiteran la crisis profunda de la crítica eurocéntrica, reclaman nuevos procesos de producción de conocimiento y nuevas relaciones entre diferentes conocimientos desde sectores discriminados por el capitalismo y el colonialismo. Abogan por la comprensión del mundo mucho más amplia que la occidental, porque su diversidad también es infinita (Sousa, 2009). También las *epistemologías del buen vivir* con los debates que plantea la desarrollo, el conocimiento y las alternativas para la humanidad (Delgado, 2014). La *educación popular*

retoma el debate antagónico entre saber y conocimiento intentando romper con una jerarquía absurda (Vasco, 2012), cuestionando la maquinaria escolar y apostando por una formación para la liberación, la emancipación humana y la crítica de la sociedad (Muñoz, 2013) los estudios sobre mujer y ciencia, los feminismos y el género, las epistemologías feministas latinoamericanas (Alvarado, 2016), los feminismos decoloniales, el feminismo negro, las masculinidades, el pensamiento sexo-disidente, la teoría queer y otras. Los Estudios afroamericanos y africanos (Becerra et al., 2008), las epistemologías indígenas ancestrales y el pensamiento en espiral (Gavilán, 2012) y los estudios territoriales (Escobar, 2010), la crítica Al desarrollo y muchas más, son campos de conocimiento y ruptura epistémica con las Ciencias Sociales positivistas que, vale la pena explorar y conocer para acceder a otras versiones de la realidad, los seres humanos y el cambio social.

Todo lo planteado, permite afirmar que las Ciencias Sociales están permeadas por epistemologías críticas en las que transitan planteamientos modernos, posmodernos y transmodernos. Se entrecruzan tendencias, autores, conocimientos, que promueven otras lecturas de realidad, de seres humanos, de sociedad y plantean relación estrecha entre la acción, la ética y la política. El prisma crítico es profundamente amplio y su pertinencia en las universidades es cada vez mayor. Todas cuestionan las Ciencias Sociales en su epistemología convencional y otorgan mayor pertinencia a la necesidad de Abrir las Ciencias Sociales como bien lo planteara Immanuel Wallerstein. El pluralismo crítico como pensamientos otros y epistemologías otras, están vigentes y esto avizora la urgencia de reflexionar y replantear la trayectoria epistemológica de Trabajo Social, tanto por la importancia que tiene el pensamiento crítico como por el impacto en el ejercicio profesional y en la generación de conocimiento social.

3.2.3 La escuela filosófica Pragmatista y el Interaccionismo Simbólico

El Pragmatismo es una corriente filosófica americana, que surgió como prolongación de la Chicago School of Sociology, esto es, de la corriente de investigación que, bajo la dirección de intelectuales como William Isaac Thomas y Robert Park, se enseñó y practicó con gran éxito entre 1910 y 1930 en la Escuela de Chicago (Joas & Knöbl, 2016).

El Pragmatismo americano surgió como frente crítico contra las ideas de Parsons, que se acentuaron en la relación acción – orden. En tal sentido, la mirada parsoniana se centró en el problema del orden social, especialmente en la “*solución*” de los aspectos normativos de la acción; así claramente sus esfuerzos analíticos se ubicaron en la estructura social y en la forma cómo la acción introduce el orden en ésta. Según este autor, a pesar de lo caótica que resulte ser, dicha acción está regulada por unos principios normativos o leyes universales que posibilitan el mantenimiento del orden social como “*orden fáctico concreto*” susceptible de análisis científico (Parsons (1968 [1937])).

En el Pragmatismo americano, cuyos principales representantes los encontramos en figuras como el lógico y filósofo Charles Sanders Peirce (1839-1914); el filósofo John Dewey (1859-

1952); el psicólogo y filósofo William James (1842-1910) y el filósofo y psicólogo social George Herbert Mead (1863-1931), la problemática principal – a diferencia de los planteamientos de Parsons – era la de *la relación entre la acción y la conciencia*. El elemento revolucionario del pensamiento pragmatista es el hecho de que rompía con una premisa fundamental de la filosofía occidental moderna, consistente en el hecho de que desde Descartes (1596-1650), se arguyó que el pensamiento del individuo era el punto de partida del filosofar y de todo análisis científico. “*el argumento era que en principio podía dudarse de todo, excepto de la propia existencia, pues el intento de dudar acaba siempre remitiendo a una conciencia que duda, a un yo*” (Joas & Knöbl, 2016). Es decir, incluso si quisiera dudar de todo, no podría cuestionar que soy yo el que existe: “*cogito, ergo sum*” era la célebre afirmación de Descartes. Precisamente porque solo la conciencia de cada yo es algo cierto, debe ésta – tal era la conclusión de Descartes– ser el punto de partida del filosofar (Joas & Knöbl, 2016). La duda radical de Descartes o “*duda cartesiana*” ha tenido innumerables repercusiones en la cultura euro – americana, ella fue determinante en gran parte de la filosofía moderna.

Era este un problema de gran envergadura, dado que el pensamiento dualista radical fundado por Descartes, se centró en la existencia indubitable de la conciencia individual, del yo, dejando la existencia obvia de la realidad del resto del mundo –de las cosas y de mis semejantes – totalmente suspendida. Este dualismo teórico entre la sustancia inmaterial y la acción no fue posible saldarlo, a pesar de los esfuerzos que se hicieron desde la filosofía de la conciencia por superarlo (Joas & Knöbl, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el Pragmatismo se planteó lo abstracta de la duda cartesiana, debido a que en la realidad cotidiana esta nunca puede presentarse. Tal afirmación la hicieron los pragmatistas, a partir de concebir la filosofía y las ciencias como insertas también en tal realidad:

en realidad no es posible dudar voluntariamente. Quien duda voluntariamente, en algún estrato de su conciencia está seguro de que existe algo. Además no es posible dudar de todo al mismo tiempo, puesto que ello conduciría a la total incapacidad para actuar, a una pura parálisis (...)

Los pragmatistas no abogaban por una actitud acrítica frente al saber recibido, sino por una toma de posición dentro de la filosofía que correspondiera a una “*duda viva y efectiva*” (Peirce, 1934), una duda que surgiera realmente en *situaciones concretas*, y más precisamente *en situaciones de la acción*.

Si así argumentamos, si por nuestra parte ponemos en duda el sentido mismo de la propia duda cartesiana, sobra la suposición de una conciencia individual aislada como punto fijo del pensamiento. No hay entonces necesidad alguna de suponer un yo puramente abstracto, que piensa racionalmente y está separado del resto del mundo. Más bien podemos entonces concebir el yo como un yo sensible, que existe

en el mundo y en la sociedad. De este modo es posible, entre otras cosas, ver el proceso del conocimiento como un proceso cooperativo, en el que pueden participar más individuos (...) (Joas & Knöbl, 2016).

Se derivan, como queda sustentado, planteamientos totalmente diferentes desde la escuela pragmatista, en contraposición a los postulados defendidos por los sucesores de Descartes. Pero aún queda otro elemento fundamental del pensamiento pragmatista, en relación con el antidualismo que lo caracteriza. Esto es, que el pensamiento, el espíritu o la conciencia, no pueden pensarse sin la acción. El pensamiento surge cuando se presentan situaciones problemáticas en la acción, que conllevan reevaluar los componentes que antes se consideraban obvios. Los problemas que surgen en la acción, son aquellos que conllevan un nuevo análisis que quedará disponible para futuras situaciones de equiparable condición.

Adicionalmente, aparece en el pensamiento pragmatista una concepción activa del sujeto. El sujeto, más allá de reaccionar a estímulos mediante la acción acrítica, es un ser activo que busca soluciones a los problemas que se presentan en su vida cotidiana y los estímulos no existen en realidad, sino que se definen “*como tales, en cada situación de la acción*” (Joas & Knöbl, 2016).

De las premisas planteadas, se derivan los postulados esenciales del Interaccionismo Simbólico como teoría elaborada por George Herbert Mead, quien fundamentó su pensamiento en el pragmatismo americano. Desde el Interaccionismo simbólico, se aboga por premisas relacionadas con la acción interpersonal. Es decir, Mead formula los cimientos de una teoría de la identidad, al dar relevancia a los procesos mediante los cuales los sujetos influyen los unos sobre los otros, cuando se enfrentan a situaciones que los involucra. Formuló así la formación de la “autoconciencia” en situaciones de interacción, rompiendo con la idea de que el eje de las reflexiones es el actor individual. Para el autor, el actor lo es entre actores. Insistió en que las ciencias sociales y humanas debía dar paso definitivo hacia una concepción *intersubjetiva* de la construcción de la vida social. Así, puso el énfasis en el estudio del hombre como constructor de símbolos que median en la interacción y en la comunicación humana, así como también el hecho de que el sí – mismo o el *self*¹⁹, no es una entidad inmutable, sino un proceso en estructuración continua, no es una sustancia oculta (Joas & Knöbl, 2016).

Para concluir en este apartado, los postulados esenciales del Pragmatismo y la continuidad de sus ideas a través del Interaccionismo Simbólico, es importante plantear que ambas perspectivas perdieron popularidad en las décadas de 1940 y 1950, y su gran influencia inicial fue decreciendo. Hubo un discípulo de Mead: Herbert Blumer, que se resistió a esta tendencia y recogió la obra de su Maestro para ser publicada. Fue Blumer quien, en 1938, acuñó el

¹⁹ Compuesto por dos estadios: el mí y el yo. El “*mí*” como aquel que posibilita la internalización de la realidad social objetiva y, el “*yo*”, como aquel que se construye socialmente y posibilita la reflexión sobre la realidad y, por ende, el cambio social.

término “interaccionismo simbólico” en un artículo de psicología social. Sobre éste término hay que aclarar que:

(...) “Interacción” significa reciprocidad en la acción, la implicación en la acción de varias personas, (...) “interacción” corresponde en los textos de Mead, a la idea de que el ser humano no es un ente que actúa aisladamente, sino siempre en relaciones intersubjetivas, inmerso en todo un entramado de acciones creado por dos o más personas. (...) Respecto al adjetivo “simbólica” (...) se quiere significar que la teoría correspondiente entiende la acción como interacción “mediada por símbolos”, esto es, como un actuar que se sirve de sistemas simbólicos, como el lenguaje o los gestos. Y si se subraya esta mediación simbólica de la acción humana, es porque de ella se pueden extraer consecuencias a las que otras corrientes teóricas no tienen acceso” (Joas & Knöbl, 2016).

Podemos afirmar entonces, dados los argumentos anteriores, que estas son las bases epistemológicas y teóricas fundantes del Trabajo Social como campo disciplinar y como profesión moderna, insistiendo en el hecho de que esta área del conocimiento nació como parte del proyecto de las Ciencias Sociales y que sus desarrollos científicos siempre han estado centrados en la criticidad y en la reflexividad, inspirado en principios de igualdad, equidad y justicia social, como veremos a continuación.

3.2.4 El pensamiento pragmatista y su influencia en el Trabajo Social

Desde su proceso de profesionalización, el Trabajo Social ha tenido una amplia influencia de los postulados del Pragmatismo como perspectiva filosófica que vincula la importancia de la acción en los procesos sociales. Esta escuela filosófica soportó los fundamentos de la disciplina, así como el interaccionismo simbólico, como prolongación del pensamiento pragmatista (Joas & Knöbl, 2016). Dicha influencia se evidencia en la obra de Mary Richmond y Jane Addams, quienes sentaron las bases de la profesionalización del Trabajo Social Travi (2006), así como en la obra de otras pioneras de esta área del conocimiento como Gladys Ryland, Gertrude Wilson, entre muchas otras.

Según Travi (2006), el pragmatismo fue, a principios del siglo XX, “una filosofía de la protesta del intelectual” y el “nervio del pensamiento norteamericano progresivo”, por lo que desde el punto de vista conservador y liberal, esta corriente filosófica y sus teóricos, fueron vistos como insurgentes o, al decir de la autora “izquierdistas”, dada su preocupación por el estudio de las emergentes problemáticas sociales de la época y el cuestionamiento de las consecuencias que conllevaba “la acción pública” en la esfera de lo social Travi (2006). Por ejemplo, Miranda Aranda (2010) ilustra y sustenta claramente la participación activa de Jane Addams, una de nuestras pioneras de gran relevancia, en procesos de lucha y reivindicación social tales como el movimiento sufragista femenino, la lucha por la creación de un Tribunal Juvenil y una ley que regulara el trabajo infantil, la lucha por la paz antes y después de la Primera Guerra Mundial, entre muchas otras. Lo que llevó a la participación

activa y el compromiso inquebrantable con la política local y la política de estado en el ámbito nacional. Jane Addams defendía y practicaba, afirma Deegan (1990), citado por Miranda Aranda (2010), una “democracia radical” y era una “pragmática radical”.

En este mismo sentido, la obra de Mary Richmond muestra con claridad la influencia pragmatista en diferentes aspectos. Todos ellos conjugados para hacer más integral y holística la intervención desde el Trabajo Social. Según cita de Miranda Aranda (2010), en su texto *What is social case work?* (1922), Mary Richmond afirma que:

Las otras ramas del Trabajo Social que están todas en relación recíproca con el Trabajo Social de casos individuales son tres: tienen por objeto los servicios sociales colectivos, las reformas sociales y las investigaciones sociales (...) por un método diferente de aquellos que emplea el Trabajo Social de casos individuales y los servicios sociales colectivos y persiguiendo el mismo fin, el servicio de reformas sociales tienden a elevar “en conjunto” las condiciones en las cuales viven las masas, principalmente por la propaganda social y por la legislación social. (...) El fin principal de éstas [las reformas sociales] –es– hacer progresar la especie humana tornando mejores las relaciones humanas (Miranda Aranda, 2010. p. 214).

En el apartado citado es evidente la influencia del pragmatismo en la obra intelectual de Mary Richmond, influencia esta que está respaldada por la amplia bibliografía de intelectuales de la Escuela de Chicago, citada en sus textos.

Ahora bien, la influencia del pragmatismo en la obra de Mary Richmond, la principal pionera del Trabajo Social profesional, se puede inferir principalmente en los siguientes aspectos (Travi, 2020):

- A. Filosóficamente, su postura coincide con la de los pragmatistas, quienes fueron críticos de la mirada dualista del mundo, como ya se planteó en párrafos anteriores. Defendieron la visión integradora de la realidad, que conlleva la reflexión y la acción holística potenciadora del cambio social, así como también la estrecha e indisoluble relación entre teoría y práctica. Desde este lugar, las teorías se convierten en herramientas para la acción, dado que son construcciones sociales, ellas son situadas, porque existen en momentos históricos particulares en los que participan sujetos específicos.
- B. En relación con la dimensión epistemológica, siguió la línea pragmatista, en relación con el pensamiento abductivo, es decir, aquel tipo de razonamiento que consiste en examinar una masa de hechos y en permitir que estos hechos sugieran una teoría (Hoffmann, 2000). De este modo ganamos nuevas ideas. Se parte del descubrimiento basado en la experiencia.

- C. Desde la dimensión ético-política, Mary Richmond, en consonancia con las ideas pragmatistas, defiende la democracia como hábito y las relaciones humanas recíprocas, el derecho a la diversidad y el derecho a la individualidad. Así mismo, abogó por las reformas sociales que beneficiaran a las grandes mayorías poblacionales, menos favorecidas.
- D. La importancia del concepto de adaptación activa como aquella que potencian los sujetos mediante el enfrentamiento a situaciones nuevas, las cuales conllevan el pensamiento reflexivo y crítico de éstos para adaptarse a su medio.

3.2.5 Epistemologías críticas en Trabajo Social.

La discusión epistemológica en Trabajo Social no es para nada nueva, justamente porque es innegable la lucha que ha tenido históricamente por su reconocimiento en su carácter disciplinar y la intencionalidad de superar el marcado tecnologismo al que se la sometido (Toledo, 2004). En tal sentido, el pensamiento crítico de Trabajo Social ha transitado por todas las posturas paradigmáticas, sin abandonar la necesidad urgente de situar el Trabajo Social desde un posicionamiento crítico que, como lo mencionan Natalio Kisnerman, Boris Lima, Teresa Matus, Olga Lucía Vélez, entre muchos otros, sería plausible sí se pudiese dejar de responder al encuadre liberal que le ubicó como operador y le restó sus capacidades para hacer aporte a la teoría social y posicionarse como disciplina.

Hablamos de una epistemología que para nada es lineal, sino compleja y cambiante, pero, además, que versa sobre otros posicionamientos críticos que tienen que ver con la crisis del Estado moderno, el capitalismo, las bases del bienestar social y todos los nichos que sirvieron hasta ahora de base para pensar el desarrollo disciplinar, más allá de los dualismo y binarismos heredados de la ciencia social moderna Europea porque esto le posibilitaría concentrarse en las cuestiones de orden social que ameritan su pertinencia en la transfiguración del orden social vigente. Esto implica indisciplinar el Trabajo Social en harás de subvertir las bases fundantes que dejan poco espacio para crear y renovar el conocimiento como para situarlo en márgenes estrechos (Hermida y Meschini, 2017).

En el prisma de la crítica social, la disciplina resignifica un referente conceptual que potencia los procesos de generación de conocimiento situado, mediante la problematización de la realidad y la acción profesional para el cambio. Dichos procesos se realimentan permanentemente, recreando tal referente y ampliándolo en razón de la intervención social. En tal sentido, la concepción de Sujeto/ humano, el concepto de sociedad, de generación de conocimiento, de abordaje de la realidad y de cambio social, resultan ser de gran valía en el proceso de fundamentación, para esta área del saber. Los conceptos han tenido variaciones históricas que le son propias, en América Latina específicamente, estos horizontes conceptuales han ido consolidándose en perspectivas críticas. Hoy se pueden identificar como tendencias en torno a los debates de la identidad profesional y disciplinar que, en materia curricular, deberán ser abordados en toda su extensión. Por ahora, cabe destacar que

es importante concentrar la crítica epistemológica en su carácter plural que versa sobre los siguientes tópicos:

Sujeto/humano:

Como portador de saberes y de capacidades para participar activamente en la sociedad y en las decisiones que atañen a su vida. Desde esta perspectiva, se alude a las posibilidades que desde Trabajo Social se tienen para participar en la construcción de sujetos sociales conscientes y políticamente activos. Desde la intervención profesional se puede potenciar la autonomía y la construcción de ciudadanía, a través de una labor pedagógica que se convierta en escenario de reconocimiento de la otredad y de la alteridad.

Ese sujeto participante, que es a su vez social y político, adquiere en la intervención profesional del Trabajo Social una “*mayoridad*” (Santana en Cazzaniga, 2003; 127) en tanto categoría compleja de fijación de contornos de ese otro-a protagonista de la acción reconocido en su plenitud de derechos. Lo anterior supone superar la noción de sujeto referida a condiciones de invalidez y carencia desde las cuales se alienta la acción instrumental, intermitente y puntual gestoras de otros obedientes, para concebirlos como “*totalidad plena de historia, de cultura, de saberes, de potencialidades*” (Fuertes en Escalada, 2001; 142), tornándose en sujetos multidimensionales y autónomos (Vargas y Muñoz, 2011; 105).

Como bien lo plantea (Carballeda, 2004; 58), en lo colectivo se hace el sujeto. Ello supone reconocer en la intersubjetividad la manera como el sujeto significa la realidad y las situaciones que indican en su ser y estar en el mundo, en esa dirección “*la visión del "otro" plantea la necesidad de nuevos acercamientos donde la palabra de éste, su cotidianidad y su historicidad sugieren caminos posibles en la dirección de la intervención en lo social*” (Carballeda, 2004; 58). De ésta manera explica y comprende las situaciones que le rodean en y desde la vida cotidiana, permitiendo una aproximación a la “verdad” en tanto construcción fenomenológica (Carballeda, 2008), la cual se complementa en el encuentro intersubjetivo con los otros, orientando una forma de intervención que supera la dimensión prescriptiva condicionada desde la institucionalidad, validando la importancia de fomentar la acción desde la significación intencionada del objeto desde el sujeto (Vargas y Muñoz, 2011; 105).

Sociedad

Este concepto está ligado en el Trabajo Social, a su dimensión ético-política. En América Latina particularmente, esta ha sido una preocupación en la disciplina, desde perspectivas críticas, por lo que es necesario indicar que el ideal de sociedad está directamente relacionado con la configuración de un proyecto ético-político (Borgianni et. Al, 2003; 17) en el cual se reconozcan responsabilidades y finalidades colectivas, que fomenten la configuración de sociedades *emancipadas, democráticas e incluyentes*. La democracia se convierte, en las apuestas éticas del Trabajo Social contemporáneo, en un principio orientador del ejercicio profesional y en un objetivo a alcanzar, mediante las luchas societales.

El proyecto político del Trabajo Social hoy está cimentado en la construcción de sujetos sociales, políticos y autónomos para participar activamente en el ejercicio y exigibilidad de sus derechos. En tal sentido es posible rescatar el valor de lo público, en tanto persiste el interés por apostar a la construcción de sociedades democráticas, que respeten la diversidad como algo inherente a las comunidades (Vargas y Muñoz, 2011).

Generación de conocimiento

Desde sus inicios y en la perspectiva de la racionalización científica, en Trabajo Social se desarrolla, desde diferentes lugares epistemológicos y teóricos, debates acerca de su status científico. En los últimos años, se consolida una tendencia en el campo que ubica su horizonte en la articulación de las dimensiones de acción e investigación en el sentido de producción de conocimientos válidos para comprender los objetos de estudio, desde diversas perspectivas teóricas y epistemológicas que modelan esas disputas. Un interés por problematizar el núcleo conceptual de la intervención social y profesional radica en establecer implicaciones de su utilización, los contextos de uso, desde diferentes saberes disciplinares que participan de su construcción (Vargas y Muñoz, 2011).

Los procesos de construcción de conocimiento en este campo disciplinar, tienen como finalidad redimensionar el sentido de la reflexión, la crítica y la praxis del Trabajo Social desde los fundamentos de la experiencia humana, situándola en la complejidad que conlleva la indiscutible relación entre los micro y los macro-procesos socio-históricos (Vargas y Muñoz, 2011). Esto es, tomar “*la experiencia como ángulo de lectura*”, cuya finalidad es “*impulsar razonamientos de umbral*” (Vega, 1997; 54) desde prácticas científicas y sociales que reconozcan y permitan visiones integradoras de las complejas relaciones humanas.

Dado lo anterior, la producción de conocimiento debe convertirse en un ejercicio imprescindible que fundamente la intervención profesional y simultáneamente permita la configuración de procesos de seguimiento de la acción y la valoración del accionar. Lo enunciado favorecerá la comprensión de las interacciones y contradicciones sociales en las que se desarrolla la intervención social y se configura el objeto, en el marco de realidades complejas que no pueden abordarse sin hacer de la investigación eje transversal de ese accionar (Gardner, 2000; 99).

(...) Queda sobre entendido, entonces, que la fundamentación epistemológica conlleva la concreción de apuestas profesionales, amplía las posibilidades de construcción y análisis del objeto, ofrece indicios para participar en las transformaciones sociales, apuntala cosmovisiones y posturas frente al mundo, frente al otro y frente a lo que hacemos, demarca la ruta que intenciona la intervención propiamente dicha y, algo muy importante, mediante ella se define la estructura de la acción y sus implicaciones en el medio social en el cual esta se desarrolla. La discusión epistemológica relacionada con la intervención transita por múltiples formas de nombrar el lugar desde el cual se dota de sentido el proceso profesional en el Trabajo Social (Muñoz y Vargas, 2013).

El trasegar histórico de la discusión epistemológica en la disciplina, ha obedecido a un sinnúmero de condicionantes, no solo en términos de los paradigmas que han permeado las discusiones a este respecto en el grande espectro de las Ciencias Sociales, sino también a lo social concreto, partiendo de su análisis reflexivo y crítico. En esta dirección, la criticidad para el Trabajo Social ha sido concebida como la posibilidad de abrir, en diversas perspectivas epistémicas, los ángulos de lectura y problematización de campos de la realidad social de interés para nuestro campo de conocimiento, con el ánimo incesante de comprender y transformar su objeto.

Comprender, entonces, que la discusión epistemológica en el Trabajo Social ha variado en su trayectoria histórica, implica reconocer que ésta ha estado permeada por lo que José María Morán (2003; 15), citado por Muñoz y Vargas (2013) denomina “*el sustrato epistemológico presente en cada momento histórico*”, el cual alude a que la relación teoría-práctica en la intervención profesional, se relaciona directamente con la tendencia teórica que sustenta el sentido que se le otorga a sus objetos y al cómo de la acción investigativa e interventiva en una temporalidad determinada (Muñoz y Vargas, 2013).

En el Trabajo Social Latinoamericano pueden identificarse tres tendencias que, aún hoy tienen vigencia.

a) Las tendencias explicativas “positivistas, estructuralistas y funcionalistas” en el campo disciplinar del Trabajo social se le confiere peso al empirismo para acceder al conocimiento de la realidad. Se privilegia el saber-hacer como garante del mejoramiento individual, relegándose el saber-conocer, por no concebirse como prioridad, así como el saber-transformar. Se evidencia una relación sujeto-objeto basada en visiones cosificadas de la realidad, de los sujetos participantes en los procesos profesionales y en el logro de la funcionalidad institucional de estos. Se afinca entonces una concepción directiva de la intervención, centrada en la perspectiva estructural que se orienta hacia la adaptabilidad e integración de los individuos a su medio social.

b) Las tendencias “sociocríticas o conflictivistas” en Trabajo Social, se orientan hacia la necesidad de generar transformaciones estructurales en la sociedad, desde una perspectiva dialéctica en la que prima el protagonismo de los sujetos y la lectura del contexto desde una dimensión de totalidad, claramente respaldada por el análisis crítico de condiciones estructurales, de actores, de dinámicas y de relaciones antagónicas. Asimismo, buscan descentrar la concepción de que los problemas sociales y económicos son responsabilidad de los sujetos y pone el énfasis en los elementos contextuales que los estructuran.

c) las tendencias “posmodernas, poscoloniales y decoloniales” fundamentadas en las críticas a la producción eurocéntrica del conocimiento y la ausencia de una

epistemología acorde a los contextos de realidad, sujeto y cambio social que se requieren para los pueblos sobre los que pesa la historia de la colonización. De allí que se a necesario el abordaje de epistemologías fronterizas, subalternas y descolonizantes que descentren las discusiones convencionales de índole dualista y más bien propugnen por la articulación de la pluralidad lingüística, epistémica y existencial de los sujetos colectivos, las epistemologías feministas y del género, las disidencias, las epistemologías insurgentes y todo lo que significa un posicionamiento distinto frente a la colonialidad del saber. (Martínez y Agüero, 2017/ Patiño, 2009.

Dadas las implicaciones históricas del Trabajo Social, las herencias que han demarcado su relación con el conocimiento, con las ciencias sociales y los debates en torno al objeto disciplinar y su abordaje metodológico, se hace necesario continuar con la reflexión epistemológica, dados los cambios paradigmáticos que se presentan en la actualidad y en el acontecer del Trabajo Social latinoamericano y caribeño. Esto supone avivar las preguntas sobre ¿qué conocer?, para ¿cuál realidad? y además, ¿qué tipo de sujeto? así como el alcance de la transformación/liberación esperada.

Abordaje de la realidad social

Desde una comprensión amplia y problematizadora, la realidad se convierte en posibilidad de conocer, reflexionar y actuar, a partir de la relación dialógica entre la teoría y la práctica, el pensar y el hacer, en último término, entre la investigación y la acción como componentes estructurantes de la intervención social profesional. La realidad social hoy debe pensarse desde su diversidad, sus múltiples matices, sus variados contornos y los sutiles trazos que lo constituyen como algo complejo, etéreo, indefinible sin abordar sus dimensiones contextuales. Desde esta perspectiva, en Trabajo Social se persiste en una búsqueda de nuevas posibilidades, por lo que está resignificando sus procesos de intervención, en tanto es clara la necesaria revitalización de su razón ontológica, es decir, de su sentido y su pertinencia como profesión que participa en la transformación de la realidad social y como campo disciplinar que genera conocimiento específico que le permite interactuar con otras ciencias y disciplinas sociales, así como cualificar su propia praxis.

Cambio social /transformación/Liberación

Desde una perspectiva crítica, los descubrimientos tecnológicos y las innovaciones científicas, el aceleramiento del impacto de la informatización en nuestras vidas y la globalización de las relaciones parecen contribuir para la debilitación de la humanidad en las relaciones sociales y con el deterioro en los modos de vida (Jara, 2012). El cambio social es la modificación parcial o total de una situación que afecta a un colectivo humano. Por ello, para Trabajo Social prevalece la necesidad de generar capacidades en los seres humanos, para que incidan en las relaciones económicas, sociales, políticas y culturales como sujetos de transformación.

Desde lo crítico, hombres y mujeres son protagonistas de los cambios. Representan la esperanza de una sociedad diferente, y un modo diferente de educación que le permite al cambio social edificar *otros mundos posibles* en los que se ejerzan relaciones de poder democráticas y equitativas, en todos los órdenes. Se trata de un posicionamiento ético-político que emerge desde un nuevo tipo de humanismo “*es necesario fundamentar la vida, en cuanto probamos que ésta corre peligro (como nunca) de ser extinta. Es por esto por lo que, conceptos como vida humana y alteridad son el hilo conductor de esta propuesta*” (Luna Nieto, 2016; 2).

La formación epistemológica en Trabajo Social requiere replantear las bases teóricas que han hecho parte de la estructura universitaria. No se trata de deshacerse de éstas sino de establecer puentes de diálogo interdisciplinar que, dadas las condiciones y los condicionantes históricos de la profesión-disciplina, se presentan difíciles de superar en su matriz colonial y dependiente (Gómez-Hernández, 2018). Sería necesario abogar por indisciplinar el Trabajo Social, esto es, remover las bases disciplinares que impiden generar teoría, formar profesionales con disposición a la articulación entre la teoría y la praxis, la investigación con la intervención y asumir su carácter comprometido con la transformación del sistema social.

3.3 Pertinencia social y científica²⁰

El Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales, con trayectoria mundial, latinoamericana, nacional y local, históricamente ha asumido como compromiso académico, ético y político analizar los problemas sociales que, en el marco de la implementación del sistema capitalista, colonial y patriarcal, afectan el buen vivir de diferentes y diversos grupos poblacionales. Asume para lograr dicho cometido, procesos de investigación, acción y cambio fundamentados e intencionados desde diferentes referentes, necesarios para incidir de manera directa en la realidad social donde tienen lugar. Lo anterior permite hacer lecturas integrales del contexto, favoreciendo con esto, la realización de análisis de las dimensiones económicas, políticas, sociales y culturales que le son inmanentes a los problemas y situaciones sociales que convocan su presencia, como referentes determinantes para orientar el diseño de propuesta de intervención fundamentadas teórica y metodológicamente, acorde con las particularidades históricas, contextuales, institucionales y grupales que constituyen la realidad macro y concreta donde se desarrolla su quehacer.

Centra su atención en la defensa y garantía de los derechos humanos en su concepción amplia, haciendo de la exigibilidad de éstos la intencionalidad central de su accionar. Fomenta para alcanzar dicho cometido, el relacionamiento con la institucionalidad pública, el sector privado, el tercer sector y organizaciones sociales y comunitarias, reconociendo en el trabajo interinstitucional e intersectorial, opciones reales de actuación e incidencia. Para cumplir tal pretensión, fomenta el desarrollo de procesos investigativos, el diseño de planes, programas y proyectos, la implementación de los mismos, el empoderamiento social y político de grupos diversos, así como la incidencia social y política para la transformación social de realidades adversas.

En esa dirección, es precisamente en el marco de las Ciencias Sociales que Trabajo Social como disciplina asume un carácter plural e interdisciplinario en su configuración epistemológica y en su ejercicio. De esta manera, su énfasis en la intervención en tanto encuentro dialógico entre la investigación y la acción, las y los profesionales logran incorporar a través de su formación, amplias capacidades para el trabajo directo en la sociedad y con diferentes grupos sociales. Esta característica permite al profesional insertarse y articularse con otros profesionales de las Ciencias Sociales y afines, pero a su vez, establecer diferencias con ellos, particularmente en razón de sus amplias capacidades para el saber-hacer intencionado y el trabajo directo con diferentes grupos poblacionales. En consecuencia, está preparado para trabajar en equipo, para responder a los desafíos del trabajo interdisciplinario y, como ya se anunció, para desempeñarse como profesional investigador.

²⁰ Este ítem propone evidenciar cómo se relaciona con las necesidades sociales, económicas, culturales, científicas y disciplinares; cómo se articula con el sector producto y/o comunitario; relación con planes de desarrollo nacional, departamental y local; conexión con el mercado laboral de la profesión; relación plan de desarrollo de la universidad.

Así la relación intervención-investigación es inherente al ser profesional, haciendo parte de su esencia.

En relación con lo anterior, la formación de Trabajadores Sociales en Medellín y el país, se constituye en una necesidad imperante para la sociedad. Si se consideran las características del profesional, es posible confirmar que Trabajo Social es una disciplina además de necesaria, pertinente, con amplia demanda en el mercado laboral de las Ciencias Sociales. El Trabajo Social conecta y articula saberes específicos, cuyo propósito fundamental se orienta hacia el análisis comprensivo y crítico de la realidad social para incidir, orientar y potenciar los procesos sociales en la búsqueda de la generación de condiciones para el buen vivir desde diferentes ámbitos y campos hacia los cuales se orienta la intervención profesional. En consecuencia, el Trabajador Social está formado para intervenir en lo social, aportando a la solución de problemas, fenómenos y dinámicas sociales. Particularmente, el profesional de egresado-a de la Universidad de Antioquia, está preparado para vincularse a instituciones sociales del sector público, organizaciones no gubernamentales, procesos organizativos y comunitarios y la empresa privada.

Los profesionales de Trabajo Social que forma la Universidad de Antioquia, son ampliamente conocidos y valorados en el medio por sus calidades académicas, por la capacidad de adaptarse a contextos complejos, por su gran versatilidad y por el compromiso ético y político que imprime en las relaciones laborales y en los procesos de intervención con los diferentes grupos poblacionales a los que se proyecta. Es además, un profesional valorado por las capacidades investigativas que otorga al ejercicio profesional, donde el análisis, la comprensión y la reflexión, constituyen la base para orientar y dinamizar la intervención. Por el perfil y las características de la formación, cuenta con amplias capacidades para el trabajo individual, familiar, grupal, organizativo y comunitario.

Las y los egresados del programa, han logrado vincularse de manera sistemática a buena parte de las instituciones sociales que demandan este profesional. Se desempeñan como investigadores-as, docentes universitarios, se vinculan al desarrollo de políticas sociales del orden nacional, departamental y municipal, lideran procesos de diseño, implementación y evaluación de proyectos sociales, entre otros ámbitos y campos de desempeño profesional. Para el caso de la formación profesional regionalizada, es preciso indicar que la gran mayoría de los egresados-as se encuentran vinculados laboralmente en sus regiones haciendo aportes significativos al mejoramiento de las condiciones de vida en los ámbitos territorial local y subregional, desde diferentes lugares de desempeño profesional.

Hoy los egresados-as del programa, están preparados para trabajar en los problemas sociales más urgentes y emergentes, siendo la participación en la construcción de paz y la reconciliación social un eje estructurante de la formación para el ejercicio profesional, en correspondencia con las demandas del medio.

Respecto a la articulación entre el Programa con el *plan de desarrollo de la Universidad “Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios” 2017-2027*, se hace posible desde las pretensiones expuestas en la misión y visión. El interés de la universidad por ofrecer educación pública con excelencia académica, concuerda con las pretensiones de la unidad, en tanto buscan garantizar una propuesta formativa de alta calidad, anudadora de los tres ejes misionales para aportar a la generación de conocimiento, a la formación de profesionales idóneos y al cambio de la realidad a través de las propuesta de proyección social que fomenta en diferentes contextos y con diversos grupos poblacionales. Asimismo, busca el fortalecimiento de una comunidad científica y académica que se proyecte al contexto local, regional, nacional y mundial para generar transformaciones que deriven la construcción de sociedades justas.

Guarda relación directa con el eje estratégico 1 *“Formación integral de ciudadanos con la articulación y el desarrollo de las funciones misionales, desde los territorios y en conexión con el mundo”* al ofrecer un PEP que además de formar profesionales comprometidos con el cambio social, asume el compromiso de constituir sujetos críticos y conscientes de su responsabilidad social y política con la sociedad. Para lograr dicho cometido, asume como norte los referentes teóricos, metodológicos y ético-políticos del pluralismo crítico, desde donde es posible problematizar la realidad y en consecuencia, asumir postura en su abordaje y necesaria transformación. Reconoce además, la diversidad y la interculturalidad como escenarios de construcción colectiva de conocimiento y propuestas de cambio, adscritas precisamente a la pretensión última de generar sociedades centradas en el buen vivir, la construcción de paz, la justicia y el cuidado del ambiente.

Vincula para tal fin criterios de integralidad, flexibilidad, interdisciplinariedad, pertinencia, inclusión e interculturalidad en la propuesta, garantizando con ello la articulación de los ejes misionales, las pretensiones formativas concretas, la naturaleza de la disciplina y las implicaciones de hacer parte de una universidad pública. De la misma forma, se proyecta como programa líder en la internacionalización a través del fomento de la movilidad docente y estudiantil, y el trabajo investigativo en red en temas asociados con el campo disciplinar y demás líneas de interés que nutren los debates académicos necesarios para la actualización permanente del campo disciplinar.

Para garantizar el cumplimiento de las pretensiones aludidas, el programa acoge la autoevaluación como estrategia que transversaliza la vida académica y administrativa de la unidad. Con lo enunciando, queda claro que la evaluación deberá asumirse como uno de los principios anudadores del referente de calidad asumido en el programa. Esto es, en último término, como una práctica decidida y permanente del mismo, respalda por un sistema que facilite y viabilice su gestión, haciendo de la valoración del PEP y de sus orientaciones teóricas, contextuales, pedagógicas y curriculares, el centro de este ejercicio.

Respecto al fortalecimiento de la investigación y la extensión, la participación activa de las y los docentes en cinco grupos de investigación y con esto en la generación de conocimiento,

se exalta la amplia producción docente y con ello, la incursión en temas de pertinencia académica, social y política que nutre la implementación del PEP y en particular, el plan de estudios. Se destaca además, las opciones de articulación entre la investigación formativa y científica como posibilidad para fomentar la cultura investigativa en las y los estudiantes como práctica inherente a la condición de ser trabajador-a social.

Con relación al eje estratégico 2, asociado con ***“Los ciclos de vida de la comunidad universitaria”***, centrado en la importancia de generar condiciones dignas para la comunidad académica que la constituye, demanda reconocer las características y demandas de los diferentes grupos poblaciones que la constituyen. Es decir, reconocer el colectivo estudiantil, docente y administrativo que diariamente la habitan y además, conferirle un lugar destacado a quienes si bien no permanecen en la universidad, en algún momento tuvo y sigue teniendo diferentes vínculos con los servicios que ésta ofrece; se alude en particular a los egresados-as y jubilados-as.

Frente a este eje estratégico la unidad en particular, ubica en la formación integral el referente central para implementación del PEP. Así, enfatiza a través del Programa de Tutorías, en el acompañamiento integral de sus estudiantes como medio para garantizar la permanencia y prevenir la deserción. De igual manera, genera condiciones académicas y administrativas para que las y los docentes participen activamente en el cumplimiento de los ejes misionales en correspondencia con sus intereses académicos e investigativo y, adicionalmente, facilita los medios para que su labor docente se lleve a cabo bajo las orientaciones del trabajo digno. Con las y los egresados y profesores-as jubilados, la unidad viene consolidando diferentes estrategias de relacionamiento mediado por las demandas y características de dichos actores, reconociendo en ellos-as el potencial que adquieren al permitir valorar permanentemente la pertinencia del programa al contar con una vinculación directa con el contexto.

Frente a los ejes estratégicos 3 y 4, relacionados con ***“Democracia, gobierno universitario y convivencia”*** y ***“Gestión administrativa y del financiamiento”*** respectivamente, el programa se encuentra comprometido con el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad tanto en su comunidad académica, como en el fomento de su importancia en la ruta formativa. Sitúa en consecuencia, la formación de sujetos políticos comprometidos con el develamiento de las contradicciones económicas, social y políticas que hacen parte de la vulneración sistemática de derechos de poblaciones en el marco de sociedades capitalistas, coloniales y patriarcales, buscando la instalación de prácticas participativas que hagan del reconocimiento e inclusión del otro un principio fundamental en todo acto formativo, comunicativo, deliberativo y decisonal. Se invoca con ello el principio democrático presente en todo escenario público y plural como el universitario, haciendo del espacio o esfera pública una constante práctica y no una excepcionalidad, al momento de tomar decisiones en relación al rumbo más idóneo para la vida del programa y de la Universidad. De esta manera, se activa el Comité de Carrera, de Currículo, de Docencia, Investigación y de Extensión como escenarios de debates y construcción conjunta de la forma como debe implementarse el PEP,

espacios en los que se tiene la apertura para contar con la representación estudiantil y profesoral.

Se alude además, a la necesidad de generar procesos de gestión administrativa y financiera con criterios de eficiencia y transparencia, propiciando los espacios de rendición de cuentas necesarios para informar periódicamente la forma como se gestiona lo académico-administrativo en la universidad. También se alude, como se mencionó antes, a la importancia de construir un sistema de seguimiento y evaluación del PEP que incluya la valoración de los ejercicios de gobernabilidad y gestión administrativa y financiera de la unidad académica en general.

Respecto a los dos últimos ejes estratégicos ***“Compromiso de la Universidad con la construcción de paz, equidad, inclusión e interculturalidad”*** y ***“Contribuciones de la Universidad a la gestión del ambiente y la biodiversidad”*** aluden directamente a la necesidad de situar compromisos claros de la Universidad y sus diferentes facultades, escuelas e institutos con la realidad local, regional y nacional. Retomará para alcanzar dicho cometido, el diseño de *“políticas, saberes y prácticas [que] se cimienten en la perspectiva intercultural, de equidad de género y en los enfoques de derechos, de tal modo que los ejes misionales fortalezcan la construcción de paz y el buen vivir en todas sus sedes y en sus entornos”* (p. 65). También asume como campo problemático la crisis ambiental que vive el planeta y en consecuencia, la definición de estrategias que permitan vincular a la formación y el accionar de la universidad, propuestas que garanticen la gestión responsable y comprometida con el ambiente y la biodiversidad.

Desde la unidad académica los enfoques en mención y dada la naturaleza de la disciplina del Trabajo Social, estos se convierten en nortes transversales de la formación, las experiencias investigativas y de proyección social. Es así como las y los docentes adscritos a los diferentes grupos de investigación ya referenciados, vienen desde hace más de dos década liderando procesos investigativos y de extensión invocando como referentes dichas orientaciones. Los estudios de género, decoloniales e interculturales, territoriales, sobre pobreza y marginalidad, planeación y participación, conflicto, desplazamiento y construcción de paz, han derivado una serie reflexiones de suma pertinencia para comprender las condiciones estructurales e históricas que les dan origen, así como las expresiones situacionales y proyectivas que deberían garantizar su abordaje y transformación. De esta manera, se viene aportando a la construcción de propuestas teóricas, conceptuales, contextuales y metodológicas de suma pertinencia para aportar a la comprensión de los fenómenos en mención en el marco de las ciencias sociales y el Trabajo Social, así como en la capacidad para retroalimentar el PEP y los debates propios de la implementación del plan de estudios.

En cuanto a la relación del PEP con los planes de desarrollo local, departamental y nacional, es posible identificar relaciones generales asociadas con las especificidades de los diagnósticos e intencionalidades concretas. Los tres planes: ***“Medellín Cuenta con Vos” 2016-2019***, ***“Antioquia piensa en grande” 2016-2019*** y ***“Pacto por Colombia pacto por la***

equidad” 2018-2022, convergen en advertir que si bien existen avances en mejorar la calidad de vida de la población en el contexto nacional, aún persisten difíciles condiciones de vulnerabilidad en diferentes grupos poblacionales. Enuncian además, la presencia de problemas de inseguridad y convivencia, convirtiéndose para los tres planes, en prioridad para su abordaje. Asimismo, plantean la necesidad de fomentar el desarrollo económico y social como opción para superar los problemas de los contextos urbanos y rurales de la realidad colombiana, visualizando en la conectividad, el emprendimiento, la innovación y la competitividad como posibilidades de superación de los mismos. Respecto a la educación, coinciden en conferirle un lugar importante, aunque con bajos niveles de inversión financiera para garantizar su fortalecimiento, especialmente en el contexto nacional.

Frente a la posibilidad de identificar relaciones entre el PEP y los planes de desarrollo en mención, se visualizan convergencia en la visualización de algunos fenómenos sociales asociados con la pobreza, la marginalidad, la violencia y otras expresiones de vulnerabilidad, no obstante, dista en los referentes de problematización de los mismos. Sin embargo, precisa resaltarse como enfatizan en orientar acciones que permitan mejorar la calidad de vida de los diferentes grupos poblaciones en contextos urbanos y rurales, fomentando condiciones de inclusión, equidad y justicia. De igual forma, coinciden en conferirle a la construcción de paz un lugar privilegiado dadas las condiciones del contexto nacional, centrada en enfoques territoriales y de fortalecimiento socio-productivo.

En definitiva, es posible advertir significativas convergencias entre el PEP y los planes de desarrollo ya enunciados. Especialmente, puede auscultarse una estrecha relación con el plan de desarrollo de la universidad dadas las pretensiones que convocan su razón social, asociadas con garantizar excelencia académica en la articulación permanente e intencionada de los tres ejes misionales que la constituyen como universidad pública. Con los demás planes, si bien confluyen en ofrecer campos de problematización de las realidades locales, regionales y nacionales, estas distan de ofrecer lecturas estructurales y por ende soluciones que conlleven a superar la complejidad de las mismas siendo esta la diferenciación mayor con las apuesta teóricas y ético-políticas que configuran el PEP.

3.4 Tendencias en el desarrollo de la disciplina²¹

Respecto a las estrategias y mecanismos definidos en Departamento para la discusión y actualización del Proyecto Educativo del Programa según las tendencias del campo disciplinar, es importante resaltar que en éste existen espacios de deliberación y construcción conjunta que permiten alimentar la fundamentación teórica, contextual, disciplinar y pedagógica que respalda el PEP. Para lograr dicho cometido cuenta con una estructura clara y coherente, en correspondencia con la fundamentación epistemológica, teórica, ontológica, metodológica, ética y política de la disciplina, configurada para responder a los desafíos profesionales y contextuales que demandan la construcción del campo disciplinar.

La evaluación permanente ha sido considerada como la estrategia central que permite la discusión y actualización del programa. De esta manera, se han llevado a cabo diferentes ejercicio de valoración de la propuesta formativa y de reflexión sobre campo disciplinar que han permitido la revisión de contenidos, la identificación de dificultades en las rutas de formación investigativa, su relación con las prácticas académicas y la incorporación de ajustes a la versión de plan de estudios vigentes y la configuración de la propuesta en mención, acorde con las necesidades disciplinares y del contexto.

Lo anterior ha sido posible gracias a que en el PEP vigente y el que se está fomentando, se han establecido espacios de trabajo académico por ciclos o núcleos (básico, integrador y flexible – la presente propuesta incorpora núcleos de problematización) y campos temáticos de discusión y construcción colectiva, permitiendo al profesorado evaluar, intercambiar saberes y generar propuestas de mejoramiento. Esta experiencia permite que las y los docentes logren la incorporación de éste y valoren significativamente los espacios diseñados para su actualización, como son: las evaluaciones de los proyectos de aula, las reuniones regulares de los ciclos de la formación y de las Unidades de Organización Curricular y de la propuesta curricular en general, entre otras, así como los espacios generados con estudiantes y egresados-as.

El Comité de Carrera es un órgano representativo que también analiza y plantea recomendaciones frente al desarrollo del currículo. Desde allí, se generan los planes de acción que se convierten en la respuesta a necesidades identificadas de actualización y ajuste de la propuesta curricular en calidad de carta rectora del Programa de Trabajo Social. Se cuenta a su vez con el Comité de Currículo, el cual se activa según las necesidades de la unidad académica en relación a los procesos de autoevaluación y transformación curricular.

Asimismo, se encuentra la producción generada en cada uno de los grupos de investigación a los cuales están adscritos docentes, estudiantes y egresados-as del programa. De esta se han derivado documentos que soportan los análisis sobre las tendencias y líneas de desarrollo de

²¹ Este ítem propone evidenciar cómo el programa realiza análisis de la proyección de la disciplina y cómo su problematización permite orientar la formación para que los egresados-as realmente respondan a las demandas del medio.

la disciplina en los ámbitos local, regional, nacional e internacional, y su incidencia en el programa. Para dar cuenta de lo enunciado, a continuación se presenta la producción que cada uno de los grupos ha venido liderando en la última década, de la cual se derivan aportes múltiples para comprender las tendencias de la disciplina y las ciencias sociales en la contemporaneidad, especialmente para situar los contextos estructurales, históricos, micro y macro donde tiene lugar su accionar.

Las y los docentes de la unidad académica vinculados al Grupo de Investigación en Cultura Política y Desarrollo, han liderado procesos de investigación en temas asociados con: resistencias, conflicto armado, desplazamiento, memoria, territorio, ciudadanía, políticas públicas y Pensamiento Crítico Latinoamericano. Lo resultados de sus investigaciones han permitido retroalimentar los análisis de contexto necesarios para situar los retos de la disciplina, permitiendo ahondar en fundamentación teórica desde la perspectiva crítica, ampliar la lectura de contexto en su dimensión histórica, estructural y coyuntural, y problematizar fenómenos contemporáneos de orden socio-político propios de las realidades latinoamericanas y colombianas. Algunas de las investigaciones con aportes significativos para dinamizar los debates de la disciplina en el contexto local, nacional y latinoamericano, son:

Tabla No. 1. Relación proyectos de investigación y profesores investigadores Grupo Cultura, Política y Desarrollo.

| Proyecto de investigación | Profesor-a participante | Año | Vinculación estudiantes |
|--|---|------|-------------------------|
| Fronteras invisibles: Poder, territorio y resistencia en las comunas 8, 13, 16, 2008-2013 | Jorge Suárez John Mario Muñoz Paula Vargas López | 2016 | Si |
| Recuperación de la memoria histórica de 3 mujeres pertenecientes a organizaciones en Medellín. | John Mario Muñoz | 2016 | Si |
| Investigación y desarrollo de Expresiones ciudadanas, subjetividades políticas y formas de resistencia del movimiento estudiantil de la Universidad de Antioquia frente a la propuesta gubernamental de reforma de la ley 30; construyendo participación democrática; estudio de caso. | John Mario Muñoz | 2013 | Si |
| Investigación y desarrollo Movimiento estudiantil, resistencia y subjetividades | John Mario Muñoz | 2014 | Si |
| Evaluación de la planeación participativa del desarrollo local en Medellín 2005-2010 | Esperanza Gómez Hernández Gerardo Vásquez Luz María Franco | 2010 | Si |

Fuente: Información recuperadas de los CVLAC y complementada con datos del Área de Investigación del DTS, 2018.

Por su parte, las y los docentes del Grupo de Investigación Medio Ambiente y Sociedad, han llevado a cabo un amplio número de investigaciones para comprender campos temáticos asociados con: territorio, ciudadanía, democracia, planeación, desarrollo, participación,

apropiación social del conocimiento, entre otros, contribuyendo a la dinamización de debates sobre las dimensiones ético-políticas de la disciplina en contextos democráticos. Los aportes más representativos para orientar la formación en el programa, han estado precisamente en ofrecer reflexiones teóricas, metodológicas y políticas en los temas en mención, claves para ubicar tendencias contemporáneas del Trabajo Social Colombiano y Latinoamericano. Las investigaciones más significativas en esta dirección, son:

**Tabla No. 2. Relación proyectos de investigación y profesores investigadores
Grupo Medio Ambiente y Sociedad.**

| Proyecto de investigación | Profesor-a participante | Año | Vinculación estudiantes |
|--|---|------|-------------------------|
| Estudio comparado sobre las concepciones de lugar, urbano, ciudad y usos del suelo con estudiantes y profesores de San Pablo (Brasil) y Medellín (Colombia) | Alberto León Gutiérrez Liliana María Sánchez Mazo | 2014 | Si |
| Sistematización del Programa de Planeación Local y Presupuesto Participativo de Medellín entre los años 2004-2011 en las comunas 1 (Popular) y 8 (Villa Hermosa) | Alberto León Gutiérrez Paula Andrea Vargas López | 2013 | Si |
| Proceso de formación ciudadana en Moravia: exploraciones de lenguajes para el liderazgo y la inclusión social. | Alberto León Gutiérrez | 2013 | Si |
| Programa Urbano Integral (PUI-NOR). Experiencia de construcción de ciudad desde la planeación, la gestión del desarrollo y la vivienda. | Alberto León Gutiérrez Liliana María Sánchez Mazo | 2012 | Si |
| Medellín, una ciudad construida a varias manos. La participación en programas de desarrollo urbano, período 1970- 2010. | Alberto León Gutiérrez Liliana María Sánchez Mazo | 2010 | Si |
| Evaluación integral a la planeación del desarrollo en Colombia. Caso Medellín, 1995-2007. | Alberto León Gutiérrez Liliana María Sánchez Mazo | 2009 | Si |
| El Método Integrador de la Planeación (MIP) como guía orientadora de la intervención social en el área de influencia de la central hidroeléctrica Miel I, período 2009-2010. | Alberto León Gutiérrez | 2009 | Sí |

Fuente: Información recuperadas de los CVLAC y complementada con datos del Área de Investigación del DTS, 2018.

Desde el Grupo de Investigación en Intervención Social, las y los docentes vinculados en calidad de investigadores, han desarrollado proyectos en las siguientes líneas: trabajo social e intervención, cultura política, problemas sociales contemporáneos y familia, derivando aportes epistemológicos, teóricos, metodológicos, contextuales, éticos y políticos para retroalimentar la implementación del PEP vigente y en particular, para retroalimentar los cambios que se recogen en esta propuesta. Concretamente, han contribuido en el abordaje de temas como: intervención social y profesional, epistemología del Trabajo Social, metodologías de intervención social, pedagogía social, sistematización, pobreza y empobrecimiento, conflicto armado e intervención psicosocial, participación, género, masculinidades y diversidad, familia y migración, entre otros.

Es posible enunciar, como este grupo ha situado al Trabajo Social y a la intervención social como ejes de investigación en la unidad académica, introduciendo con ello debates con pertinencia local, nacional y latinoamericana al rastrear y problematizar la producción de conocimiento que al respecto se ha generado en dichos contextos, identificando tendencias y retos en el campo formativo, investigativo, profesional y gremial. Tendencias como: el Trabajo Social desde el pluralismo teórico y metodológico, la intervención social como eje estructurante de la disciplina, la formación en democracia, ciudadanía y derechos humanos, el diseño y recuperación de metodologías alternativas de acción, la incursión en acciones colectivas, de resistencia y movimientos sociales, la sistematización de experiencias, los procesos de memoria e intervención psicosocial, socioeducativo y sociofamiliar en el trabajo con víctimas y población vulnerable, así como el trabajo con población diversa, entre otros, se convierte en reflexiones y producciones de punta para retroalimentar el PEP, ganando con ello reconocimiento en el contexto local, nacional y en algunas universidades de América Latina en las que se ha establecido contacto y redes de trabajo con investigadores de trayectoria en la profesión. Algunas de las investigaciones que han nutrido los debates y tendencias en mención son:

**Tabla No. 3. Relación proyectos de investigación y profesores investigadores
Grupo en Intervención Social.**

| Proyecto de investigación | Profesor-a participante | Año | Vinculación estudiantes |
|--|--|------|-------------------------|
| Observatorios sociales para la construcción de la paz territorial fortalecimiento de las capacidades investigativas y relacionamiento de los observatorios sociales. | Guillermo Correa Viviana Ospina Manuel Henao | 2017 | No |
| Representaciones sociales de la homosexualidad en Colombia en los tiempos de aparición del VIH/sida, 1980-1990. | Guillermo Correa Pablo Bedoya | 2016 | Si |
| Configuración del cuidado de sí en la salud masculina en los discursos y prácticas de la salud pública colombiana, período 2000-2013. | Nora Muñoz Franco | 2015 | Si |
| Tejiendo hilos de la memoria: Historia local de Medellín desde los pobladores de la periferia, comuna 3,6 y 8, en el periodo 1970-2014. | Paula Vargas López | 2015 | Si |
| Discursos y representaciones sociales sobre la pobreza en la comuna uno de la ciudad de Medellín. | Martha Valderrama Nora Cano Paula Vargas López | 2014 | Si |
| Movilización, organización e incidencia de las mujeres de los corregimientos del Mpio de Medellín, por la inclusión, la equidad, la exigibilidad de los derechos y la denuncia de todas las formas de discriminación y violencias que se ejercen contra ellas. | Martha Valderrama Ani Lady Zapata | 2013 | Si |
| Acompañamiento psicosocial a la población afectada por el conflicto armado en el municipio de Alejandría. Énfasis retorno. | Martha Inés Valderrama | 2013 | Si |
| La introducción de resultados de las investigaciones científicas-tecnológicas de instituciones de educación superior: un análisis explicativo de sus alcances en la solución | Martha Inés Valderrama Paula Vargas López | 2011 | No |

| | | | |
|---|---|------|----|
| de problemas sociales, empresariales y académicos en tres instituciones de Medellín | | | |
| Cambios y conflictos de los grupos familiares frente a la migración internacional. | Nora Cano | 2010 | Si |
| Estado del arte sobre la fundamentación teórica y metodológica de la intervención profesional en Trabajo Social en Latinoamérica y la recuperación de experiencias en el Departamento de Antioquia entre 1998 – 2008. | Paula Vargas López Nora Muñoz Franco | 2010 | Si |

Fuente: Información recuperadas de los CVLAC y complementada con datos del Área de Investigación del DTS, 2018.

La actividad investigativa liderada por el Grupo de Investigación en Estudios Interculturales y Decoloniales, con participación de profesores-as, estudiantes y egresados-as del Programa de Trabajo Social y otras disciplinas, profundiza en un campo novedoso para la propuesta formativa de la UdeA y el país, asociado con la diversidad, la interculturalidad y la opción decolonial. Ubica así interpelaciones frente a la forma como en las ciencias sociales y la profesión se ha generado conocimiento, revelando la existencia de otras formas de aproximarse a la realidad y la necesidad de reconocer otros saberes, que, contrarios a la lógica nomotética y universalista basados en la perspectiva crítica, confiere interés a saberes otros, generados desde el potencial movilizador y emancipador de sectores explotados, excluidos e invisibilizados con condiciones de clase, etnia, género y opción sexual. Desde estas otras cosmovisiones, las formas de concebir la realidad, al ser humano, lo social, la relación teoría y práctica, y la generación de conocimiento, difiere de la mirada omnipresente y absolutista de la ciencia positiva, instalando otros discursos y maneras de generar conocimiento situado de suma pertinencia para el Trabajo Social Latinoamericano. Bajo estas orientaciones las investigaciones que se han llevado a cabo son las siguientes:

**Tabla No. 4. Relación proyectos de investigación y profesores investigadores
Grupo Estudios Interculturales y Decoloniales.**

| Proyecto de investigación | Profesor-a participante | Año | Vinculación estudiantes |
|--|---|------|-------------------------|
| Trabajo Social Intercultural y Decolonial: Versiones de sujetos y de lo social en la formación e investigación universitaria y el ejercicio profesional con diversidades sociales en Antioquia (Suroeste, Urabá, Oriente, Bajo Cauca y Medellín) | Ruby Esperanza Gómez, María Nubia Aristizabal, María Edith Morales, Nora Eugenia Muñoz, Gerardo Vásquez y Vladimir Betancur | 2016 | Sí |
| Perspectivas interculturales del Trabajo Social con diversidades sociales en Colombia, Costa Rica, Alemania, Lituania, Cuba e India | | 2016 | Sí |
| Trabajo Social Intercultural y Decolonial: Versiones de sujetos y de lo social en la formación e investigación universitaria y el ejercicio profesional con diversidades sociales en Antioquia, Caldas, Quindío y Bogotá | | 2016 | Sí |
| Afrocolombianos, indígenas y campesinos en diálogo de saberes con Medellín: hacia una ciudad intercultural | Ruby Esperanza Gómez Gerardo Vásquez Vladimir Betancur | 2012 | Sí |

Fuente: Información recuperadas de los CVLAC y complementada con datos del Área de Investigación del DTS, 2018.

Asimismo, la investigación liderada por profesores-as de la unidad académica adscrita a la formación en maestría y doctorado, y la participación en redes nacionales y latinoamericanas de investigación, derivaron una serie de producciones de suma pertinencia para nutrir los debates académicos en diferentes escenarios curriculares y espacios extracurriculares programados para contribuir a la formación integral de las y los estudiantes, la transformación curricular y la capacitación docente. Concretamente, se alude al desarrollo de ejercicios investigativos en temas referidos con: género y subjetividades, masculinidades, diversidades sexuales y de género, gestión social, educación e interculturalidad, planeación, territorio, gestión y políticas públicas, entre otros.

Los proyectos en mención y la actividad investigativa de los grupos en general, confirman la existencia de estudios orientados a identificar las tendencias de la disciplina. Además, permite dilucidar las necesidades y requerimientos del entorno social y laboral (local, regional y nacional) al vislumbrar tendencias y líneas de investigación pertinentes para retroalimentar la construcción del PEP, ampliar la educación formal dirigida a egresados-as y la formación posgraduada.

Igualmente, la Revista de Trabajo Social, cuenta con resultados de investigación que aportan reflexiones sobre los cambios en la formación del pregrado, pues no sólo cualifica la formación actual y vigente en el plan de estudios, sino que, a su vez, ofrece opciones para cualificar el plan de estudios, hacer ajustes en los campos de práctica y en los debates de las líneas de profundización. Asimismo, las investigaciones de docentes ya referenciadas y de estudiantes, relacionadas con temas de pertinencia académica, profesional y social, hacen que se generen directrices para la actualización curricular.

Finalmente, es preciso enunciar que también la investigación formativa liderada por estudiantes a través de las líneas de profundización, recoge una amplia producción en todas las líneas de énfasis del PEP vigente, con prevalencia en campos como: familia, Trabajo Social e intervención, problemas sociales contemporáneos y cultura política como queda referenciado en el factor de procesos académicos. En esa dirección, es preciso subrayar que la mayoría de las investigaciones aludidas, establecieron relación directa con actores sociales, experiencias, organizaciones e instituciones de diferente tipo, permitiendo atender demandas propias del medio y en simultáneo, recoger futuras líneas de investigación y acción para los grupos de investigación a los que se encontraban vinculados como pasantes de investigación y en general, para la líneas de énfasis y la actualización del PEP. Algunas de las investigaciones más representativas de las y los estudiantes que permiten develar tendencias temáticas, metodológicas y formativas, son las siguientes:

Tabla No. 5. Relación trabajos de grado que abordan temas de pertinencia profesional y disciplinar.

| Título | Año | Director-a o asesor-a | Estudiantes |
|---|------|---|---|
| Entre tradiciones e imposiciones : reflexiones y experiencia comunitaria para la construcción del plan de vida indígena | 2016 | Muñoz Franco, Nora Eugenia | Rivas Valencia, Luz Elena |
| Lo psicosocial, una aproximación conceptual y metodológica desde la perspectiva de la gerencia de los proyectos psicosociales... una construcción disciplinar | 2016 | Correa Montoya, Guillermo Antonio; Martínez García María Victoria | Álzate Giraldo, Juan Felipe; Castrillón Álzate, Luis Fernando |
| Preguntar en la sistematización de experiencias: Una estrategia de reflexión en la intervención profesional del trabajo social. | 2015 | Ghiso Cotos, Alfredo Manuel | Agudelo Chaverra, Leidy Beatriz; Osorio Moreno, Deisy Catalina; Uribe Molina, Leidy Yulieth |
| Aproximaciones al concepto de bienestar social en la producción profesional del trabajo social contemporáneo en Colombia. | 2015 | Correa Montoya, Guillermo Antonio | Acevedo Peña; Diego León; Gómez Cano, José Fernando; Saldarriaga Velásquez, Ángela María |
| Sistematización de la práctica socioeducativa de las trabajadoras sociales en los procesos de restablecimiento de derechos y la sanción de libertad vigilada de los/las adolescentes en conflicto con la ley penal, adscritos en la asociación ALIVI. | 2015 | Ospina Otavo, Viviana Yanet | Chaparro Llano, Luisa Alejandra; Palacio Jaramillo, Verónica |
| El quehacer de los profesionales en trabajo social del equipo interdisciplinario en pacientes jóvenes esquizofrénicos y sus familias del Hospital Mental de Bello-Antioquia – HOMO. | 2014 | Fernández Moreno, Sara Yaneth | Mejía Valencia, Luis Felipe; Vallejo Rendón, Viviana Patricia |
| Relación familia-escuela mediada por la intervención socioeducativa del trabajo social. | 2014 | Marín Flórez, Luz Bibiana | Osorio Álvarez, Lizyenny; Cardona Herrera, Yhojana |
| Mientras juego, navegaciones para la vida. | 2014 | Marín Flórez, Luz Bibiana | Cardona Sánchez, Janneth Ivone |
| Trabajo social intercultural: aproximaciones conceptuales y metodológicas a partir de los saberes de las comunidades ancestrales en Medellín. | 2014 | Vásquez Arenas, Gerardo | Ramírez Henao, Janeth Marcela |
| Investigación documental de los proyectos ejecutados por el Área de Extensión de Trabajo Social. | 2013 | Ghiso, Alfredo; Marín, Bibiana | Zapata Arroyave, Paola Andrea; Castaño Galeano, Arlex Antonio; Puerta Yepes, Fernando |
| Trabajadoras sociales como docentes orientadoras, un reto para la profesión | 2013 | Ghiso Cotos, Alfredo Manuel | Caro Jácome, Eliana María, Pérez, Karen Yuliana |

| | | | |
|--|------|---|--|
| Fundamentación de la intervención profesional de trabajo social en la salud pública: una aproximación al estado del arte | 2012 | Díaz Restrepo, Josefina | Pérez Múnera, Lenis Elena |
| La intervención social en la evaluación de la planeación desde una perspectiva integral: un reto para el trabajo social | 2012 | Vargas López, Paula Andrea | Foronda Barona, María Del Pilar |
| Metodología para la valoración de procesos de desarrollo -MVD-. Caso organizaciones no gubernamentales : presencia Colombo Suiza, Centros de formación familiar y Gerontosalud, 2011 | 2012 | Múnera López, María Cecilia; Sánchez Mazo, Liliana María. | Díaz Rivera, Carolina; Guarín Salazar, Natalia María; Londoño Gómez, Eliana |
| Los discursos de la intervención profesional del trabajo social en América Latina | 2012 | Vargas López, Paula Andrea | Jaramillo, Catalina María; Mora Cossio, Estefanía |
| Preguntar en la sistematización de experiencias: Una estrategia de reflexión en la intervención profesional del trabajo social | 2012 | Ghiso Cotos, Alfredo Manuel | Agudelo Chaverra, Leidy Beatriz; Osorio Moreno, Deisy Catalina; Uribe Molina, Leidy Yulieth |
| Qué entendemos por sistematización? | 2012 | Ghiso Cotos, Alfredo Manuel | Rivera Giraldo, Mónica Vanessa |
| Reflexiones sobre lo ético y lo político en la sistematización de experiencias. | 2012 | Marín Flórez, Luz Bibiana | Martínez Marulanda, Verónica Andrea |
| El trabajador y la percepción de sus derechos : una mirada desde el trabajo social | 2012 | Mejía Hernández, Dora Estella | Patiño Álvarez, Nasly Bibiana; Romero Carmona, Deisy Lucero; Sánchez Gómez, Laura María |
| Aportes de la fundamentación teórica y metodológica de la perspectiva histórico crítica, a la intervención profesional en el Trabajo Social. | 2011 | Vargas López, Paula Andrea | Valencia Orrego, Marisol |
| El lugar del sujeto de transformación social. Estudio sobre tendencias en la formación profesional de trabajo social: los casos de la Universidad de Antioquia - Colombia y la Universidad Federal de Pernambuco - Brasil. | 2011 | González Serna, Aura | Castañeda Gómez, Mónica María; Ramírez Duarte, Diana |
| Fundamentos que constituyen y configuran la intervención profesional en Trabajo Social. | 2011 | Vargas López, Paula Andrea; López, Claudia; | Arroyave López, Alejandra María; Chavarría Zapata, Sandra Liliana |
| La gerencia social y sus abordajes teóricos y metodológicos desde los diferentes programas de pregrado en Trabajo social que ofrecen universidades públicas y privadas en la ciudad de Medellín-Antioquia. | 2011 | Morales Mosquera, María Edith | Estrada Martínez, Liliana Sofía; Giraldo Hernández, Verónica Isabel; Rodríguez Ramírez, Jhonny Alexander |
| La reflexividad de los trabajadores sociales en la intervención profesional para la producción de conocimiento. | 2011 | Ghiso Cotos, Alfredo Manuel | Gil Gutiérrez, Beatriz Elena; Hincapié Jaramillo, Astrid Elena; Mejía Moreno, Maryory Astrid |

| | | | |
|--|------|---|---|
| Metodología de la sistematización una propuesta flexible para el Trabajo Social. | 2011 | Ghiso Cotos, Alfredo Manuel | Atehortúa Meneses Gabriel Jaime; Londoño Uribe, Diana María |
| Significando la intervención profesional desde la práctica profesional del Trabajo Social. | 2011 | Vargas López, Paula Andrea | Mosquera Orejuela, Ana María; Ramírez Jiménez, Blanca Isabel |
| Sistematización de la experiencia de trabajo social en el proyecto de víctimas del conflicto armado de la secretaría de gobierno de Medellín en el período de Octubre de 2005 a Junio de 2006 | 2011 | Aguirre Osorio, Luz Edilma | Urán Arroyave, Eliana María |
| Del hommo ludens: el juego como estrategia de intervención del trabajador-a social. | 2010 | Vargas López, Paula Andrea | Castrillón Echeverri, María Alexandra; Giraldo Ramírez, Paola Andrea |
| Aportes hacia la resignificación contemporánea de un método clásico. | 2010 | Martínez, Ángela Marcela | Agudelo Zuleta, Eliana Alejandra; Pestana Rivera, Marcela Alejandra |
| Competencias del trabajador social para la intervención en el campo organizacional. | 2010 | Montoya Cuervo. Gloria Herminia | Benítez Mosquera, María Virginia; Lopera Vásquez, Astrid Albany; Martínez González, Magaly |
| Construcción de la política pública para las familias: desde las familias en Medellín. Un aporte de trabajo social 2008-2009. | 2009 | Agudelo Gil, Luz Miriam; Aguirre Osorio, Luz Edilma | Echeverry Múnera, Alexandra; Pérez Bermúdez, María Paola; Rivera Castro, Silvana |
| La educación ambiental como campo de acción para la profesión de trabajo social frente a la necesidad de un compromiso colectivo y una responsabilidad en torno a la relación medio ambiente natural y social. | 2009 | González Cuervo, Adriana María | Ceballos Correa, Luz Madeleine; Giraldo Pimienta, Paula Andrea; Montoya Villa, Verónica María |

Fuente: Información suministrada por el Área de Investigación del DTS, 2018.

Es preciso enunciar que la producción de trabajos de grado en la última década es amplio. Desde éstos se generan aportes significativos en el abordaje de temas pertinentes en todas las líneas de énfasis. Especialmente se resaltan las contribuciones que hacen a pensar el Trabajo Social como categoría de análisis y, particularmente, a profundizar en la trayectoria y el desarrollo de campos de intervención de la profesión en la contemporaneidad.

En cuanto a los estudios y/o proyectos formulados o en desarrollo, que propendan por la modernización, actualización y pertinencia del currículo, el Programa de Trabajo Social cuenta con varios estudios que permiten actualizar el currículo y hacerlo más pertinente social y académicamente como quedó reflejado en el inventario de proyectos presentados anteriormente. En particular, es preciso subrayar los siguientes procesos investigativos, los cuales por su objeto, intencionalidades, metodológica y resultados, derivaron importantes

reflexiones pedagógicas, didácticas, formativas y de proyección al momento de situar como tema de debate el currículo, el Trabajo Social y la formación profesional.

Tabla No. 6. Relación de estudios y/o proyectos formulados que contribuyen a la modernización, actualización y pertinencia del currículo.

| Estudios y/o proyecto formulados | Profesores-as participantes | Año |
|--|--|------|
| Trabajo Social Intercultural y Decolonial: Versiones de sujetos y de lo social en la formación e investigación universitaria y el ejercicio profesional con diversidades sociales en Antioquia (Suroeste, Urabá, Oriente, Bajo Cauca y Medellín) | Ruby Esperanza Gómez, María Nubia Aristizabal, María Edith Morales, Nora Eugenia Muñoz, Gerardo Vásquez y Vladimir Betancur | 2016 |
| Perspectivas interculturales del Trabajo Social con diversidades sociales en Colombia, Costa Rica, Alemania, Lituania, Cuba e India | Ruby Esperanza Gómez, María Nubia Aristizabal, María Edith Morales, Nora Eugenia Muñoz, Gerardo Vásquez y Vladimir Betancur | 2016 |
| Trabajo Social Intercultural y Decolonial: Versiones de sujetos y de lo social en la formación e investigación universitaria y el ejercicio profesional con diversidades sociales en Antioquia (Suroeste, Urabá, Oriente, Bajo Cauca y Medellín) | Ruby Esperanza Gómez, María Nubia Aristizabal, María Edith Morales, Nora Eugenia Muñoz, Gerardo Vásquez y Vladimir Betancur | 2016 |
| Propuesta de transformación curricular del Programa de Trabajo Social de la UdeA | Paula Andrea Vargas López Comité de Currículo para la Autoevaluación y Transformación Curricular | 2016 |
| Evaluación de la propuesta curricular del Programa de Trabajo Social de la UdeA | María Nubia Aristizabal, Esperanza Gómez Hernández, María Eumelia Galeano y Arlex Cardona | 2014 |
| Discursos y representaciones sociales sobre la pobreza en la comuna uno de la ciudad de Medellín. | Martha Inés Valderrama, Nora Cano y Paula Vargas López | 2014 |
| Investigación documental de los proyectos ejecutados por el Área de Extensión de Trabajo Social. | Asesores: Ghiso, Alfredo; Marín, Bibiana Estudiantes: Zapata Arroyave, Paola Andrea, Castaño Galeano, Arlex Antonio, Puerta Yepes, Fernando | 2013 |
| Estado del arte sobre la fundamentación teórica y metodológica de la intervención profesional en Trabajo Social en Latinoamérica y la recuperación de experiencias en el Departamento de Antioquia entre 1998 – 2008. | Paula Vargas López Nora Muñoz Franco | 2010 |

Fuente: Información suministrada por el Área de Investigación del DTS, 2018.

El análisis de esta producción permite subrayar que existe un esfuerzo importante por parte de la comunidad académica de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, por revitalizar la fundamentación teórica, ontológica, metodológica, ética y política de la disciplina. De igual manera, advierte la necesidad de ampliar los debates epistemológicos y contextuales

necesarios para repensar y documentar el ejercicio profesional y el campo disciplinar de cara a las realidades locales, nacionales y latinoamericanas. Es así como este conjunto de investigaciones permiten develar como campos de discusión pertinentes para comprender las tendencias del Trabajo Social como disciplina y en consecuencia, respaldar el presente PEP, los siguientes:

En términos epistemológicos, sitúan al Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales y en consecuencia, como campo de generación de conocimiento acertado para comprender realidades, problemas y situaciones sociales que precisan abordajes coherentes con la naturaleza de las mismas, centrados en la posibilidad de generar cambios. Para tal fin, procura la articulación intencionada de la investigación, la acción y el cambio como triada anudadora de una campo disciplinar altamente complejo por vincular en su hacer lógicas aparentemente excluyentes desde perspectivas positivistas, para visualizar en dicha conjunción, posibilidades de resignificación de su configuración epistemológica relacionada con la concepción de una disciplina aplicada y por demás, política.

Respecto a la dimensión teórica, advierten la perentoria necesidad de problematizar la matriz positivista y funcionalista que históricamente ha permeado los estilos de hacer ciencia y el abordaje de la realidad en las ciencias sociales. Por ende, sitúan otros lugares de enunciación, otras matrices de comprensión, otras cosmovisiones de problematización, otros sujetos de significación que además de reconocer históricas formas de leer la realidad no hegemónica, desinstala discursos y prácticas excluyentes, que han hecho de la captura de la abundancia, una suerte de saber-poder jerárquico y validador de lo que es o no es conocimiento. Se apela entonces a asumir posturas pluralistas para definir el Trabajo Social y en consecuencia, orientar la ruta formativa. En particular, interesa profundizar en las aportaciones que la perspectiva crítica y en particular, el pluralismo crítico viene realizando al Trabajo social, develando contribuciones de corte teórico, metodológico, ético y político en relación a las formas de concebir el sujeto, la realidad y el método.

La dimensión metodológica logra en las reflexiones de la unidad académica y en correspondencia con los debates latinoamericanos, un lugar preponderante. Desde la perspectiva crítica logra posicionar el carácter anudador del pensar y la práctica que constituyen el Trabajo Social. Se torna entonces en un saber que integra e intenciona la generación de conocimiento para la acción y la acción para propiciar la generación de conocimiento situado, histórico y comprometido con el cambio social. Esto es, en último término, la configuración de un campo disciplinar comprometido con la reflexión, la acción y la transformación de la realidad social. Desde este lugar de enunciación se vienen retomando metodologías participativas, con énfasis en el diálogo y ecología de saberes, reconocimiento intercultural y posicionamiento de otras narrativas, centradas en la generación de conocimiento situado e intencionado.

Desde la dimensión ontológica el Trabajo Social en la contemporaneidad, ésta gira en torno a las posibilidades de participar en la construcción de sujetos políticos que permita confrontar

las lógicas de poder actuales. Esto es, participar en la potenciación de capacidades individuales y colectivas, resolución de problemas y conflictos, distribución del recurso público y defensa de los derechos humanos, asumiendo como punto de llegada la superación de las contradicciones sociales y políticas que derivan pobreza y marginalidad, apostándole a generar condiciones para el buen vivir de las poblaciones bajo una concepción humanista que permita reconocer la esencia del ser humano como sujeto históricamente situado.

En relación a la dimensión contextuales, proponen reconocer antiguos y emergentes problemas de orden económico, político, social, cultura y ambiental presentes en los contextos locales, nacionales, latinoamericanos y mundiales directamente adscritos a las lógicas perversas de funcionamiento del sistema capitalista; las prácticas coloniales de relacionamiento entre el oriente y el occidente, el norte y el sur; así como la instalación de relaciones de poder desiguales entre hombres y mujeres avaladas históricamente en la sociedad. De estos campos en tensión, por demás estructurales en su configuración, se derivan una serie de fenómenos que precisan ser problematizados y analizados desde referentes adscritos al pluralismo crítico que permitan comprender las matrices que los respaldan y en consecuencia, la forma como se enquistan en la sociedad, afectando considerablemente a grupos poblacionales diversos.

Con relación a las dimensiones éticas y políticas para la consolidación del campo disciplinar del Trabajo Social, se advierte la necesidad de reconocer valores colectivos, ethos epocales y proyectos políticos societarios que movilicen el accionar profesional y con esto, retroalimente la formación. Al concebirse a Trabajo Social como disciplina aplicada y en consecuencia con compromiso social y político, señala la responsabilidad de incidir con la formación y el quehacer en las manifestaciones propias de sistema económico imperante, el colonialismo, el patriarcado y toda expresión de vulnerabilidad social. La presencia profesional en instituciones estatales, empresas privadas, ONG's, organizaciones sociales y comunitarias, entre otras expresiones colectivas, deberá estar mediada por este conjunto de valores y prácticas políticas.

Todo lo anterior permite reconocer además de los debates disciplinares contemporáneos, visualizar las demandas del contexto y en consecuencia, definir una propuesta formativa que reconozca, con sentido crítico y propósito, los elementos necesarios para orientar la formación de las y los profesionales.

3.5 Comparativo con programas afines a nivel nacional e internacional²²

El ejercicio que se presenta a continuación busca ampliar los horizontes de comprensión de las orientaciones de la formación que caracterizan las propuestas curriculares en Colombia, varios países de Latinoamérica y Europa. En particular, se enfatiza en las formas de nombrar los programas, sistema de créditos, objetivos y planes de estudio, auscultando en este último componente, elementos asociados con estructura, nivel de profundización en determinados campos temáticos según el número de materias, niveles de práctica y la existencia del trabajo de grado para optar al título. Asimismo, se presenta al final, un ejercicio comparativo a partir de la identificación de convergencias y divergencias asumiendo como punto de referencia las especificidades de la propuesta curricular del presente PEP.²³

3.5.1 Comparativo con programas de Trabajo Social a nivel nacional.

Para realizar el comparativo con programas de Trabajo Social en el contexto nacional, se realizó la lectura de la información rastreada en las páginas web de 27 unidades académicas del país. En concreto, se hizo especial énfasis en los objetivos de formación, presentación, perfil y el plan de estudios, información en su mayoría presente en todas las unidades. En esa dirección, si bien la pretensión era profundizar en las respectivas propuesta curriculares, solo 10 programas publican los documentos en sus sitios web, limitado con ello la posibilidad de configurar una visión más amplia frente a las orientaciones formativas de las unidades académicas en el país.

Considerando lo anterior, a continuación se presenta un análisis de corte descriptivo de algunas de las tendencias de la formación de Trabajo Social en el país, enunciando relaciones y diferencias con las especificidades de la propuesta formativa de la unidad académica del presente PEP. La lectura analítica se centró en la identificación de tendencias o recurrencias en relación a los ejes estructurantes del Trabajo Social como disciplina, asociados con las dimensiones epistemológica, teórica, ontológica, metodológica, contextual, ética y política.

En términos de denominación, dadas las orientaciones de la Ley 53 de 1977 que reglamenta el ejercicio de la profesión de Trabajo Social y además, el Decreto 2833 de 1981 por el cual se normaliza la ley anterior, y las orientaciones del CONETS, todos los programas precisan ser nombrados como Trabajo Social, en esa dirección, todas las dependencias cuentan con el mismo título. En relación a la estructura interna, se evidencia que los planes de estudios se

²² Este ítem considera la comparación en términos de calidad, denominación y contenidos resaltando la identidad de los programas y sus potencialidades.

²³ El ejercicio en mención se realizó a través de un rastreo en las páginas webs de las universidades donde se ofrece Trabajo Social en Colombia y algunos países de América Latina, búsqueda realizada entre 2018-2019. Para el caso europeo, se rastrearon programas en España, no obstante el énfasis se hizo el informe del Libro Blanco para la formación de grado en Trabajo Social ya referenciado. Es preciso señalar que en todos los programas se indagó por los proyectos educativos curriculares, sin embargo, en pocos portales web se logró acceder a este tipo de documentos, encontrándose general información básica de los programas.

encuentran entre los 8 y 10 semestres, es decir, formación a 4 y 5 años respectivamente, prevaleciendo la formación a 10 semestres. En relación al número de créditos, estos oscilan entre 135 y 170, ubicándose como promedio la formación en 160 créditos. En relación a la forma como estos se distribuyen en el plan, se definen materias o cursos con 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10 y 12 créditos, siendo tendencia los cursos con 3 créditos y en el caso de la práctica, transita entre los 6 y 12 créditos presente espacialmente al final del proceso formativo.

Respecto a los diseños curriculares, coinciden en nombrar la agrupación de los cursos en componentes, ciclos o áreas que se recogen alrededor de las denominaciones: básico, profesional y electivo por un lado o fundamentación general, fundamentación específica, formación institucional, profesional y electiva por el otro. En relación a los cursos, existe un número significativo de créditos centrados en ofrecer la fundamentación en ciencias sociales y la lectura de contextos. Respecto al área profesional, se denota un importante número de créditos para la formación en investigación, siendo más representativo los referidos a la formación en el campo disciplinar, la cual presenta como tendencia general el énfasis en formación profesional centrada en caso, familia, grupo y comunidad, introduciendo en algunos casos la formación en ámbitos o campos de intervención como salud, seguridad social, rural, gerencial o laboral, niñez y juventud, entre otras. En la mayoría de programas se diferencia el trabajo de grado de la práctica, no obstante, existe un componente emergente interesante asociado con definir cursos centrados en la sistematización como ejercicio de recuperación de la práctica profesional.

Frente al campo electivo, complementario, de profundización e integrador, se encuentra configurado a partir del ofrecimiento de seminarios, cátedras y laboratorios. Se evidencia como elementos emergentes la vinculación de cátedras o cursos asociados con matemáticas, innovación, responsabilidad social y emprendimiento y se visualiza como novedad, la formación en deportes, matemáticas, biología, biofísica, química con reconocimiento de créditos. Existe además, en las universidades de corte confesional, cursos obligatorios asociados con cátedras religiosas de carácter obligatorio.

Respecto a las premisas identificadas según las dimensiones enunciadas con antelación, es posible develar que la formación de Trabajo Social en el país, presenta, en términos de referentes teóricos, una fuerte influencia de las teorías del desarrollo asociadas con el desarrollo social, humano, sostenible e integral, siendo la tendencia más reiterativa. Lo anterior revela, además de la prevalencia de las orientaciones propias de los noventa asociadas con una formación para el desarrollo, la concepción de un Trabajo Social aún con responsabilidades asociadas con garantizar el bienestar. Todas las propuestas invocan la importancia de la formación interdisciplinar centrada en los diferentes campos disciplinares de las ciencias sociales (sociologías, ciencia política, antropología, historia y psicología, economía) presentando una marcada influencia de la psicología, generando una suerte de “psicologización de la formación y del TS”.

En términos epistemológicos, transita entre la concepción del TS como profesión y profesión-disciplina. Como intencionalidad, fomenta el estudio y abordaje de problemas sociales en tanto objeto y aluden de manera diferencial al método en relación a sí las pretensiones son para orientar la investigación o la intervención. Prevalece, además, la tradición de caso, individuo, familia, grupo, comunidad para recoger la formación profesional, recibiendo diferentes denominaciones como métodos, teorías y procesos, fundamentos, entre otros, siendo esta precisamente parte de la configuración identitaria de la disciplina en el país.

Con relación a las pretensiones de la formación de Trabajo Social en el país, esta presenta varias opciones asociadas con garantizar profesionales que promuevan el desarrollo integral, el bienestar social y los derechos humanos, siendo esta última una referencia presente pero no tan generalizada. En esta dirección, cobra fuerza una formación para responder a las demandas institucionales especialmente de carácter estatal, y en consecuencia, “una formación y un profesional preferencialmente institucionalizados”. Si bien este es un componente propio de la configuración histórica de la profesión, es preciso problematizar dados los debates que sobre ganar autonomía a través de desarrollo epistemológicos sólidos se vienen incorporando paulatinamente en las propuestas formativas del país y en la constitución identitaria.

La dimensión metodológica por su parte, que se encuentra en los planes de estudio, ofrece una clara diferenciación entre la formación para la investigación y la intervención, siendo la primera “residual” en la mayoría de los casos con relación a la segunda. A lo anterior, se suma la ausencia de cursos o materias que antes de llegar a la práctica, permitan dicha articulación como condición ineludible en la configuración disciplinar del TS. Respecto a la dimensión técnico-instrumental, la formación en el diseño y evaluación de proyectos es recurrente, así como en la importancia de ganar capacidades para la gestión, la creatividad, el compromiso, la iniciativa, entre otras.

Respecto a la dimensión ontológica, la formación de Trabajo Social en el país, si bien recurre a la necesidad de garantizar condiciones para el ejercicio de los derechos de los sujetos, la referencia permanente a la condición de vulnerabilidad del mismo, profundiza una concepción carencial y por demás, deficitaria del sujeto muy en correspondencia con los discursos institucionales. No obstante, existe una pretensión central en generar condiciones institucionales y políticas para superar esta condición.

En cuanto al componente contextual, aluden a la importancia de hacer lectura de las dimensiones económica, política, social, cultura y ambiental a escala local, regional, nacional e internacional como elementos constitutivos para la comprender la realidad, los problemas sociales y las lógicas institucionales públicas, privadas, ONG y organizativas. En pocos casos, se referencia de manera directa la lógicas estructurales y en consecuencia, la identificación de campos problemáticos derivados de su instalación en la sociedad contemporánea.

La formación de Trabajo Social en el país, en términos éticos, se convierte en una referencia ampliamente enunciada, asociada con la formación de profesionales que logren con su accionar sociedades justas, equitativas y democráticas. De manera directa, algunas universidades y otras entre líneas, de carácter confesionales, reivindican los valores católicos y cristianos como norte ético. En cuanto a la formación en términos políticos, en gran parte de las propuestas, aluden a la necesidad de ofrecer a las y los estudiantes referentes y herramientas para generar la transformación y el cambio de la realidad social. En general, se fomenta el empoderamiento de las y los profesionales en el ejercicio profesional.

3.5.2 Comparativo con programas afines a nivel internacional

En el contexto latinoamericano, se realizó la lectura de las orientaciones generales varios programas académicos en Argentina, Chile, Brasil, Perú, Venezuela, Costa Rica, Guatemala y México. Y para el contexto mundial, se consideraron las reflexiones del libro blanco para la formación de grado de Trabajo Social en el contexto europeo. Respecto al análisis comparativo, este se realizó haciendo énfasis especialmente en las propuestas formativas de los países con desarrollos históricos significativos en términos formativos e investigativos, convirtiéndose este en uno de los criterios de selección de los países. Se alude en concreto a varias universidades en Argentina, Chile, Brasil y Costa Rica; respecto a los demás países, se harán referencias generales respecto a los nortes formativos.

Particularmente en el caso Argentino²⁴, es posible identificar que las denominaciones de la carrera se encuentran entre licenciatura de Trabajo Social y Servicio Social. Asume como compromiso central la formación de trabajadores-as sociales con capacidades académico-políticas y técnico-operativas para enfrentar necesidades sociales a través de procesos de investigación fundados, situados y reflexivos, enfatizando en la importancia de garantizar una sólida fundamentación teórica, metodológica y política. Sitúan el relacionamiento con el Estado y las políticas públicas como eje central para promover el ejercicio pleno de derechos. En relación a su naturaleza, la nombran como profesión, disciplina y profesión-disciplina, advirtiendo la importancia de posicionar la articulación incuestionable entre investigación e intervención. Reconoce además una gran variedad de campos de acción entre los que se encuentra salud, educación, vivienda, niñez, criminología, atención de grupos vulnerables, ancianidad, violencia doméstica, grupos con capacidades diferentes, seguridad social, obras sociales, servicios penitenciarios, tribunales y defensorías, cooperativas y mutualidades, unidades de iniciación productiva o empresas, entre otros.

Respecto a los planes de estudios, estos presentan de manera recurrente una fuerte formación en epistemologías de las ciencias sociales y un abordaje diferenciado de campos disciplinares

²⁴ Se realizó el análisis de los siguientes programas de universidad públicas: Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional La Matanza, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Nacional de Entreríos, Universidad Nacional del Rosario.

en psicologías, antropología y ciencia política, en menor medida en filosofía y ciencia política, considerando que esta última se retoma de manera transversal al profundizarse en teoría de Estado, políticas públicas, gestión local, planificación y temas asociados con derecho y legislación. Es recurrente en todas las propuestas de plan de estudios asignaturas en historia de América Latina y Argentina.

La formación en investigación se desarrolla entre dos y tres niveles, y adicional, cuentan con niveles para la construcción de la tesis o tesina. El abordaje del campo profesional inicia con asignaturas asociadas con introducción, historia o fundamentos de trabajo social; en la mayoría de los programas, las siguientes materias se presentan de manera genérica diferenciadas por niveles y nombradas como trabajo social, metodológicas o intervención social, son pocos los programas que aluden a la denominación clásica de caso, grupo y comunidad. Asimismo, se tiene materias clasificadas según campos de intervención y diferentes niveles de práctica, especialmente al final del proceso formativo.

En Chile²⁵ la formación de trabajo social se ofrece como licenciatura y en algunas universidades se diferencia entre asistente social y licenciatura en Trabajo Social. Tienen como propósito la formación de trabajadores-as sociales con bases teóricas y metodológicas para la investigación y la intervención social, centrada en una lectura crítica y compleja de la realidad que permita el diseño de dispositivos de intervención que aporten al bienestar o al desarrollo humano. Son recurrentes en afirmar la necesidad de garantizar profesionales que no solo se ubiquen para ejercer en el contexto nacional, sino también internacional.

Los planes de estudio revisados cuentan en su mayoría entre 9 y 10 semestres, siendo este último el número de semestres más representativo. En términos formativos, las propuestas presentan cursos de fundamentación en teoría social y en diferentes ciencias sociales como sociologías, antropología, psicología y ciencia política, de igual manera se abordan temas referidos con el Estado y políticas sociales. También cuenta como varios niveles en economía, evidenciándose en algunos planes cursos directamente asociados con la noción de desarrollo. Lo temas asociados con historia son retomados en algunos de los planes al referirse a la historia de Chile y en menor medida, a la región donde se encuentra inscrita la universidad.

El campo investigativo se trabaja varios niveles, diferenciando claramente los intereses cualitativos y cuantitativos especialmente en el manejo de los datos; adicionalmente algunos planes incorporan la sistematización al final de la ruta formativa y en unos casos la tesis. La formación profesional se enfatiza en la identificación de metodologías del trabajo social o la intervención, enfatizando en la formación clásica de individuo, familia, grupos y comunidad, solo uno de los programas presenta una formación de genérica aludiendo a la intervención

²⁵ Se realizó el análisis de los siguientes programas: Universidad del Bio-Bio, Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Arturo Prat del Estado de Chile, Universidad de Antofagasta, Universidad de Antacama, Universidad de Valparaíso, Universidad Tecnológica Metropolitana.

como campo de profundización; la práctica por su parte, en su mayoría, tiene presencia al final del proceso formativo.

Es importante advertir la incorporación de una variedad de cursos novedosos dados los avances de las ciencias sociales y el Trabajo Social, problemas sociales de alta complejidad o exigencias propias del medio. Se alude en concreto a cursos relacionados con criminología, derechos humanos, género, capital social, etnias e inmigrantes e informática o TIC's para Trabajo Social, entre otras. En gran parte de los planes, se incorporan varios niveles de inglés y diferentes niveles de electivas.

En el contexto brasilero²⁶, la formación en Trabajo Social cuenta con directrices generales para orientar la construcción de las propuestas curriculares de Servicio Social en todas las universidades del país. En esta dirección, ofrece orientaciones para la enseñanza basado en principios de flexibilidad, descentralización y pluralidad en la enseñanza en la contemporaneidad, reconociendo las nuevas exigencias de la realidad, el cambio del Estado y el contexto de la educación superior. Se reconoce al Servicio Social como profesión que se inserta en las relaciones de clase, esto es, en los procesos de producción y reproducción de la vida social, asumiendo como responsabilidad el abordaje de las manifestaciones de la cuestión social en el marco de la implementación del sistema capitalista.

Ubica como núcleos de fundamentación necesarios para la formación profesional, los asociados con los fundamentos teórico-metodológicos de la vida social, la formación socio-histórica de la sociedad brasilera y el trabajo profesional. Asumen como materias básicas: sociologías, ciencia política, economía política, filosofías, psicología, antropología, formación socio-histórica del país, derecho, política social, acumulación capitalista y desigualdades sociales, fundamentos históricos y teórico-metodológicos del servicio social, procesos de trabajo del Servicio Social, investigación en Servicio Social y ética profesional. Reconoce un amplio campo de acción especialmente asociado con la oferta estatal, sin desconocer la importancia de vincularse al sector privado, ONG's y movimientos sociales.

Las propuestas curriculares mexicanas²⁷ por su parte, presentan una ruta formativa centrada en la formación de profesionales preparados para llevar a cabo las metodologías de la intervención/actuación necesarias para contribuir al desarrollo social, reconociendo el carácter humanista que debe estar presente en la formación y el ejercicio profesional. Reconocen la importancia de formar profesionales para desempeñarse en áreas médicas, jurídicas, educativas y asistenciales, en instituciones de carácter público y privado en el contexto local, nacional o internacional. Respecto a los niveles o periodicidad de la formación, está entre 8 y 9 semestres, siendo el primero el más recurrente en las propuestas revisadas.

²⁶ ABEPSS. (1996). Diretrizes gerais para o curso de serviço social. Rio de Janeiro.

²⁷ Se realizó el análisis en los siguientes programas: Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Autónoma de Aguas Calientes, Universidad de Guadalajara y Universidad de Colima.

La estructuración de los planes de estudio, se encuentra organizados por áreas asociadas con: formación básica común y particular, formación especializada y formación optativa. En el primer caso, la formación en campos disciplinares como sociología, antropología y psicología presenta pocos niveles de abordaje, así como los temas referidos a economía. En todos los planes se cuenta con materias en derecho y legislación en diferentes campos de acción. La formación especializada en Trabajo Social y metodologías, cuenta con un mayor número de materias, confiriéndose un énfasis especial a la formación en familia, grupo y comunidad y en particular, a la dimensión técnico-instrumental del Trabajo Social. A diferencia de los demás países abordados, la formación en investigación es baja e incluso no se presenta con claridad si elaboran algún trabajo investigativo para optar al título. Respecto a la práctica, considerando el marcado énfasis en la dimensión operativa de la profesión, cuenta con varios talleres y prácticas intencionadas según el campo o la intensidad de las mismas.

Para el caso europeo se consideró, como se planteó antes, los planteamientos realizados en el “Libro Blanco” para la formación de grado en Trabajo Social²⁸. Este documento se construyó analizando los programas de Trabajo Social o afines de países como: Alemania, Austria, Bélgica (FL, FR), Chipre, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, República Checa, Suecia, Reino Unido (Inglaterra-Gales-Escocia-Irlanda del Norte) y Rumanía. La mayoría de países en mención, han logrado introducir cambios en la estructura de la educación superior considerando los acuerdos de Bolonia realizando ajustes en todos los campos formativos, entre los que se encuentra la formación de grado y posgrado en Trabajo Social.

Respecto a la denominación de los programas de grado, está se nombra como asistente social, trabajador social o pedagogo social para el caso del contexto alemán. En relación al número de créditos y años de duración, está entre 180 y 240, correspondientes a 3 y 4 años de formación; los países donde supera los 4 años se procuran establecer articulación con el nivel de posgrado. En relación al tipo de institución donde se ofrece, el 57.7 % se hace en instituciones de educación superior universitaria, mientras que el 42.3 % se realizan en instituciones no-universitarias confiriendo estas últimas un énfasis más profesional que académico.

Para orientar la formación, todos los países asumen la definición internacional de Trabajo Social comprendida como la *“La profesión de Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la promoción de la libertad de la población para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los*

²⁸ Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación – ANECA. (2005). Libro blanco: título de grado en Trabajo Social. Madrid.

puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los derechos humanos y la justicia social son fundamentales para el trabajo social” (Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social – AIETS). Asimismo, retoman los propósitos basados en la preparación de profesionales para llevar a cabo la actividad profesional con individuos, familias, grupos y comunidades, y la participación en la formulación y evaluación de políticas públicas y servicios sociales para grupos de alta sensibilidad social.

En relación a las propuestas formativas, estas se encuentran estructuradas en *“una formación básica general, fundamentalmente en ciencias aplicadas, psicología y derecho; una formación específica en trabajo social (teórico-práctica) y formación para poder actuar ante nuevas realidades como la convergencia educativa europea, las sociedades multiculturales o la internacionalización del trabajo social”* (p. 34). Respecto al trabajo final de tesis, no en todos los programas se exigen este requisito donde se espera lograr la articulación entre la teoría y la práctica. Se resalta en el mismo documento, la necesidad de ampliar la formación en investigación como requisito central para adquirir sólidas bases científicas.

Después de este recorrido por varios de los programas de Trabajo Social en el país, Latinoamérica y Europa, es posible develar, a partir de un ejercicio comparativo, diversas convergencias con el presente PEP, pero también, divergencias que permiten argumentar la importancia de varios de los cambios propuestos. En general, tanto las convergencias como las divergencias se corresponden con la necesidad imperante de la unidad académica de avanzar en la configuración del campo disciplinar del Trabajo Social, responder a las demandas del contexto y los avances en los debates de las ciencias sociales en los países de América Latina y el Caribe.

En relación a las convergencias nacionales, es posible develar la importancia conferida a la formación con enfoque interdisciplinar, asumiendo en el PEP una lectura crítica de dicho relacionamiento, superando visiones residuales o subalternas del Trabajo Social para situar una configuración más problematizadora. Respecto a la fundamentación de la formación, el lugar conferido a los derechos humanos presente en algunos de los programas, también se convierte en referente retomado en el PEP, ubicándose como fundamento y objeto dadas las características del campo disciplinar. En relación a la formación en investigación e intervención en el país, existen avances en el primer caso, no obstante, este PEP, manteniendo los avances en la propuestas curricular anterior, conserva la transversalidad de la formación en investigación. En cuanto a la formación profesional, aunada en un mismo núcleo de problematización, busca articular la investigación, la acción y el cambio como elementos constitutivos del Trabajo Social como disciplina aplicada, en esa dirección posiciona la intervención como uno de los ejes estructurantes y el relacionamiento complejo entre las dimensiones enunciadas, siendo esta una característica central recurrente en el país y en varios países de Latinoamérica.

Las divergencias se ubican especialmente en el claro posicionamiento del pluralismo crítico como referente para dotar de sentido y contenidos las dimensión epistemológicas, teóricas,

ontológicas, metodológicas, contextuales, éticas y políticas presentes en el PEP y en la comprensión del Trabajo Social como disciplina aplicada, situando su carácter relacional de las racionalidades investigativas y de la acción, y en consecuencia, con una clara visión del sentido social y político de la formación y del ejercicio profesional. Lo anterior, se encuentra además reflejado en la forma como se estructura el plan de estudios y en consecuencia, las intencionalidades de la formación, buscando superar nociones instrumentales y operativas del Trabajo Social para posicionar su lugar como campo disciplinar, sin perderde vista la configuración “indisciplinar” que históricamente la ha constituido y que actualmente viene ganando reconocimiento al situarse el pluralismo crítico como referente.

3.6 Rasgos distintivos del programa

Trabajo Social de la Universidad de Antioquia, retoma las orientaciones básicas para la formación de los lineamientos básicos que rigen la enseñanza del Trabajo Social en el país. Se alude a las orientaciones que ofrece el CONETS y se fundamenta en el reconocimiento de los procesos formativos de profesionales de Trabajo Social en América Latina y en otros continentes, guardando similitudes con las propuestas y perfiles que construyen para la profesión, las universidades públicas de la región. No obstante, toma distancia en relación a pensar como pretensión última de la formación, aportar al desarrollo social o integral o al bienestar por considerarse una perspectiva a problematizar dadas las condiciones actuales del contexto y la necesidad de situar otros debates más amplios asociados con el buen vivir y la reivindicación de derechos humanos. De igual manera, problematiza en términos curriculares, la formación y evaluación por competencias, por considerarlo un campo en tensión dadas las lógicas de mercantilización de la educación a nivel nacional y mundial.

En esa dirección, en términos específicos, la propuesta formativa de la Universidad de Antioquia, aboga por la formación de un profesional comprometido con los sectores poblacionales más vulnerables y vulnerados. Cuenta en ese sentido, con una orientación ética y política centrada en enfoques de derechos, género, diversidades e interculturalidad asumiendo como se viene enunciando, una orientación para la comprensión de la realidad y la intervención profesional bajo las orientaciones del pluralismo crítico.

Es precisamente lo enunciado lo que se convierte en uno de los rasgos distintivos del programa y desde allí se diferencia de otras ofertas que imparten instituciones de educación superior en el país, aunque sin perder de vista relaciones en cuanto a la necesidad de aportar a la formación de profesionales idóneos para la generación de cambios en las realidades complejas que debe enfrentar en el contexto nacional. Pretende, sin desconocer la tradición epistemológica de la profesión, situar debates más complejos en la comprensión de la disciplina, enfatizando en el reconocimiento de su carácter científico y político, en relación al compromiso que asume con el cambio de las realidades donde tiene lugar su quehacer.

En esa dirección, este PEP asume al Trabajo Social como disciplina aplicada de las Ciencias Sociales. De esta manera, su configuración epistemológica se centra en la problematización, abordaje crítico y producción de conocimiento de la realidad, para incidir en la transformación de lo social y fomentar la potenciación y el empoderamiento de sujetos, organizaciones sociales y comunitarias, y procesos emancipatorios. Lo anterior, es posible a través del posicionamiento de la intervención fundamentada, la diversidad, la interculturalidad y los derechos como referentes estructurantes en su configuración. Esta definición demanda asumir en la formación un carácter interdisciplinario y a su vez, la intervención fundamentada como uno de los ejes estructurantes, buscando con ello profesionales con conocimientos, habilidades y destrezas para el trabajo problematizador y transformador de las situaciones problemas insertas en la sociedad y diversos grupos sociales, asumiéndose como un profesional con bases teóricas, reflexivas y metodológicas lo

suficientemente sólidas para generar incidencia social y política desde los diferentes espacios donde cobra sentido su ejercicio profesional.

Esta característica permite al profesional insertarse y articularse con otros profesionales de las Ciencias Sociales y afines, preparado para trabajar en equipo, para responder a los desafíos del trabajo interdisciplinario y, como ya se anunció, dar construir propuestas alternativas de cambio. Así la relación intervención-investigación es inherente al ser profesional, haciendo parte de su esencia en tanto disciplina aplicada.

3.6.1 Perfiles

- Perfil del estudiante

- Con autonomía y reconocimiento de la disciplina para que dialogue con las condiciones del contexto, las problematice y genere procesos para su comprensión y abordaje.
- Con referentes basados en el pluralismo crítico para el análisis de la realidad en perspectiva de totalidad, historicidad y dialéctica.
- Con conocimientos, habilidades y destrezas para fundamentar teórica y metodológicamente la intervención en problemas y fenómenos sociales a partir del reconocimiento de los determinantes socio-históricos, coloniales y patriarcales.
- Con claridad frente al reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y la resistencia como escenarios actuales de incursión de la práctica profesional.
- Con capacidad para vincularse y hacer lecturas de escenarios institucionales diversos (estructura gubernamental del Estado, ONG's, Empresa privada, entre otros), reconociendo las contradicciones mismas del ejercicio profesional y en consecuencia, la dimensión social y política del mismo, en perspectiva situadas sin perder de vista las dinámicas del contexto nacional, latinoamericano y mundial.
- Que asuma el compromiso con la movilización y el fortalecimiento social y político de la acción de resistencia, acción colectiva y emancipación de actores sociales diversos, adscrito a la confrontación directa de las manifestaciones del sistema económico.
- Que asuma la planeación y la gestión social en su potencial política para vincularse a escenarios múltiples de intervención profesional, garantizando siempre la reivindicación y exigibilidad de los derechos de los diferentes grupos poblacionales en contextos diversos.

- Perfil de los docentes

Las y los docentes del programa deben tener el siguiente perfil:

- Con claridades en la fundamentación epistemológica de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, especialmente en los referentes del pluralismo crítico que respaldan el PEP.
- Con amplia fundamentación teórica en Ciencias Sociales y Trabajo Social. Esto implica reconocer y diferenciar las corrientes teóricas explicativas, comprensivas y críticas y la manera como han permeado el Trabajo Social en su devenir histórico como profesión y disciplina, en enfatizando en los aportes del pluralismo crítico para avanzar en su comprensión de cara a las demandas de la sociedad contemporánea.
- Con nociones de sujeto adscritas a referentes humanistas, centradas en la defensa de derechos, el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad.

- Con amplia lectura de contexto en sus dimensiones históricas, macro, meso y micro, y en sus diferentes escalas, necesarias para comprender y abordar el campo problemático en el que se inserta el ejercicio profesional del trabajador-a social, enfatizando especialmente en la comprensión y problematización de las contradicciones históricas asociadas con el sistema capitalista, colonial y patriarcal.
- Con manejo de las diferentes configuraciones metodológicas y técnico-instrumentales del Trabajo Social, en su campo relacional de la investigación-acción y transformación de la realidad.
- Con conocimientos, habilidades y destrezas para abordar y problematizar la intervención social y profesional como uno de los ejes estructurantes del Trabajo Social como disciplina aplicada de las Ciencias Sociales.
- Con fundamentación pedagógica, curricular y didáctica para orientar la formación profesional y disciplinar en relación a las tendencias del pluralismo crítico en dicho campo.
- Con conocimiento, habilidades y destrezas para la gestión académico-administrativa, el trabajo en equipo y la toma de decisiones.

3.7 Coherencia del programa con los principios institucionales

El Programa de Trabajo Social fue creado en el año de 1968 como sección de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Tiene una trayectoria de 50 años en la formación integral de Trabajadores Sociales, con conocimientos, habilidades y destrezas para desempeñarse en el sector público, organizaciones no gubernamentales, instituciones de educación superior y el sector privado. Aborda diferentes campos del saber y los propios de la disciplina, campos como familia, niñez y juventud, desplazamiento, conflicto social, drogadicción, trabajo comunitario, diversidades sociales, salud familiar y colectiva, medio ambiente, derechos humanos, educación, diseño, implementación y evaluación de políticas públicas, investigación, hábitat, defensa del territorio, desastres, atención a víctimas del conflicto armado, entre otros.

El Departamento de Trabajo Social tiene como Misión, la formación de profesionales humanistas y autónomos, con visión abierta al mundo, capaces de aportar al conocimiento y el desarrollo humano y social, con responsabilidad ética y sentido democrático. Vincula los tres principios misionales de la UdeA, soportados en una sólida fundamentación teórica, metodológica, técnica y ética, lo cual permite contar con una comunidad académica creativa, con amplia capacidad de análisis, dispuesta al trabajo interdisciplinario. Interactúa con redes y organismos del sector social, fortaleciendo la comunidad científica y académica local, regional, nacional e internacional.

En sintonía con lo anterior, Trabajo Social de la Universidad de Antioquia se proyecta como un programa líder en la generación de conocimiento, la innovación de metodologías de la intervención y la formación para el desarrollo social y humano. Está vinculado con la comunidad científica nacional e internacional, y comprometido con las transformaciones que exigen los paradigmas de las ciencias en la era de la globalización, para la construcción de una sociedad justa y democrática.

En cuanto a la correspondencia entre la visión y la misión institucional de la UdeA y los objetivos del programa académico de Trabajo Social, es posible observar la coherencia, en tanto se advierte el compromiso central con la formación integral del talento humano, mediante la formación de profesionales en Trabajo Social, y la articulación de los ejes misionales docencia, investigación y extensión. Buscando con esto altos niveles de excelencia en la gestión académica, orientados a la generación y difusión del conocimiento en los diversos campos del saber específico, buscando el acceso de la población a la educación superior y la participación de sus estamentos en la comprensión y solución de los problemas de la sociedad.

En este mismo sentido, las visiones de la UdeA, y del Departamento de Trabajo Social, pretenden lograr el liderazgo local, regional, nacional e internacional en la producción de conocimiento, la transformación social y la excelencia académica. Acorde con lo anterior, Trabajo Social comparte la misión de la UdeA, en razón de reconocer la necesidad de la

formación como principio básico, para lograr incidencia en contexto micro y macro, actuando con perspectiva transformadora.

También es necesario señalar que, los referentes misionales y de Visión de la Universidad de Antioquia y del Departamento de Trabajo Social, se rigen a su vez, por los lineamientos del Ministerio de Educación para la Educación superior. El proyecto educativo del Programa de Trabajo Social, recoge precisamente las transformaciones sustanciales asociadas con los procesos de transformación curricular, autoevaluación, acreditación, renovación de la acreditación e innovación pedagógica, a fin de responder a las tendencias de la formación profesional en el país y particularmente de la formación profesional a nivel local y regional.

Asimismo, las acciones de orden académico-administrativas que respaldan la implementación del PEP, se realizan con base en el marco normativo institucional que permite establecer directrices para los ejes misionales (docencia, investigación y extensión) mediante los estatutos diseñados para tal fin. Este régimen estatutario lo complementan las políticas encaminadas al *bienestar* de los estamentos que la conforman (docentes, estudiantes y empleados), una serie de *políticas* que proyectan la universidad a nivel regional, nacional e internacional. Del mismo modo, esta institución tiene determinado los *sistemas* de comunicación, y regulación administrativa y financiera.

Para el desarrollo de las acciones y decisiones del programa académico en la gestión del currículo y la docencia, cuenta con las directrices trazadas por la Vicerrectoría de Docencia. Así mismo, se articula al Sistema Universitario de Investigación SUI y a las políticas y directrices que desde el nivel central se establecen, para orientar la labor investigativa universitaria, la conformación de los grupos de investigación, su clasificación ante el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología Colciencias, el diseño y gestión de proyectos de investigación y las rutas para la publicación y apropiación social del conocimiento en los niveles en el que interactúa.

La proyección social se rige teniendo como referente el Sistema Universitario de Extensión en el que se apoya y complementa, para la implementación de las formas y modalidades de proyección social. El Departamento de Trabajo Social desarrolla internamente sus políticas de extensión en consonancia con estos lineamientos, profundizando en el desarrollo de proyectos de mediano y largo alcance, a través de procesos de extensión solidaria con vasta presencia y permanencia en los territorios.

De igual forma, la proyección nacional e internacional, corresponde con las políticas que se difunden desde la Dirección de Relaciones Internacionales, mediante convenios de cooperación que, en asocio con las Vicerrectorías de Docencia, Investigación y Extensión, permiten la movilidad académica de estudiantes y docentes y el establecimiento de intercambios académicos y científicos con pares nacionales e internacionales²⁹.

²⁹ www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/internacional

El Bienestar Universitario se proyecta desde el nivel central, pero logra fortalecerse con las políticas, programas y servicios que se definen desde la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y el DTS, haciendo énfasis en el bienestar estudiantil. Igualmente, se articulan los procesos de proyección del programa a las regiones, en correspondencia con las políticas institucionales y en coordinación con las direcciones y sedes regionales.

También las políticas administrativas y financieras, que desarrolla la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y el DTS, se desprenden de los lineamientos, que, para tal efecto, define la administración central.

Todo este bagaje institucional, consta de una estructura orgánica que permite, en modo de cascada, hacerse efectiva en las dependencias y en quienes las conforman. El Programa se rige en su currículo por estas directrices, políticas, sistemas y normas, las incorpora en su estructura administrativa y en los lineamientos que desarrollan las áreas de gestión curricular (docencia, investigación, extensión y prácticas, regionalización y aseguramiento de la calidad) y en procesos necesarios para la puesta en funcionamiento del PEP. En consecuencia, el Proyecto Educativo Institucional - PEI, orienta todas las acciones y decisiones en correspondencia con las áreas académico-administrativas y estratégicas de la UdeA en sus niveles.

4 COMPONENTES PEDAGÓGICOS Y CURRICULARES

4.1 Componentes pedagógicos

Un proyecto educativo curricular deberá situarse en la configuración de propuestas curriculares, que, advirtiendo la complejidad del contexto y la condición del ser profesional, aboguen por una noción de currículo que se comprenda como una “*construcción histórico – social en el que se conjugan procesos estructurales y formales – como los planes de estudio, los programas, las normativas – y procesos prácticos vinculados a su desarrollo y devenir (la enseñanza, el aprendizaje, la organización del trabajo docente, los espacios, etc.)*” (Mainero y Cometta, 2009) posibilitando con ello la relación dialógica entre pedagogía – didáctica – contexto – campo disciplinar e interdisciplinar.

Lo anterior, antepone la necesidad de trascender las discusiones y construcciones basadas en el diseño de planes de estudios, para situar el currículo como una construcción no solo pedagógica, sino también social, política y cultural, en relación a los intereses que soportan la formación de un profesional en un campo de conocimiento determinado. En esa dirección, desde los planteamientos Alicia De Alba (1998) se propone que el curriculum de formación universitaria debería estructurarse de la siguiente manera:

- El campo teórico-epistemológico referido al dominio de teorías y sus formas de razonamiento;
- El campo crítico-social atendiendo a la disciplina o campo disciplinar y a las prácticas profesionales;
- El campo referido a la incorporación de los avances científicos y tecnológicos vinculados a la disciplina y a los nuevos lenguajes y técnicas de comunicación y trabajo;
- Y el campo referido a la incorporación de los elementos centrales de las prácticas profesionales.

Desde este lugar de referencia se dará sentido y contenido a los componentes propios de toda práctica educativa a saber: “*a) presencia de sujetos (...); b) objeto de conocimiento o contenidos; c) objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa (...); d) Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política (...)*” (Freire, 2011; 77).

Los componentes en mención serán desarrollados a continuación a partir de la definición de los nortes pedagógicos, didácticos, disciplinares y estructurales que desde la perspectiva de la pedagogía crítica en articulación con el pluralismo crítico, respaldan el PEP. Se convierten así en los lineamientos centrales para la formación en Trabajo Social de la Universidad de Antioquia en tanto universidad de carácter público. Para lograr dicho cometido, se abordarán los elementos asociados con los fundamentos pedagógicos en relación a la noción de

enseñanza-aprendizaje, seguidamente se dará paso a las orientaciones que respaldan la didáctica haciendo énfasis en las modalidades y métodos docentes, las especificidades en relación a la evaluación de los aprendizajes y los demás componentes curriculares asociados con la estructura, el plan de estudios y la gestión curricular.

4.1.1 Concepción de enseñanza – aprendizaje: fundamentación pedagógica

Asumir la pedagogía crítica como referente para orientar la fundamentación del presente PEP, invoca reconocer diferentes matrices de enunciación recogida en los referentes anglosajones de Henry Giroux y Latinoamericanos Paulo Freire y Abraham Magendzo, ambos con fuerte influencia de la teoría crítica y el pensamiento crítico latinoamericano presentes en las pedagogías críticas latinoamericanas de carácter contrahegemónicas, territorializadas, de la alteridad y de la praxis (Cabaluz-Ducasse, 2016). Desde esta perspectiva se cuestiona la educación convencional para posicionar un proyecto pedagógico centrado en la generación de condiciones para la formación de pensamiento crítico a través del desarrollo de prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación mediadas por la reflexividad dialógica, el relacionamiento directo con la realidad social y la construcción de ciudadanías críticas comprometidas con la democracia, la dignidad y el reconocimiento de la diversidad. Advierte en consecuencia, la importancia del docente y del estudiante como sujetos claves en el proceso formativo.

De esta manera la pedagogía crítica, se convierte *“esencialmente en una política de vida en la cual maestros y estudiantes están comprometidos en el trabajo de la historia; como tal esta es una pedagogía que media con las relaciones concretas entre individuos y la cultura y las formas institucionales, lo cual lleva un compromiso social”* (Ortega, Peñuela y López, 2009; 33). En consecuencia, se reconocen históricas lógicas de dominación que se reproducen cotidianamente en diferentes escenarios, incluyendo los formativos, para situar otras formas de comprensión, problematización y transformación de los mismos, haciendo de las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación escenarios de resignificación, cooperación y construcción conjunta, permeados por claras apuestas éticas y políticas.

Para lograr las intencionalidades en mención, la pedagogía crítica precisa considerar los siguientes supuestos (Ramírez, 2008):

- La participación social como compromiso con el cambio fomentando el trabajo colaborativo y la formación de la autonomía como mecanismos para la potenciación.
- La comunicación y el diálogo como mecanismo reales de encuentro y construcción conjunta; reconocimiento de las formas de significación de la realidad de cada sujeto y colectivos identificando dimensiones históricas, socioculturales y políticas.
- Apuesta por la humanización de las prácticas educativas reconociendo el potencial de los sujetos y la vocación a ser más.
- La ubicación contextual del proceso formativo asociada con la preparación del sujeto para la interrelación permanente con la sociedad y la confrontación de los órdenes

hegemónicos propiciando convergencias entre las dimensiones históricas, educativas, pedagógicas, políticas, sociales y culturales.

- Finalmente, se alude a reconocer la transformación de la realidad social como objetivo de la formación, esto es, generar las condiciones académicas e investigativas para leer la realidad y comprometerse con la solución de los problemas que se deriven.

Para garantizar el cumplimiento de las pretensiones en mención, se propone considerar diseños curriculares de carácter **dialógico, crítico y problematizador** para la formación de profesionales comprometidos con la lectura amplia de la realidad y la transformación de la misma, los cuales se encuentran adscritos al enfoque de pedagogía social crítica (Giroux, 1992; Magendzo, 1990; Freire, 2002), procurando con ello superar modelos convencionales, conservadores, patriarcales y de dominación en la formación universitaria.

El carácter dialógico del currículo se centra en fomentar una “*educación como práctica de libertad*” (Freire, 2005; 105), en un ejercicio articulador de la acción y la reflexión en tanto praxis transformadora. Invoca la existencia de sujetos dialogantes que pronuncian y significan el mundo sin pretensiones de conquista o imposición, convirtiéndose el diálogo en acto creador, mediado por el amor, la confianza y el compromiso con la libertad de los seres humanos. Ello implica la generación de un pensar crítico que reconozca las contradicciones propias de la realidad y las problematice, fomentando además la transformación de la misma y la humanización de hombres y mujeres.

Se propone, de esta manera, generar cambios significativos en la forma de pensar la educación, la pedagogía y las didáctica, en correspondencia con las naturalizas de la universidad y el campo disciplinar y profesional en el que se quiere formar. Para lograr dicha pretensión, se propone posicionar

una educación que posibilite al [ser humano] para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique en fin, con métodos y procesos científicos (Freire, 2011; 84).

Para lograr dicho cometido, se precisa asumir como principios orientadores de la enseñanza el diálogo, la reflexión y la acción transformadora, asumiendo su carácter relacional para derivar análisis críticos de las contradicciones propias de la realidad, vinculando a dicho ejercicio, a otros y otras que permitan “*la pronunciación del mundo*” (Freire, 2005; 178) y con ello, la necesidad de problematizarlo para transformarlo, logrando procesos de humanización necesarios para viabilizar el aprendizaje.

En cuanto a la dimensión crítica del currículo, fundamentada en orientaciones de la pedagogía radical (Giroux, 2014), se centra en develar las contradicciones históricas presentes en la realidad. Problematisa el discurso antagónico y colonial de la escuela basado los repertorios de adaptación y libertad, propendiendo por la generación de una nueva esfera pública. Y, adicionalmente, tiene una apuesta por crear una esfera pública que se instituye como “*categoría crítica que redefine alfabetización y ciudadanía como elementos centrales para la emancipación individual y social*” (Giroux, 2014; 153), buscando la problematización de discursos y prácticas hegemónicas para posicionar otras voces caracterizadas por discursos críticos, comprometidos con el cambio de la realidad.

Se centra en dos racionalidades interconectadas, la hermenéutica y la emancipatoria. Desde la primera, se fomenta la comprensión de acciones y discursos que se construyen de manera intersubjetiva, reconociendo el conocimiento como construcción social. Por su parte, la racionalidad emancipatoria,

está basada en los principios de crítica y acción. Apunta a criticar aquello que es restrictivo y opresivo y simultáneamente a apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual. Este modo de racionalidad se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar y reconstruir su propia génesis histórica; es decir, pensar acerca del proceso del pensamiento mismo” (Giroux, 2014; 241).

Ambas cobran sentido en una propuesta de educación ciudadana (Giroux, 2012) basada en la problematización de la historia, la reflexión crítica y la acción social, sustentada en la idea de cambio de la sociedad. Admite, además, valorar los intereses de los maestros y estudiantes en la experiencia educativa y las presiones que sobre esta se ejercen, esto es, develar racionalidades dominantes y determinantes históricas de la práctica pedagógica y didáctica. Supone lograr una consciencia crítica de sí mismos, de la sociedad y de las implicaciones de hacer parte de realidades democráticas. En ese sentido “*lo que está en juego es el propósito de desarrollar una comprensión de las posibilidades inmanentes para una crítica radical y una forma de acción social basadas en la creación de una cultura de discurso crítico*” (Giroux, 2014; 152), capaz de comprender la contradicciones presentes en la sociedad, respaldadas por ideologías y prácticas de dominación, y crear las condiciones para generar cambios posibles en el marco de una esfera pública gestada en procesos emancipatorios individuales y colectivos.

Desde esta concepción, se insta a fomentar procesos formativos críticos y democráticos que interpelen lógicas instituidas, propias de las instituciones educativas y de la sociedad en general, históricamente asociadas con la legitimación y naturalización de las prácticas de discriminación y dominación por condiciones de clase, género, etnia y subalternidad. Convoca, en último término, a generar propuestas curriculares comprometidas con la comprensión de las contradicciones sociales y, en consecuencia, con la generación de sujetos –docentes y estudiantes- comprometidos con su interpelación y transformación, haciendo de la emancipación y la resistencia principios educativos “*el valor pedagógico de la resistencia*

reside, en parte, en situar sus nociones de estructura e intervención humana, y los conceptos de cultura y autoafirmación, dentro de una nueva problemática para comprender el proceso de escolarización” (Giroux, 2014; 148).

Por su parte, el criterio problematizador, reconoce la importancia de problematizar el contexto, las instituciones, los procesos formativos y lógicas tradicionales de formación y presenta un “*interés constitutivo del conocimiento emancipador*” (Magendzo, 2002; 4) basado en la formación en derechos humanos como punto de confrontación de escenarios de vulneración y develamiento de contradicciones, formando para el reconocimiento del poder ciudadano desde un ejercicio decidido de reivindicación de los derechos propios y de otros, confiriendo importancia al lugar de la alteridad. Se basa en un currículum crítico que respaldado en la educación en derechos humanos, pretende “*la formación de un “sujeto de derecho” que podemos adscribir a las “educación para el empoderamiento” para el cambio social y personal*” (Magendzo, 2002; 4). Demanda una formación basada en la acción como punto de partida para la exigibilidad y defensa de los derechos, problematizando las contradicciones históricas y estructurales que inciden en su ejercicio en sociedades con contextos económicos, políticos y sociales adversos.

Esta última propuesta invoca la necesidad de retomar una propuesta pedagógica que permita “*descolonizar el currículo*” (Tadeu da Silva, 2013). Esto es, descentrar lógicas estructurales e históricas situadas en las dinámicas cotidianas, familiares, laborales y académicas que implícita o explícitamente se reproducen en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de las propuestas curriculares, siendo naturalizados, poco interpelados, dadas las fuerzas hegemónicas que los imponen y validan. Tal punto de inflexión conlleva a

plantear la discusión y el cuestionamiento de las relaciones sociales e históricas que construyen nuestras actuales categorías de división y exclusión social no debería ser, un objetivo marginal y secundario. (...) este debería ser uno de los objetivos centrales de un currículo crítico y político, de un currículo que contenga la idea de que nuestra identidad social es producida histórica y socialmente no sólo en el interior de la escuela, sino en el contexto de procesos pedagógicos y formativos más amplios (Tadeu da Silva, 2013;5).

Se requiere por ello una ampliación de la pedagogía, casi siempre inscrita en los ámbitos institucionales. Las pedagogías no aparecen de manera explícita o evidente, hacen parte del entramado histórico, social y cultural por el que han transitado los pueblos desde los márgenes y en su accionar y pensar fronterizo. Por tal motivo, las pedagogías críticas revisten “*la significatividad en el accionar, en las prácticas, las metodologías, las estrategias y las maneras de hacer que se entretajan con y son construidas en resistencia y oposición, así como en insurgencia, afirmación y re-existencia, al imaginar y construir un mundo diferente*”(Walsh, 2014: 22), con otros modos de aprender, enseñar y hacer perdurar la memoria y lo aprendido, por eso la pregunta hace parte de la forma de asumir el saber sobre la vida, el mundo, el universo y lo cambiante.

De igual forma, la propuesta pedagógica, al establecer la relación entre investigación-acción-cambio, demanda incorporar en la estructura curricular y el plan de estudios, dispositivos didácticos, teóricos, metodológicos, técnicos y ético-políticos que favorezca la relación dialógica entre teoría y práctica, así como la inserción directa a realidades y sujetos concretos. Lo enunciado, implica definir líneas de énfasis o campos de problematización en relación a la tradición formativa, las tendencias contemporáneas de la disciplina del Trabajo Social y las proyecciones disciplinares y profesionales que permitan pensar y resignificar el Trabajo Social en el contexto Latinoamericano y del Caribe, desde las cuales será posible establecer el ejercicio de articulación entre la docencia, la investigación y la extensión, propiciando la relación intencionada entre proceso formativo, ejercicios investigativos (investigación formativa y científica) y la práctica académica situada (proyectos de extensión solidaria) a través de la definición intencionada de territorios, experiencias y poblaciones con quienes orientar procesos de reflexión, acompañamiento e incidencia social y política.

Para problematizar, comprender y reorientar la configuración profesional y disciplinar de Trabajo Social, es preciso reconocer las diferentes corrientes teóricas que a lo largo de su proceso de surgimiento y consolidación la han permeado y determinando. En particular, interesa profundizar en las aportaciones que las perspectivas críticas vienen realizando al Trabajo social, develando contribuciones de corte teórico, metodológico, ético y político en relación a las formas de concebir el sujeto, la realidad y el método.

Es preciso señalar que las perspectivas críticas adquieren sentido para lograr el cometido enunciado, en tanto posiciona el carácter anudador del pensar y la práctica que constituyen el Trabajo Social. Se torna entonces en un saber que integra e intenciona la generación de conocimiento para la acción y la acción para propiciar la generación de conocimiento situado, histórico y comprometido con el cambio social. Esto es, en último término, la configuración de un campo disciplinar comprometido con la reflexión, la acción y la transformación de la realidad social.

Lo enunciado demanda incorporar el principio del pluralismo teórico y metodológico para situar el debate del pensamiento crítico en Trabajo Social, posibilitando la intersección entre dimensiones teóricas, metodológicas y ético-políticas de las diferentes corrientes que configuran la perspectiva crítica en tanto matriz epistemológica de las ciencias sociales. En concreto, se acude a la recuperación de las corrientes o enfoques afianzados en torno al materialismo histórico dialéctico en relación a la lectura dialéctica e histórica que ofrece de la realidad; de la Escuela de Frankfurt desde el carácter relacional entre acción social, práctica cultural y transformación emancipadora, y del Pensamiento Crítico Latinoamericano la problematización de lógicas históricas de sometimiento asociadas con el capitalismo, el patriarcado y el colonialismo a partir de la reivindicación de saberes, prácticas y sujetos desde y para los contextos Latinoamericanos. Su abordaje se hará develando sus debates centrales en relación a objetivos, noción de sujeto, sociedad, realidad y método, y en concreto, a los aportes más representativos al Trabajo Social como disciplina de las ciencias sociales.

Desde esta perspectiva, es posible concebir el Trabajo Social desde la problematización, abordaje crítico y producción de conocimiento de la realidad situada, buscando con ello incidir en la transformación de “lo social” y fomentar la potenciación y el empoderamiento de sujetos, organizaciones sociales y comunitarias, y procesos emancipatorios, reconociendo la intervención fundamentada, la diversidad y los derechos como referentes estructurantes en su configuración.

Situar el Trabajo Social como disciplina aplicada de las ciencias sociales, demanda incorporar problematizaciones de orden contextual e institucional en relación a la configuración epistemológica y ontológica del deber ser y del ser profesional. Ello exige la necesidad de comprender el origen y la configuración del campo disciplinar inscrito y determinando por condiciones económicas, políticas, sociales y culturales asociadas directamente con las lógicas de una sociedad capitalista, colonial y patriarcal.

Con lo planteado queda claramente manifiesto como el campo de la conflictividad social en su carácter histórico, antagónico e integrador, se constituye en objeto de formación central de las y los trabajadores sociales. Dicha premisa deja sentada la oportunidad de posicionar como uno de los ejes estructurantes del Trabajo Social la intervención, que, en tanto accionar fundamentado, intencionado, crítico y transformador, dinamiza el encuentro con la realidad, trascendiendo la opción contemplativa, para reafirmar la triada saber-hacer-emancipador como máxima expresión de su configuración en la contemporaneidad. Se propicia entonces, sin ningún tipo de sometimiento, el relacionamiento entre la investigación y la acción como diada complementaria y creativa en la comprensión de dicha conflictividad. Desde este referente será posible leer, comprender, interpretar y problematizar la realidad en articulación directa con el potencial creador y transformador del sujeto.

Finalmente, no se puede desconocer que las profesiones están insertas en relaciones interdisciplinarias y mercados laborales, lo que supone reconocer su relación con la división del trabajo, los procesos de legitimación social, y las expectativas sociales del contexto que la rodea. Reconociendo también las lógicas hegemónicas que inciden en el posicionamiento del saber-poder desde la institucionalidad estatal, determinante en el posicionamiento de la profesión según estándares nacionales e internacionales.

Para lograr las pretensiones en mención, se deberá considerar en la propuesta curricular las siguientes premisas:

- Una clara fundamentación teórica, que partiendo de la comprensión de las tres matrices epistemológicas de las ciencias sociales -explicativa, comprensiva y crítica- permita ubicar los ejes estructurantes para la comprensión de la realidad, el sujeto y los problemas sociales. Esto admite reconocer sus múltiples determinaciones en el encuentro con esa realidad, ubicando referentes para la comprensión del entramado

social, político y cultural que caracteriza la vida cotidiana y social de los sujetos en relación a esa conflictividad, en contextos altamente complejos.

- De igual forma, deberá fomentar lecturas de contexto en perspectiva histórica, dialéctica e integradora de las dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales, permitiendo develar las contradicciones y expresiones propias de sociedades capitalistas, neoliberales, globalizadas y patriarcales, en las que se gesta el surgimiento y posicionamiento de las ciencias sociales como campo de conocimiento, y, en este escenario, el origen de Trabajo Social como profesión.
- Deberá incorporar enfoques pedagógicos y didácticos que soportados en el potencial crítico y problematizador de la educación y los referentes de enseñabilidad del campo profesional y disciplinar, articulen los objetivos académicos, investigativos y de proyección social de la universidad.
- Dentro de los referentes de enseñabilidad del Trabajo Social como profesión y disciplina, se encuentra la importancia de hacer de la intervención uno de los ejes estructurantes de la formación profesional, como se ha venido enunciando. Esto demanda superar la mirada instrumental y operativa, para incorporar el potencial articulador del pensar y la acción que le es inminente en la profesión. Lo anterior, advierte incorporar todas las dimensiones de la intervención: teórica, ontológica, contextual, metodológica, ética y política en la ruta formativa.
- Concretamente desde la dimensión ontológica, se debe situar el sujeto individual y colectivo en sus múltiples expresiones, lo que demandará reconocer su potencial crítico, movilizador y emancipador en la lectura y abordaje de las conflictividades sociales que los condicionan. En consecuencia, es perentoria la necesidad de introducir el debate de los derechos como objeto y como enfoque, trascendiendo la lectura liberal para situar debates democráticos en relación a las realidades latinoamericanas.

4.1.2 Modalidades y métodos docentes. Didácticas

Desde los referentes de la pedagogía crítica, es preciso replantear nociones imprecisas sobre las implicaciones epistemológicas de la enseñanza y el aprendizaje como objetos centrales de la reflexión didáctica. La mirada reduccionista basada en una lectura eminentemente instrumental, limita las posibilidades de generar reflexiones asociadas con el papel mediador, posibilitador y problematizador de la enseñanza dentro y fuera del aula (Rodríguez, 1997), en relación a la naturaleza del campo disciplinar, el perfil de las y los estudiantes, la apuesta pedagógica socio-política y socio-cultural que caracteriza el plan de estudios del presente PEP.

En esa dirección, las modalidades y métodos docentes contenidos en la noción más amplia de didáctica desde este referente, deberán tener de por medio el compromiso con la formación de nuevos profesionales y en consecuencia, la importancia de generar un aprendizaje colaborativo, significativo y crítico para el ejercicio profesional y la formación de sujetos políticos comprometidos con el cambio de la realidad social. Lo anterior, solo será posible si se invoca la generación de escenarios dialógicos en el aula, que permitan deliberaciones suscitadas a través del reconocimiento de las experiencias docentes, de las y los estudiantes, la comprensión crítica de la realidad y del ejercicio profesional.

De esta manera, la didáctica, en su dimensión aplicada, permite, reconociendo la estructura básica del campo disciplinar específico, la recreación de saberes, invocando los criterios de enseñabilidad pertinentes para generar condiciones reales de aprehensión en la intersección compleja de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Para lograr tal fin, en el PEP y, en correspondencia con las orientaciones de la pedagogía crítica ya desarrollados, la didáctica cobrará sentido a partir de los referentes de la teoría crítica – acción comunicativa y el método dialógico trabajados por Martín Rodríguez Rojo y Paulo Freire, respectivamente. De esta manera, se asumirá la didáctica como un ejercicio humanizado

porque su esencia consiste en el diálogo, en la reflexión entre la comunidad educativa, entre el docente y el discente y todos los que forman parte del proceso instructivo. La acción comunicativa implica intersubjetividad, elaboración mutua de un discurso que pone sus pies sobre la realidad del aula o situación didáctica y su cabeza sobre el lenguaje crítico de esa misma realidad. Reflexión en la acción para la transformación día a día de esa situación socio-educativa (Rodríguez Rojo, 1997; 133).

Es así como el principio *dialógico* adquiere la concepción del eje estructurante de la propuesta didáctica del presente PEP. El diálogo es el momento preciso para motivar el encuentro de seres humanos que “*reflexionan sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen (...) en la medida en que somos seres comunicativos, que nos comunicamos los unos con los otros, nos volvemos más capaces de transformar nuestra realidad, somos capaces de saber que sabemos, que es algo más que solo saber*” (Freire, 2014; 159). Lo anterior invoca reconocer los lugares de enunciación de docentes y estudiantes, quienes al

asumir objetos de estudio como actores cognoscentes, toman como referencia múltiples lugares de comprensión e interpelación que buscan reconocerse y trascenderse, confrontando lugares autoritarios per se, para posicionar el reconocimiento de saberes diversos, incluyendo el científico, haciendo dinámico y democrático el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr lo anterior, Freire propone la *pedagogía situada* como la posibilidad de reconocer las experiencias de la vida diaria de estudiantes y profesores, adscrita a dinámicas culturales como punto de partida para llegar “a la comprensión rigurosa de la realidad” (2014; 170) y en consecuencia, lograr una comprensión crítica del mundo y del lugar de cada uno en él. Esto será posible a través de la pregunta como dispositivo para activar y estimular la aproximación a la realidad, descubriendo con ello “la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión” (2013; 73). Se promoverán así didácticas que susciten el asombro, el riesgo, la invención y la reinención como manifestaciones propias de la existencia humana, requisitos básicos para asumir el compromiso con el cambio.

Dicho compromiso cobrará sentido al asumir el empoderamiento (Freire, 2014) como medio para garantizar que tanto estudiantes como docentes reconozcan la necesidad de arrogarse de una *conciencia crítica* como medio para comprender y problematizar lógicas de dominación históricas de tipo cognitivas, epistemológicas, económicas, culturales, políticas y sociales que inciden en la profundización de los problemas de la sociedad. Dicho proceso demandará salir del aula para lograr el contacto con la realidad y, en consecuencia, con los diferentes grupos poblacionales que históricamente han padecido la dominación, explotación, exclusión, discriminación y precarización a causa de la imposición de las lógicas en mención.

Los principios enunciados, permitirán alcanzar una enseñanza transformadora haciendo de la investigación y la articulación con la práctica, el medio predilecto para activar la problematización, la contextualización, la comprensión y la generación de propuestas para fomentar los cambios que además de individuales y colectivos, deberán ser societarios. Con lo anterior se apelará a generar escenarios de diálogos eminentemente creativos, disruptivos y creadores entre estudiantes, docentes y sujetos diversos de la sociedad con vocación a ser más.

De esta manera la didáctica cobrará sentido en el encuentro entre docente, estudiantes y realidad a través de procesos dialógicos, situados e intencionados articulados a partir de la conjugación de la investigación, la acción y el cambio. Lo anterior cobrará sentido a partir de la intersección entre *preguntas, problemas, contextos, experiencias, conocimientos-contenidos y métodos*, dispositivos propios de las didácticas críticas contenidas en prácticas diversas de participación, colaboración, autodeterminación y codeterminación mediada por la lectura dialéctica de la realidad, nociones plurales en su comprensión, interpretaciones críticas en su abordaje, problematización estructural y situada de las condiciones económicas y sociopolíticas que la determina y generación de comunidades auto reflexivas (Rodríguez Rojo, 1997), comprometidas con el cambio.

4.1.3 Evaluación de aprendizajes: objeto de la evaluación, métodos de evaluación con sus rasgos y características, coherencia de los métodos empleados con los propósitos de formación y con las modalidades y métodos docentes.

Después de transitar por los referentes pedagógicos y didácticos basados en orientaciones críticas de orden anglosajón y latinoamericano, a continuación se procederá a presentar desde estos mismos nortes de enunciación, el lugar conferido a la evaluación de los aprendizajes en el presente PEP³⁰. En esa dirección, además de presentar las nociones asociados con la evaluación, se aludirá a los métodos de evaluación y la relación con los métodos de enseñanza, buscando con ello un ejercicio relacional y coherente respecto a los elementos constitutivos de esta propuesta curricular.

La evaluación para este PEP será entendida como componente básico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esa dirección, actuará como dispositivo mediador superando pretensiones sumativas, punitivas o controladoras, adquiriendo un potencial eminentemente dinamizador del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera la evaluación en tanto formativa y de proceso (López, 2014), deberá hacer del aprendizaje, el docente y el estudiante componentes indisolubles en las propuestas curriculares en tanto permitirán valorar, retroalimentar y tomar decisiones, tanto a estudiantes como docentes, en relación a los objetivos del proceso formativo y los propios en tanto sujetos determinantes según las pretensiones de la pedagogía crítica.

La evaluación formativa, reconoce el potencial de este momento para generar dispositivos múltiples que permitan el aprendizaje continuo y con ello la participación directa de las y los estudiantes en dicho ejercicio, haciendo de la evaluación, la autoevaluación y la coevaluación posibilidades de valoración conjunta. La evaluación como proceso, permite recuperar los aprendizajes, valorar lo alcances en relación a los mismos, retroalimentar y tomar decisiones respecto a los contenidos, los objetivos y los métodos de enseñanza, e incluso, valorar permanente la propuesta curricular. Bajo estas pretensiones se superan visiones de la evaluación centradas en el rendimiento y el estudiante como objeto, para adquirir fuerza los ejercicios de retroalimentación y aprendizaje colaborativo mediados por permanentes actos dialógicos como dispositivos para el encuentro, la reflexión y la construcción de autonomía.

³⁰ Es necesario advertir que la Universidad de Antioquia cuenta con reglamentaciones para orientar la evaluación, definida en el Reglamento Estudiantil en el Título Segundo de las normas académicas, capítulo VII, artículo 79. En éste, se concibe “la evaluación debe ser un proceso continuo que busque no sólo apreciar las aptitudes, actitudes, conocimientos y destrezas del estudiante frente a un determinado programa académico, sino también lograr un seguimiento permanente que permita establecer el cumplimiento de los objetivos educacionales propuestos”. Para ello clasifican como evaluaciones los siguientes: “a. Examen de admisión. b. Examen de clasificación. c. Examen de validación. d. Evaluación parcial. e. Evaluación final. f. Examen de habilitación. g. Examen supletorio. h. Exámenes preparatorios de grado. i. Evaluación de monografía. j. Recital de grado”³⁰. Cada uno, cuenta con definición y reglamentación para las orientaciones básicas de docentes y estudiantes. Se alude en general a la evaluación para el ingreso a la universidad y en particular, a la evaluación individual, siento eminentemente reduccionista en su concepción.

Bajo estas pretensiones y, en correspondencia con los principios de la propuesta evaluativa, asumirá el campo relacional de los conocimientos (contexto teórico) y la práctica (contexto concreto) (Freire, 2010) como el objeto central de valoración. Es decir, la capacidad del estudiante de conjugar el “*conocimiento declarativo o proposicional (saber qué) y el conocimiento tácito o de procedimiento (saber cómo)*” (López, 2014; 34). De igual manera, atenderá la capacidad para adquirir *habilidades y destrezas* (López, 2014) directamente adscritas con la propuesta pedagógica y el campo disciplinar y profesional propiamente.

En el primer caso, se alude a la importancia de adquirir conocimientos teóricos, conceptuales, históricos y contextuales en relación a un campo disciplinar o interdisciplinar. Ello supone, además de su comprensión, la adquisición de elementos para su problematización, relacionamiento y trascendencia. El conocimiento tácito o la práctica en sí, por su parte, invoca el relacionamiento entre el saber-hacer intencionado en correspondencias con las especificidades del campo y la apuesta política propia de la ruta formativa.

Las habilidades y destrezas asociadas con la experiencia formativa en sí, permitirán la adquisición de capacidades para lograr la conjugación entre el conocimiento teórico y práctico, en relación directa con los objetivos de formación y los intereses ético y políticos de las y los estudiantes. Se invoca así el desarrollo de habilidades investigativas, profesionales, sociales y personales, fundamentadas en la necesidad de posicionar un sujeto crítico, consciente de la necesidad de generar lecturas críticas y propuestas transformadoras. Estas estarán asociadas con habilidades y destrezas comunicativas, analíticas, de colaboración, evaluativas, metacognitivas, para solucionar problemas, para crear, para interpelar, entre otras.

Respecto a las estrategias de evaluación, si bien los principios orientadores de la propuesta pedagógica y didáctica del presente PEP permiten una amplia posibilidad de resignificación en esta dirección, dada la visión dialógica, situada y transformadora del acto de enseñanza y aprendizaje, no exime la necesidad de establecer algunas reflexiones al respecto asociadas con los posibles tipos de evaluación que dadas las características de la propuesta posibilitan el logro de los objetivos. Para activar esta reflexión y sin perder de vista los nortes de referencia ya enunciados, deberá darse respuesta a: ¿qué evaluar?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿quiénes?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con qué evaluar? (López, 2014). La respuesta a dichas preguntas no podrán perder de vista la posibilidad de generar propuestas evaluativas alternativas, flexibles y participativas, potenciando la evaluación democrática como principio (Cabral, 2008).

Considerando las anteriores orientaciones evaluativas, se fomentará el diseño e implementación de recursos evaluativos que posibilitan el *aprendizaje significativo y crítico tanto individual y colectivo* a través de: mapas conceptuales y mentales, ensayos, reseñas, informes de lectura, ponencias, comentarios, artículos, relatorías, ayudas de memoria, análisis de caso, talleres, trabajos de campo, salidas pedagógicas, informes, proyectos de intervención, entre otros. Asimismo se promoverán rúbricas evaluativas que permitan el

desarrollo de *capacidades investigativas* y *la relación teoría-práctica* como: el seminario investigativo y los trabajos que de estos se derivan a modo de protocolo y relatoría, la bitácora, las fichas de contenido, las matrices, proyectos e informes de investigación, diarios de campo, planes de trabajo entre otros. También se motivará el diseño de trabajos que posibiliten la *capacidad argumentativa* y *comunicativa*, así como la participación y el trabajo colectivo, para este caso se harán referencia a las exposiciones, foros, conversatorios, juicios, debates, mesa redonda, galerías, carruseles, exámenes orales, entre otros. Finalmente, se fomenta la elaboración de trabajos que permiten el *autoconocimiento* y *la autonomía* como el diario personal o libro personal, el familiograma y ecomapa, el análisis del sistema familiar y la reflexión propia de la experiencia formativa y práctica.

Todo lo anterior contará con guías o rutas elaboradas por los y las docentes. Éstas especificarán los objetivos, alcances y procedimientos necesarios para su realización, los criterios para su presentación, contando, además, con espacios de asesoría personal o virtual en línea, para responder inquietudes en relación a su ejecución y resultado. La retroalimentación se convertirá en uno de los elementos constitutivos de este acompañamiento.

4.2 Componentes curriculares

La concreción de los referentes contextuales, epistemológicos, pedagógicos, didácticos, evaluativos y disciplinares, de toda propuesta formativa se hace en la definición de su diseño curricular. Es decir, en la delimitación de criterios académicos que nordeen lo gestión curricular y la articulación entre objetivos y apuestas disciplinares y formativas. Para lograr este cometido, se propone considerar: problemas de la sociedad, de formación, objetivos, características del profesional y núcleos de problematización integradores.

4.2.1 Organización de contenidos curriculares

En consecuencia, invocando el diseño curricular dialógico, crítico y problematizador, se parte por definir un conjunto de problemas sociales, económicos, políticos y culturales presentes en el contexto nacional, latinoamericano y mundial, producto de las contradicciones generadas por lógicas de dominación presente en modos de producción capitalista, colonial y patriarcal. Dichos problemas se soportan en lógicas de implementación de un modelo económico desigual, la vulneración sistemática de los derechos de amplios grupos poblacionales, la crisis del Estado y altos índices de pobreza, marginalidad y precarización.

En principio, se partirá por *definir el Trabajo Social* como disciplina aplicada de las ciencias sociales, centrada en la problematización, abordaje crítico y producción de conocimiento de la realidad y los fenómenos sociales, con el fin de incidir en “lo social” y sus múltiples manifestaciones, a través de la potenciación y el empoderamiento de los sujetos individuales y colectivos, reconociendo la intervención fundamentada, la diversidad, la interculturalidad, los derechos y la resistencia como referentes estructurantes en su configuración, así como los determinantes históricos, estructurales e institucionales que condicionan su posicionamiento y ejercicio.

Desde este lugar de enunciación, se asume como *objeto del Trabajo Social* las manifestaciones y expresiones propias de las contradicciones gestadas en el marco de la implementación del sistema capitalista, colonial y patriarcal, las cuales se traducen en escenarios de conflictividad social, económica, cultural, política y ambiental que inciden en la vida del sujeto individual y colectivo, las relaciones y la naturaleza. Estas se traducen en la vulneración sistemática de los derechos humanos, representada en altos niveles de pobreza, marginalidad, precarización, discriminación, dominación, segregación, enajenación, explotación y exclusión. Como campos problemáticos y en tensión, adquieren forma para el Trabajo Social en microcontextos que, insertos en macrorealidades demanda lecturas complejas y críticas, pero a su vez situadas para su abordaje teórico y práctico.

Este campo de problematización amplio de la configuración epistemológica del Trabajo Social como disciplina aplicada, permite identificar como preguntas sensibilizadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación las siguientes:

- ¿Cuáles son los referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y ético-políticos necesarios para orientar la relación entre teoría y práctica, en la comprensión crítica de la realidad y el abordaje de lo social en escenarios de conflictividad donde tiene lugar el Trabajo Social?
- ¿Cuáles son las teorías, conceptos y enfoques necesarios para comprender las categorías de: conocimiento, ciencia, realidad, sociedad, sujeto, poder, cultura, historia, práctica, lo social, lo humano y la transformación como ejes estructurantes de las ciencias sociales y del Trabajo Social?
- ¿Cuáles son las condiciones estructurales, históricas, situacionales, económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales donde tienen lugar las relaciones, los sujetos, los problemas y el cambio, como unidades de obligada lectura para la formación disciplinar y profesional?
- ¿Cuáles son los conocimientos disciplinares, profesionales, interdisciplinares y adicionales que precisa conocer para fortalecer la formación y el ejercicio profesional?

Las preguntas enunciadas, en correspondencia con la definición y el objeto de Trabajo Social enunciando, ubican como problemas de la sociedad para orientar el campo de problematización, comprensión y acción del presente PEP, los siguientes:

- Capitalismo globalizado como modelo de producción económica cuyo poder colonial se basa en el libre mercado, la extracción de fuentes primarias mediante el extractivismo, la acumulación por desposesión, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la informática, incidiendo así en la precarización laboral, el incremento de nuevas formas de servidumbre y esclavitud, la especulación financiera, las brechas digitales en el acceso a la información y la virtualidad.
- Caducidad del estado nacional caracterizado por las dinámicas supraestatales, paraestatales e internacionales, las crisis de representación y participación política, la tensión entre diferentes regímenes políticos, la intrínseca relación entre guerra, paz y conflictos por la tierra, el aumento de la protesta social y su consecuente criminalización conllevan a la pérdida de confianza en el estado y su capacidad legislativa, administrativa y jurisdiccional para garantizar la plenitud del estado social de derecho y por consecuencia el respeto y cumplimiento de los derechos humanos civiles, económicos, sociales y culturales de sus poblaciones.
- El aumento sistemático de la desigualdad social, económica y cultural justifica y constriñe las posibilidades de mejoramiento en las condiciones de vida, aumenta la mercantilización de los servicios sociales, la pobreza y el empobrecimiento.
- La continuidad en la imposición de la estructura social que recrudece las lógicas racistas, patriarcalistas, sexistas, heteronormativas y clasistas en la vida social con el consecuente aumento de todo tipo de violencias en los ámbitos públicos y privados.

- La maximización de las individualidades, subjetividades y colectividades que entre las paradojas de la libertad y la conflictividad del sujeto, encuentran otras formas de relacionamiento social identitario y comunitario que pluralizan y diversifican la reivindicación social en tensión con las tendencias de regulación y control por parte del Estado multiculturalista así como en la signación negativa e invisibilizante de la sociedad y su cultura hegemónica.
- La crisis ambiental expresada en la pérdida de la biodiversidad, el calentamiento global, el deterioro progresivo de los elementos vitales para vida (tierra, agua, oxígeno y fuego) a causa de la alteración de los ecosistemas, están ocasionando la destrucción del hábitat, aumentando las causas de éxodo y migración de humanos y especies animales, así como el potencial incremento de cultivos de alimentos certificados transgénicos y la pérdida de soberanía alimentaria.

En relación a los problemas de formación, se encuentran:

- Formación epistemológica y científica en ciencias sociales y en Trabajo Social para la comprensión de los problemas de la sociedad y del contexto para su intervención, con base en los objetos y metodologías del Trabajo Social, haciendo énfasis en pluralismo crítico de las ciencias sociales.
- Superación de la visión secular del mundo como única posibilidad para el abordaje del conocimiento y con ello ampliar la fundamentación y aplicación de teorías y metodologías de la intervención social en su carácter situado, para entender la realidad social, sus contextos, problemas y fenómenos, y avanzar en la consolidación del campo profesional y disciplinar.
- Activación del pensamiento crítico desde el pluralismo epistemológico, de tal forma que se acreciente la relación entre conocimiento y acción política para su posicionamiento ético-político en proyectos y procesos de movilización, resistencia, emancipación, transformación y liberación social. La formación política que permita lograr en el profesional comprometido con el acompañamiento de proyectos colectivos de movilización, resistencia y transformación social, basado en un claro posicionamiento ético y político.
- Comprensión y problematización de lo social, reconociendo determinantes históricos, políticos, económicos, culturales y ambientales, propios de las lógicas del sistema moderno capitalista y las condiciones antagónicas, subalternas y coloniales que le son inherentes, logrando posicionar lecturas y abordajes críticos de las realidades situadas donde tiene lugar la intervención profesional.
- Posicionamiento de la intervención social en sus posibilidades dialógicas, cooperantes y articulantes entre conocer-acción-emancipación/transformación/liberación a través de la incursión en la intervención socioeducativa, psicosocial, sociofamiliar, comunitaria, ambiental, ecológica, intercultural y territorial, entre otras.
- Incorporación de las perspectivas críticas de la ciencia en la investigación social como referente para la problematización de la realidad, los sujetos y el abordaje de los mismos,

confiriendo prelación a las modalidades de investigación que contextualizan y resignifican el sentido del conocimiento y su aplicabilidad social, política y cultural.

Por su parte, los objetivos de formación estaría centrados en:

- Orientar una formación con una sólida fundamentación pluralista, crítica, contextual, epistemológica, teórica y metodológica para orientar la intervención de los problemas sociales.
- Asumir la ética en sus dimensiones política, deontológica, biocéntrica y existencial.
- Asumir el pluralismo metodológico como condición para problematizar y producir conocimiento disciplinar y social.
- Articular la relación intrínseca entre contexto-concepto, teoría-práctica y pensamiento-acción como condición esencial para la formación y el ejercicio profesional.
- Avanzar en la consolidación de la condición autónoma de la profesión y disciplina. Generar una construcción disciplinar desde la potencia que representa una profesión como esta en la realidad actual y en las ciencias sociales.
- Realizar lecturas críticas de la realidad, situando los determinantes históricos, sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales que inciden en las dinámicas de lo social, los sujetos y los colectivos que lo resignifican.
- Asumir posturas críticas desnitrificantes del orden social naturalizado y de la realidad social única, posible de ser abordada neutralmente.
- Vincular el enfoque de derechos humanos, (civiles, sociales, económicos y culturales) como horizonte para la dignificación humana y la protección de la vida en el abordaje de lo social.

La conjugación entre nortes teóricos, campos de problematización y objetivos formativos, permitirá delimitar el perfil del profesional con las siguientes características:

- Con autonomía y reconocimiento de la disciplina, para que dialogue en el marco de las relaciones interdisciplinarias para la lectura de las condiciones del contexto, las problematice y genere procesos para su comprensión, abordaje y cambio (investigación-acción-transformación), como triada articuladora de los ejes estructurantes de la disciplina.
- Con postura crítica para el análisis de la realidad en perspectiva de totalidad, interdisciplinariedad, intersectorialidad, historicidad y dialéctica.
- Con conocimientos, habilidades y destrezas para fundamentar teórica y metodológicamente la intervención en problemas y fenómenos sociales a partir del reconocimiento de los determinantes socio-históricos, socio-políticos y socio-culturales.
- Con claridad frente al reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y la resistencia como escenarios actuales de incursión de la práctica profesional.
- Con capacidad para vincularse y hacer lecturas de escenarios institucionales y organizativos diversos (estructura gubernamental del Estado, ONG's, Empresa

privada, organizaciones sociales y comunitarias, entre otros), reconociendo las contradicciones mismas del ejercicio profesional y, en consecuencia, la dimensión social y política del mismo, con perspectiva de derechos sin perder de vista las dinámicas del contexto nacional, latinoamericano y mundial.

- Que asuma la gestión social en su potencial político para vincularse a escenarios múltiples de intervención profesional, garantizando siempre la reivindicación y exigibilidad de los derechos de los diferentes grupos poblacionales en contextos diversos.

Para viabilizar la articulación de los componentes en mención, se propone la configuración de un currículo integrado y problémico, entendido

como un proyecto en ejecución que se verifica en la acción del proyecto educativo para la formación en un saber específico, dando cuenta de una lógica de la organización del conocimiento en cuestión. Asumir entonces la perspectiva curricular problémica considera, como se ha venido diciendo, el conjunto de criterios, proyectos, programas, relaciones, procesos y experiencias orientadas a problemas delimitados, acordados por la comunidad académica en diálogo permanente con sus estudiantes, con la sociedad y la disciplina o profesión” (Marín y Tamayo, 2008; 55).

De esta manera, el currículo integrado permitirá la articulación entre los referentes epistemológicos, contextuales, disciplinares y pedagógicos del PEP, posibilitando en concreto: promover una propuesta formativa contextualizada y situada; garantizar la relación entre teoría, práctica y realidad; motivar el diálogo de saberes, incluyendo el interdisciplinar; generar conciencia crítica en los sujetos, propiciando la formación ético-política como medio; y hacer la investigación un ejercicio transversal anudador de los debates epistemológicos, contextuales y disciplinares en escenarios situados en articulación directa con la acción y la transformación.

Para materializar lo anterior se propone como estructura curricular a partir de la constitución de cuatro núcleos de problematización³¹ de la formación disciplinar y profesional del Trabajo Social, asociados con:

³¹ La noción de núcleos de problematización acoge la concepción de núcleos epistémicos y temáticos trabajados por Marín y Tamayo (2008), en la que se concibe el núcleo como el medio de representación de la intersección de “la teoría, el concepto, es a través de las conceptualizaciones que el núcleo ahonda en las diferentes teorizaciones que emprende, el núcleo al adjetivarse con lo epistemológico implica una tematización alrededor de las diversas formas de interrogar la ciencia, en sus dispositivos metodológicos, en sus formas de abordar el objeto y en sus formas de leer de manera inteligible la complejidad disciplinar y social. Mientras que el núcleo al caracterizarse como temático tendría una implicación más de orden disciplinar conceptual, en donde van a aparecer teorías, metodologías y abstracciones sobre las actuaciones sociales del conocimiento. Es así como, en el marco de las comprensiones que se han venido esbozando, se propone una organización curricular fundamentada en núcleos epistémicos y temáticos que indique una secuencialidad a la manera planteada en el tópico anterior (como degradados), es decir, no fragmentada por períodos académicos, sino como un flujo en

- **Núcleo de problematización contextual:** hace énfasis en el reconocimiento de las dimensiones estructurales, históricas, situacionales, económicas, políticas, sociales, culturales y ambientales en comprensión micro, meso y macro de la realidad donde tienen lugar las relaciones, los sujetos, los problemas y el cambio como unidades de obligada lectura para la formación disciplinar y profesional. Sitúa, en consecuencia, la lectura crítica de las lógicas estructurales de dominación y reproducción social insertas en las sociedades latinoamericanas advirtiendo su condición determinante, pero a su vez, motivadora del quehacer profesional.
- **Núcleo de problematización para la fundamentación:** sitúan los debates de orden filosófico, teórico y conceptual asociados con las categorías de conocimiento, ciencia, realidad, sociedad, sujeto, poder, cultura, historia, práctica, lo social, lo humano y la transformación como palabras clave de comprensión crítica y relacional de las ciencias sociales, el trabajo social y la sociedad. Invoca debates problematizadores de las lógicas de saber-poder inscritos a la configuración segmentada y jerárquica de la ciencia moderna. Reconoce la importancia de la interdisciplinariedad como posibilidad para ampliar y complejizar la lectura del contexto, los problemas y orientar la acción.
- **Núcleo de problematización disciplinar:** se centra en señalar los elementos constitutivos de la relación dialógica entre teoría, práctica y cambio en tanto componentes configuradores del Trabajo Social como campo disciplinar. En consecuencia, profundiza en las dimensiones epistemológicas, teóricas, ontológicas, metodológicas, éticas y políticas que, en términos históricos le confieren sentido y razón de ser, asimismo profundiza en los debates contemporáneos de la disciplina, reconociendo las posibilidades de carácter epistemológico que ofrece el pluralismo crítico para lograr el posicionamiento de la misma como saber subalterno.
- **Núcleo de problematización complementario:** este núcleo se configura invocando los principios de apertura, flexibilidad y pluralidad constitutivos de la ruta formativa. Asimismo, se asume como campo de formación adicional, necesaria para la adquisición de conocimientos, habilidades, destrezas y valores en temas propios de la disciplina y áreas afines. Será definido según las líneas de énfasis del plan de estudios y retroalimentados por las ofertas que, desde la facultad, otras facultades y otras universidades se haga, siendo estos últimos escenarios definidos y seleccionados según los intereses formativos de las y los estudiantes.

De este modo, cada núcleo de problematización contará con *preguntas sensibilizadoras* adscritas a los *problemas de la sociedad, problemas de formación y propósitos de formación*, cuya articulación posibilitará la generación de puntos nodales de configuración

espiral, con sentido lógico, que permita ir complejizando la competencia especializada del saber, al tiempo que propicie la organización de colectivos académicos alrededor de cada núcleo” (Marín y Tamayo, 2008; 79).

de la ruta formativa, materializados en el diseño y puesta en marcha del plan de estudios, las líneas de énfasis y sus respectivas asignaturas. Este campo relacional constitutivo de la propuesta curricular estará dinamizado por los ***principios de pertinencia, flexibilidad, disciplinariedad, interdisciplinariedad e integralidad.***

Tanto los núcleos de problematización como las asignaturas contarán con ***perfiles*** concretos que, atendiendo a las pretensiones formativas del presente PEP, ofrecerán los elementos específicos para su diseño, implementación y evaluación. En esta dirección, es necesario plantear que los perfiles en tanto ruta o rúbrica, tendrán un carácter abierto, flexible y de retroalimentación permanente acorde con el carácter dialógico, crítico y problematizador que respalda la propuesta pedagógica, didáctica y evaluativa que fundamenta el PEP, identificados y discutidos en espacios de construcción colectiva adscritos directamente a cada núcleo de problematización.

Asimismo, se reconocerán tres ***ejes transversales asociados con el pluralismo crítico, la investigación, la intervención y la apuesta ética y política.*** Por eje transversal se comprenderá un mecanismo articulador y orientador del proceso formativo de un campo disciplinar determinado en correspondencia con las orientaciones pedagógicas. Se definen como “nodos” estructurantes, es decir, vertebradores del currículo y la implementación del plan de estudios. Se asume como amarres de las orientaciones teóricas, conceptuales, metodológicas y pedagógicas de la ruta formativa, presenten de manera intencionada en los perfiles de cada asignatura.

De igual forma, se contarán con ***líneas de énfasis*** entendidas como campos temáticos articulados a los desarrollos investigativos y prácticos del campo disciplinar del Trabajo Social y del colectivo docente. Dichos campos temáticos se problematizan en la identificación de unidades de análisis, categorías, subcategorías, líneas investigativas y/o de intervención profesional, consideradas para orientar el cumplimiento de los ejes misionales de la universidad en el Programa y en especial, a la implementación del plan de estudios en tanto permitirá definir la selección de los campos de práctica, líneas de profundización y el componente complementario. Se definen como líneas de énfasis para el presente PEP las siguientes: ***diversidad e interculturalidad; género, masculinidades y sexualidades; pedagogía social crítica; territorio, derechos y resistencia; familia; gestión de las organizaciones; salud.***

Las líneas de énfasis como campos de conocimiento permiten desde la investigación formativa y científica, aportar a la consolidación del campo disciplinar del Trabajo Social. Simultáneamente contribuirán a profundizar en los fundamentos teóricos, metodológicos, ontológicos y ético-políticos que posibiliten comprender, explicar y transformar las complejas tramas de la conflictividad social, en correspondencia con los contextos particulares y las cotidianidades de los diferentes grupos sociales con los cuales se establece relación.

A continuación, se presenta la matriz relacional de cada uno de los componentes de la estructura curricular. Con su construcción, se espera ilustrar las interfaces que requiere su comprensión y materialización, invocando el flujo en espiral como mecanismo para dinamizar su relacionamiento y concreción.

TABLA No. 7. Relación entre componente curriculares del PEP.

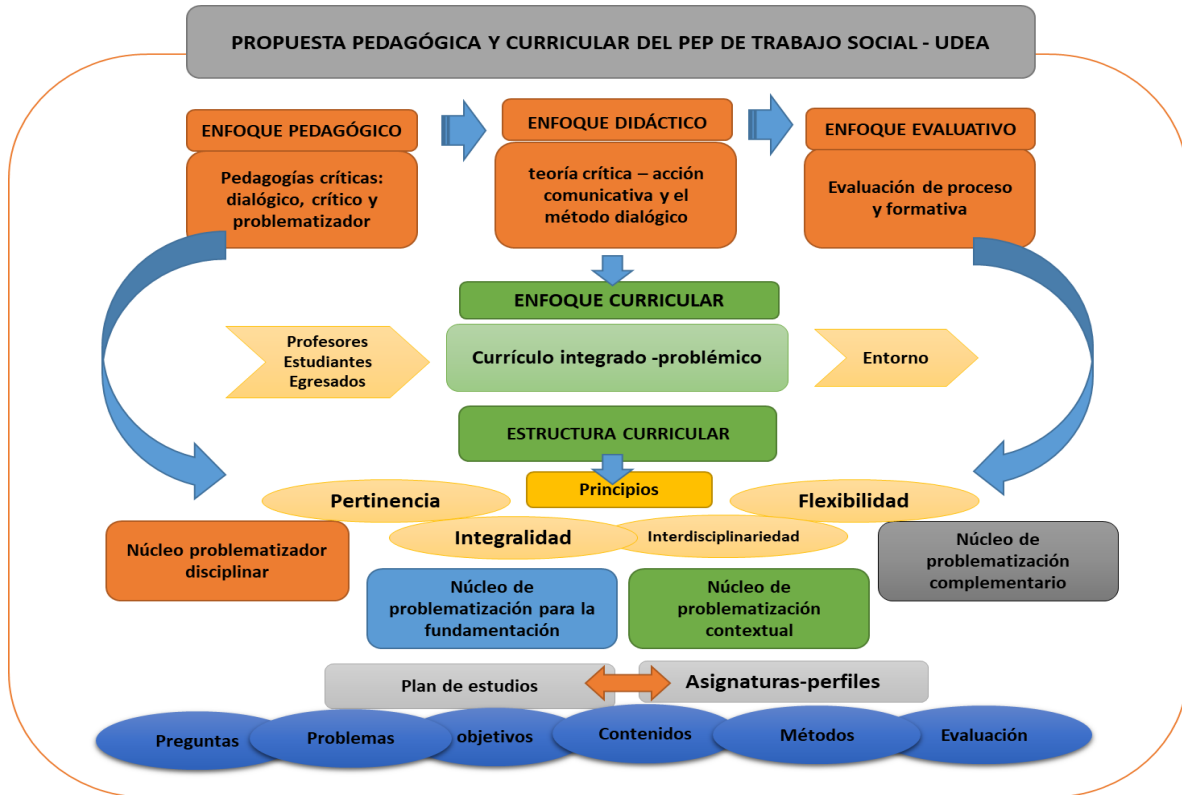
| Núcleo | Preguntas | Problemas de la sociedad | Problema de conocimiento | Asignaturas | No. C |
|-------------|--|--|---|---|-------|
| Disciplinar | ¿Cuáles son los referentes teóricos, conceptuales, metodológicos y ético-políticos necesarios para orientar la relación entre teoría y práctica en la comprensión crítica de la realidad y el abordaje de lo social en escenarios de conflictividad? | <ul style="list-style-type: none"> - Capitalismo globalizado como modelo de producción económica cuyo poder colonial se basa en el libre mercado, la extracción de fuentes primarias mediante el extractivismo, la acumulación por desposesión, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la informática, incidiendo así en la precarización laboral, el incremento de nuevas formas de servidumbre y esclavitud, la especulación financiera, las brechas digitales en el acceso a la información y la virtualidad. - Caducidad del estado nacional caracterizado por las dinámicas supraestatales, paraestatales e internacionales, las crisis de representación y participación política, la tensión entre diferentes regímenes políticos, la intrínseca relación entre guerra, paz y conflictos por la tierra, el aumento de la protesta social y su consecuente criminalización conllevan a la pérdida de confianza en el estado y su capacidad | <ul style="list-style-type: none"> - Superación de la visión secular del mundo como única posibilidad para el abordaje del conocimiento y con ello ampliar la fundamentación y aplicación de teorías y metodologías de la intervención social en su carácter situado, para entender la realidad social, sus contextos, problemas y fenómenos, y avanzar en la consolidación del campo profesional y disciplinar. - Activar el pensamiento crítico desde el pluralismo epistemológico, de tal forma que se acreciente la relación entre conocimiento y acción política para su posicionamiento ético-político en proyectos y procesos de movilización, resistencia, emancipación, transformación y liberación social. La formación política que permita lograr en el profesional comprometido con el acompañamiento de proyectos colectivos de movilización, resistencia y transformación social, basado en un claro posicionamiento ético y político. | <ul style="list-style-type: none"> - Epistemología del Trabajo Social I (4) - Epistemología del Trabajo Social II (4) - Trabajo Social Organizacional (4) - Trabajo Social Intercultural (4) - Trabajo Social y Familias (4) - Trabajo Social, Grupos y Colectividades(4) - Trabajo Social, Comunidades y Acciones Colectivas (4) - Trabajo Social y salud (4) - Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos(3) - Práctica I (3) - Práctica II (3) - Práctica III (3) - Práctica IV (3) - Práctica V (3) - Práctica VI (10) - Práctica VII (10) - Producción e Interpretación de Textos (3) - Oficio de Investigar (3) - Investigación Social Cuantitativa (3) - Investigación Social Cualitativa (3) - Investigación Social Comprensiva(3) - Investigación Social Crítica y Participativa (3) - La escritura en investigación (3) - Línea de Profundización I (3) - Línea de Profundización II (3) - Línea de Profundización III (3) | 100 |

| | | | | | |
|----------------|--|--|--|---|----|
| | | <p>legislativa, administrativa y jurisdiccional para garantizar la plenitud del estado social de derecho y por consecuencia el respeto y cumplimiento de los derechos humanos civiles, económicos, sociales y culturales de sus poblaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El aumento sistemático de la desigualdad social, económica y cultural justifica y constriñe las posibilidades de mejoramiento en las condiciones de vida, aumenta la mercantilización de los servicios sociales, la pobreza y el empobrecimiento. - La continuidad en la imposición de la estructura social que recrudece las lógicas racistas, patriarcalistas, sexistas, | <ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de las perspectivas críticas de la ciencia en la investigación social como referente para la problematización de la realidad, los sujetos y el abordaje de los mismos, confiriendo prelación a las modalidades de investigación que contextualizan y resignifican el sentido del conocimiento y su aplicabilidad social, política y cultural. - Posicionamiento de la intervención social en sus posibilidades dialógicas, cooperantes y articulantes entre conocer-acción-emancipación/transformación/liberación a través de la incursión en la intervención socioeducativa, psicosocial, sociofamiliar, comunitaria, ambiental, ecológica, intercultural y territorial, entre otras | | |
| Fundamentación | ¿Cuáles son las teorías, conceptos y enfoques necesarios para comprender las categorías de: conocimiento, ciencia, realidad, sociedad, sujeto, poder, cultura, historia, práctica, lo social, ¿lo humano y la transformación como ejes estructurantes de las ciencias sociales y del trabajo social? | <ul style="list-style-type: none"> heteronormativas y clasistas en la vida social con el consecuente aumento de todo tipo de violencias en los ámbitos públicos y privados. - La maximización de las individualidades, subjetividades y colectividades que entre las paradojas de la libertad y la conflictividad del sujeto, encuentran | <ul style="list-style-type: none"> - Formación epistemológica y científica en ciencias sociales y en Trabajo Social para la comprensión de los problemas de la sociedad y del contexto para su intervención, con base en los objetos y metodologías del Trabajo Social, haciendo énfasis en pluralismo crítico de las ciencias sociales. | <ul style="list-style-type: none"> - Epistemología Ciencias Sociales (4) - Teorías Comprensivas (4) - Teorías Críticas (3) - Teorías de género, masculinidades y sexualidades (3) - Poscolonialidad, Decolonialidad y epistemologías del sur (3) - Estudios culturales y Diversidades Sociales (3) - Ética (3) | 23 |
| Contextual | ¿Cuáles son las condiciones estructurales, históricas, situacionales, económicas, políticas, sociales, culturales y | <ul style="list-style-type: none"> otras formas de relacionamiento social identitario y comunitario que pluralizan y diversifican la reivindicación social en tensión con las | <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y problematización de lo social, reconociendo determinantes históricos, políticos, económicos, culturales y ambientales, propios de las lógicas del sistema | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis político y económico del Sistema-Mundo I (3) - Análisis político y económico del Sistema-Mundo II (3). - América Latina y Consolidación del | 24 |

| | | | | | |
|----------------|---|--|--|---|----|
| | ambientales donde tienen lugar las relaciones, los sujetos, los problemas y el cambio, como unidades de obligada lectura para la formación disciplinar y profesional? | tendencias de regulación y control por parte del Estado multiculturalista así como en la signación negativa e invisibilizante de la sociedad y su cultura hegemónica. - La crisis ambiental expresada en la pérdida de la biodiversidad, el | capitalista moderno colonial y las condiciones antagónicas, subalternas y coloniales que le son inherentes, logrando posicionar lecturas y abordajes críticos de las realidades situadas donde tiene lugar la intervención profesional. | Sistema Económico y Colonial (3) - Colombia y los Problemas Regionales (3) - Estado, democracias y Políticas Públicas (3) - Derechos Humanos, Movimientos Sociales y acciones colectivas (3) - Problemas Sociales Urbanos y Rurales (3) - Gestión del Territorio Urbano y Rural(3) | |
| Complementario | ¿Cuáles son los conocimientos disciplinares, profesionales, interdisciplinares y adicionales que precisa conocer para fortalecer la formación y el ejercicio profesional? | calentamiento global, el deterioro progresivo de los elementos vitales para vida (tierra, agua, oxígeno y fuego) a causa de la alteración de los ecosistemas, están ocasionando la destrucción del hábitats, aumentando las causas de éxodo y migración de humanos y especies animales, así como el potencial incremento de cultivos de alimentos certificados transgénicos y la pérdida de soberanía alimentaria. | - Posicionamiento de la intervención social en sus posibilidades dialógicas, cooperantes y articulantes entre conocer-acción-emancipación/transformación/liberación a través de la incursión en la intervención socioeducativa, psicosocial, sociofamiliar, comunitaria, ambiental, ecológica, intercultural y territorial, entre otras. | - Formación ciudadana (1) - Inglés I (2) - Inglés II (2) - Inglés III (2) - Inglés IV (2) - Inglés V (2) - Complementaria I (3) - Complementaria II (3) - Complementaria III (3) - Complementaria IV (3) | 23 |

Para orientar los espacios de construcción y discusión entre profesores y profesoras, se propone la construcción de *colectividades académicas* comprendidas como espacios de encuentro y “*debate permanente sobre el conocimiento, sus posibilidades y la enseñabilidad del mismo [espacio] indispensable para la reflexión y crítica del conocimiento, el desarrollo investigativo y la formación humana mediante la interacción entre pares*” (Marín y Tamayo, 2008; 61). La activación de estos se hará en relación a las fases de implementación del presente PEP y adicionalmente, se convertirán en los espacios de dinamización permanente de la propuesta.

Figura No. 2. Propuesta pedagógica y curricular del PEP de Trabajo Social – UdeA



Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Plan de estudios expresados en créditos

El plan de estudios en tanto momento de concreción de la propuesta formativa, recoge la identidad del PEP en correspondencia con la naturaleza del campo disciplinar y sus elementos constitutivos. Favorece la organización y articulación de los referentes teóricos, contextuales, disciplinares, pedagógicos, didáctico y evaluativos definidos de manera concreta a través de la articulando de núcleos, niveles, asignaturas, prerrequisitos, líneas de énfasis, tipos, clasificación, créditos, intensidad horaria y conversiones de acompañamiento docente y trabajo independiente.

Además de los referentes anteriores, se consideran las orientaciones normativas contempladas por el Ministerio de Educación en el decreto 1075 de 2015 y las directrices universitarias contenidas en el documento “Orientaciones para la construcción de los proyectos educativos de programa (PEP). Asimismo, se acogen los lineamientos definidos por el CONETS en esta dirección y las tendencias curriculares ya señaladas en un apartado anterior, en el que se presenta como recurrencia en contexto nacional y latinoamericano, que el tiempo de duración de la carrera es de 10 semestres o niveles correspondientes a 5 años.

En relación a las especificidades del PEP, se reconoce la importancia de dicha temporalidad y número de créditos (170) dada la importancia de garantizar la transversalidad de la formación investigativa y práctica representada en créditos y la inclusión de la formación ciudadana y el inglés con las mismas condiciones. De igual manera, precisa señalarse como argumento que el último proceso de autoevaluación para la renovación de la acreditación (2019), corroboró que según el tiempo de permanencia de las y los estudiantes del Programa y los indicadores de eficiencia terminal, este tiempo garantiza la implementación del PEP y el cumplimiento de indicadores de calidad en esta dirección.

A continuación, se presente el plan de estudios con sus respectivas especificidades:

| NUCLEOS | NIVEL I | NIVEL II | NIVEL III | NIVEL IV | NIVEL V | NIVEL VI | NIVEL VII | NIVEL VIII | NIVEL IX | NIVEL X |
|---|--|--|---|--|--|--|---|-------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| Núcleo de problematización para la fundamentación (23) | Epistemología Ciencias Sociales (4) | Teorías Comprensivas (4) | Teorías Críticas (3) | Teorías de género, masculinidades y sexualidades (3) | Poscolonialidad, Decolonialidad y epistemologías del sur (3) | Estudios culturales y Diversidades Sociales (3) | | Ética (3) | | |
| Núcleo de problematización contextual (24) | Análisis político y económico del Sistema- Mundo I (3) | Análisis político y económico del Sistema- Mundo II (3) América Latina y Consolidación del Sistema Económico y Colonial (3) | Colombia y los Problemas Regionales (3) | Estado, democracias y Políticas Públicas (3) | Derechos Humanos, Movimientos Sociales y acciones colectivas (3) | Problemas Sociales Urbanos y Rurales (3) | Planeación y gestión territorial urbano-rural (3) | | | |
| Núcleo de problematización disciplinar (Trabajo Social (32), investigación (30) y práctica(38) (100) | Epistemología del Trabajo Social I (4) | Epistemología del Trabajo Social II (4) | Trabajo Social Organizacional (4) | Trabajo Social Intercultural (4) | Trabajo Social y Familias (4) | Trabajo Social, Grupos y Colectividades (4) | Trabajo Social, Comunidades y Acciones Colectivas (4) | Trabajo Social y salud (4) | | |
| | | | Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos(4) | Práctica I (3) | Práctica II (3) | Práctica III (3) | Práctica IV (3) | Práctica V (3) | Práctica VI (9) | Práctica VII (10) |
| | Producción e Interpretación de Textos (3) | Oficio de Investigar (3) | Perspectivas cuantitativas de la investigación social (3) | Perspectivas cualitativas de la investigación social (3) | Perspectivas comprensivas de la investigación social (3) | Perspectivas críticas de la investigación social (3) | La escritura en investigación (3) | Línea de Profundización I (3) | Línea de Profundización II (3) | Línea de Profundización III (3) |
| Núcleo de formación complementaria (23) | Formación Ciudadana (1) | | | | | Complementaria I (3) | Complementaria II (3) | Complementaria III (3) | Complementaria IV (3) | |
| | Ingles I (2) | Ingles II (2) | Ingles III (2) | Ingles IV (2) | Ingles V (2) | | | | | |
| Total créditos: 170 | 17 | 19 | 19 | 18 | 18 | 19 | 16 | 16 | 15 | 13 |

| | | | | | | | |
|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|---------|-------------------------------|-------|
| Líneas de Énfasis | Diversidades e Interculturalidad | Género, Masculinidades y Sexualidades | Pedagogías Sociales Críticas | Territorios, Derechos y Resistencias | Familia | Gestión de las Organizaciones | Salud |
|--------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|---------|-------------------------------|-------|

**Tabla No. 9. MALLA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS VERSIÓN 06
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL – UDEA
APROBADO POR EL CONSEJO DE FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS A TRAVÉS DEL
ACUERDO 0003 DEL ACTA 0002 DEL 15 DE FEBRERO DE 2021**

| SEMESTRE I | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|-------------|------------------|------------------------|-----------|-------------------|-----------------------|---------------------|---|--|--------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANAS LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | ACOMPañAMIENTO DOCENTE | | | | | | | |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO-PRÁCTICAS | | | | | |
| 0931101 | Epistemología Ciencias Sociales | Fundament | 16 | 4 | | | 8 | 4 | | HV | Cuantitativa |
| 0931102 | Análisis político y económico del Sistema-Mundo I | Contexto | 16 | 3 | | | 6 | 3 | | HV | Cuantitativa |
| 0931103 | Epistemología del Trabajo Social I | Disciplinar | 16 | | | 4 | 8 | 4 | | | Cuantitativa |
| 0931104 | Español | Disciplinar | 16 | 3 | | | 6 | 3 | | HV | Cuantitativa |
| | Formación Ciudadana | Complem | 16 | 1 | | | 2 | 1 | | | Cuantitativa |
| 0909101 | Inglés I | Complem | 16 | 2 | | | 4 | 2 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 17 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 51 |

| SEMESTRE II | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|--------------|------------------|---|----------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|---|--|--------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANAS LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO PRÁCTICAS | | | | | |
| | | | | 0931105 | Teorías Comprensivas | Fundament | | | | | |
| 0931106 | Análisis político y económico del Sistema-Mundo II | Contexto | 16 | 3 | | | 6 | 3 | Análisis político y económico del Sistema-Mundo I (PR) | HV | Cuantitativa |
| 0931107 | América Latina y Consolidación del Sistema Económico y Colonial | Contexto | 16 | 3 | | | 6 | 3 | Análisis político y económico del Sistema-Mundo I (PR) | HV | Cuantitativa |
| 0931108 | Epistemología del Trabajo Social II | Disciplina r | 16 | | | 4 | 8 | 4 | Epistemología del Trabajo Social I (PR) | | Cuantitativa |
| 0931109 | Oficio de Investigar | Disciplina r | 16 | | | 3 | 6 | 3 | | | Cuantitativa |
| 0909102 | Ingles II | Complem | 16 | 2 | | | 4 | 2 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 19 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 57 |

| SEMESTRE III | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|-------------|------------------|---|------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|--|--|--------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANAS LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO PRÁCTICAS | | | | | |
| | | | | 0931110 | Teorías Críticas | Fundament | | | | | |
| 0931111 | Colombia y los Problemas Regionales | Contexto | 16 | 3 | | | 6 | 3 | América Latina y Consolidación del Sistema Económico y Colonial (PR) | HV | Cuantitativa |
| 0931112 | Trabajo Social Organizacional | Disciplinar | 16 | 4 | | | 8 | 4 | Epistemología del Trabajo Social II (PR) | | Cuantitativa |
| 0931113 | Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos | Disciplinar | 16 | | | 4 | 8 | 4 | Epistemología del Trabajo Social II (PR) | | Cuantitativa |
| 0931114 | Perspectivas cuantitativas de la investigación social | Disciplinar | 16 | | | 3 | 6 | 3 | Oficio de Investigar (PR) | | Cuantitativa |
| 0909103 | Inglés III | Complem | 16 | 2 | | | 4 | 2 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 19 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 57 |

| SEMESTRE IV | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------|------------------|---|--|-------------------|-----------------------|---------------------|--|--|--------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANAS LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO PRÁCTICAS | | | | | |
| | | | | 0931115 | Teorías de género, masculinidades y sexualidades | Fundament | | | | | |
| 0931116 | Estado, democracias y Políticas Públicas | Contexto | 16 | 3 | | | 6 | 3 | Análisis político y económico del Sistema-Mundo II (PR) | HV | Cuantitativa |
| 0931117 | Trabajo Social Intercultural | Disciplinar | 16 | 4 | | | 8 | 4 | - Epistemología del Trabajo Social II (PR) - América Latina y Consolidación del Sistema Económico y Colonial (PR) - Práctica I (CO) | | Cuantitativa |
| 0931118 | Práctica I | Disciplinar | 16 | | 3 | | 6 | 3 | Trabajo Social Intercultural (CO) Diseño, Gestión y Evaluación de Proyectos (PR) Oficio de investigar (PR) | | Cuantitativa |
| 0931119 | Perspectivas cualitativas de la investigación social | Disciplinar | 16 | | | 3 | 6 | 3 | Oficio de investigar (PR) | | Cuantitativa |
| 0909104 | Inglés IV | Complem | 16 | 2 | | | 4 | 2 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 18 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 54 |

| SEMESTRE V | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------|------------------|------------------------|-----------|-------------------|-----------------------|---------------------|--|--|--------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANAS LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | ACOMPANAMIENTO DOCENTE | | | | | | | |
| | | | | TEORICAS | PRÁCTICAS | TEORICO PRÁCTICAS | | | | | |
| 0931120 | Poscolonialidad, Decolonialidad y epistemologías del sur | Fundament | 16 | 3 | | | 6 | 3 | Teorías Críticas (PR) | HV | Cuantitativa |
| 0931121 | Derechos Humanos, Movimientos Sociales y acciones colectivas | Contexto | 16 | 3 | | | 6 | 3 | Estado, democracias y Políticas Públicas (PR) | HV | Cuantitativa |
| 0931122 | Trabajo Social y Familias | Disciplinar | 16 | 4 | | | 8 | 4 | - Trabajo Social Intercultural (PR) - Práctica I (PR) - Práctica II (CO) | | Cuantitativa |
| 0931123 | Práctica II | Disciplinar | 16 | | 3 | | 6 | 3 | - Trabajo Social y Familias (CO) - Práctica I (PR) | | Cuantitativa |
| 0931124 | Perspectivas comprensivas de la investigación social | Disciplinar | 16 | | | 3 | 6 | 3 | Perspectivas cualitativas de la investigación social (PR) | | Cuantitativa |
| 0909105 | Inglés V | Complem | 16 | 2 | | | 4 | 2 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 18 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 54 |

| SEMESTRE VI | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|--|-------------|------------------|---|-----------|---------------------|-----------------------|---------------------|---|--|--------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANAS LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO - PRÁCTICAS | | | | | |
| | | | | | | | | | | | |
| 0931125 | Estudios culturales y Diversidades Sociales | Fundament | 16 | 3 | | | 6 | 3 | Teorías Críticas (PR) | HV | Cuantitativa |
| 0931126 | Problemas Sociales Urbanos y Rurales | Contexto | 16 | 3 | | | 6 | 3 | Colombia y los Problemas Regionales (PR) | HV | Cuantitativa |
| 0931127 | Trabajo Social, Grupos y Colectividades | Disciplinar | 16 | 4 | | | 8 | 4 | - Epistemología del Trabajo Social II (PR) - Práctica II (PR) - Práctica III (CO) | | Cuantitativa |
| 0931128 | Práctica III | Disciplinar | 16 | | 3 | | 6 | 3 | - Trabajo Social, Grupos y Colectividades (CO) - Oficio de investigar (PR) - Práctica II (PR) | | Cuantitativa |
| 0931129 | Perspectivas críticas de la investigación social | Disciplinar | 16 | | | 3 | 6 | 3 | Perspectivas comprensivas de la investigación social (PR) | | Cuantitativa |
| 0931130 | Complementariedad | Complem | 16 | 3 | | | 6 | 3 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 19 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 57 |

| SEMESTRE VII | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---|-------------|------------------|---|---|---------------------|-----------------------|---------------------|---|--|--------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANAS LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO - PRÁCTICAS | | | | | |
| | | | | 0931131 | Planeación y gestión territorial urbano-rural | Contexto | | | | | |
| 0931132 | Trabajo Social, Comunidades y Acciones Colectivas | Disciplinar | 16 | 4 | | | 8 | 4 | - Epistemología del Trabajo Social II (PR) - Práctica III (PR) - Práctica IV (CO) | | Cuantitativa |
| 0931133 | Práctica IV | Disciplinar | 16 | | 3 | | 6 | 3 | - Trabajo Social, Comunidades y Acciones Colectivas (CO) - Práctica III (PR) | | Cuantitativa |
| 0931134 | La escritura en investigación | Disciplinar | 16 | 3 | | | 6 | 3 | 80 créditos cursados (CR) | | Cuantitativa |
| 0931135 | Complementaria II | Complem | 16 | 3 | | | 6 | 3 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 16 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 48 |

| SEMESTRE VIII | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------|-------------|------------------|---|-----------|---------------------|-----------------------|---------------------|---|--|--------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANAS LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO - PRÁCTICAS | | | | | |
| | | | | 0931136 | Ética | Fundament | | | | | |
| 0931137 | Trabajo Social y salud | Disciplinar | 16 | 4 | | | 8 | 4 | - Epistemología del Trabajo Social II (PR) - Práctica IV (PR) - Práctica V (CO) | | Cuantitativa |
| 0931138 | Práctica V | Disciplinar | 16 | | 3 | | 6 | 3 | - Trabajo Social y salud (CO) - Práctica IV (PR) | | Cuantitativa |
| 0931139 | Línea de Profundización I | Disciplinar | 16 | | | 3 | 6 | 3 | - Perspectivas críticas de la investigación social (PR) - La escritura en investigación (PR) | | Cuantitativa |
| 0931140 | Complementaria III | Complem | 16 | 3 | | | 6 | 3 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 16 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 48 |

| SEMESTRE IX | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------------------|--------------------|-------------------|---|-------------|--------------------|-----------------------|---------------------|---|--|---------------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANA S LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO-PRÁCTICAS | | | | | |
| | | | | 0931141 | Práctica VI | Disciplinar | | | | | |
| 0931142 | Línea de Profundización II | Disciplinar | 16 | | | 3 | | 3 | Línea de Profundización I (PR) | | Cuantitativa |
| 0931143 | Complementaria IV | Complem | 16 | 3 | | | | 3 | | HV | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 15 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 45 |

| SEMESTRE X | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|--------------------|-------------------|---|--------------|--------------------|-----------------------|---------------------|---|--|---------------------|
| CÓDIGO | NOMBRE MATERIA | NÚCLEO | SEMANA S LECTIVAS | INTENSIDAD HORARIA ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE | | | TRABAJO INDEPENDIENTE | CRÉDITOS ACADÉMICOS | CO-REQUISITOS (CO) PRE-REQUISITOS (PR) CRÉDITOS ACADÉMICOS (CR) | HABILITABLE (H) VALIDABLE (V) CLASIFICABLE (C) | CALIFICACIÓN |
| | | | | TEÓRICAS | PRÁCTICAS | TEÓRICO-PRÁCTICAS | | | | | |
| | | | | 0931144 | Práctica VII | Disciplinar | | | | | |
| 0931145 | Línea de Profundización III | Disciplinar | 16 | | | 3 | 3 | 3 | Línea de Profundización II (PR) | | Cuantitativa |
| TOTAL DE CRÉDITOS ACADÉMICOS | | | | | | | | 13 | HORAS DE TRABAJO POR SEMANA | | 39 |

4.2.3 Estrategias para el desarrollo de los principios curriculares (formación integral, interdisciplinariedad, flexibilidad, integralidad, inclusión, interculturalidad e internacionalización)

El presente PEP reconoce como tendencia de la formación internacional, Latinoamérica y nacional, la necesidad de vincular de manera clara los principios curriculares asociados con: formación integral, interdisciplinariedad, flexibilidad, integralidad, inclusión, interculturalidad e internacionalización. Reconoce con esto la importancia de estar a la vanguardia de las demandas del contexto formativo, no obstante, advierte la necesidad de revisar sus alcances y limitaciones, en tanto una aplicación mecanicista y no intencionada de los mismos, pueden traer consigo dificultades académicas y administrativas de cara a las tendencias de mercantilización de la educación y otras reflexiones propias de la comprensión de la educación superior y la universidad pública, propias de las realidades contemporáneas.

Considerando este campo explicativo e invocando orientaciones normativas y académicos-administrativas propias de la universidad y la unidad académica, a continuación se presentan las especificidades que harán plausible el desarrollo del PEP en correspondencia con los principios curriculares ya referenciados.

- La formación integral

La Universidad de Antioquia contempla en su normativa la formación de sujetos integrales y expresa en los objetivos de su Estatuto General (Art. 27), la necesidad de: *Formar integralmente a los estudiantes sobre bases científicas, éticas y humanísticas [...] Desarrollar la sensibilidad hacia las artes y la cultura, y el aprecio por el trabajo y los valores históricos y sociales de la comunidad, [...]. Liderar el desarrollo científico, técnico, tecnológico, artístico, económico y político, y ser paradigma ético en la región y en el país.*

Para la Universidad de Antioquia la **integralidad** del currículo se entiende como la posibilidad de materializar el perfil del egresado-a, esto es, lograr coherencia entre los propósitos de formación, los enfoques teórico-metodológicos y la concepción en el plan de estudios de un enfoque multidisciplinar que garantice la concreción de un perfil profesional multidimensional, ajustado a los diferentes ámbitos de actividad, propios de la profesión o disciplina.

El Proyecto Educativo del Programa (PEP), asume como principio básico la integralidad, recogiendo las disposiciones universitarias para tal fin y además, invoca el fundamento humanista y el campo disciplinar del Trabajo Social. En consecuencia, orienta la materialización de dicho principio a partir del desarrollo de tres componentes:

El primero, está relacionado con la formación teórica, metodológica, ética y política en Ciencias Sociales y Trabajo Social como orientaciones determinantes del PEP y en particular, del plan de estudios, permitiendo a las y los estudiantes la incorporación de conocimientos,

habilidades y destrezas para el ejercicio profesional y la configuración de sujetos políticos en relación a la lectura crítica de la realidad y a los problemas de la sociedad, la toma de decisiones, la inserción en contextos de alta complejidad, el trabajo en equipo y con diferentes grupos poblacionales, y el compromiso social y político con la transformación social de la realidad. Este principio se refleja en el nuevo plan de estudios, concretamente en las asignaturas y núcleos de formación, permitiendo la definición de contenidos, propuestas didácticas y sistemas evaluativos idóneos para valorar y velar por el cumplimiento de la formación integral en términos de formar profesionales humanistas con sentido y compromiso social, con postura ética y política. Es decir, ciudadanos y ciudadanas con un verdadero sentido de lo público y responsables del devenir de la sociedad en sus múltiples direcciones.

El segundo consiste en que el PEP direcciona la formación interdisciplinaria, en valores, en conocimientos y prácticas de la disciplina y la profesión, complementándola así, con campos teóricos que permiten construir una concepción plural sobre el mundo y la realidad, en el contexto de una sociedad cambiante. De esta manera, articula saberes de diferentes campos de conocimiento en los contenidos del plan de estudios para ofrecer un abordaje amplio de la realidad, los sujetos y la complejidad social, desde las Ciencias Sociales y Humanas, permitiendo al profesional en formación, adquirir una visión de totalidad de la realidad y por ende, de sus objetos de intervención. La integralidad en su perspectiva interdisciplinar, se encuentra adscrita al plan de estudios como eje transversal, haciéndose explícita en todas las asignaturas en los que se aborda de manera transversal dimensiones éticas, filosóficas, políticas, sociales y culturales.

En tercer lugar se resalta, el contar con profesionales - docentes de otras áreas de conocimiento con formación de pregrado y posgrado –Filosofía, Sociología, Antropología, Psicología, Psicoanálisis, Historia, Ciencia política, Economía, entre otras– quienes retoman como centro de problematización el campo disciplinar del Trabajo Social y la articulación con los conocimientos, habilidades y destrezas que se requieren para la comprensión y problematización de la realidad y el ejercicio profesional. De igual forma, se destacan los aportes del componente investigativo, de formación básica en ciencias sociales y las asignaturas complementarias o flexibles, a la integralidad del currículo.

Asimismo, se aportará a la **integralidad** del currículo a través de pasantías investigativas, prácticas profesionales y la movilidad académica local, nacional e internacional y tutorías. En el primer caso, las y los estudiantes se vinculan a grupos de investigación, en su mayoría con participación de profesionales de diferentes áreas de conocimiento, favoreciendo el diálogo interdisciplinar para la comprensión de fenómenos sociales y el desarrollo de modalidades y técnicas de investigación múltiples. En el segundo caso, se enlazan estudiantes a instituciones de carácter público, privado y mixto, donde tiene la oportunidad de interactuar con otros profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas, de la Salud y de las Ciencias Exactas y Naturales, permitiendo aproximarse a las implicaciones del ejercicio profesional. En el tercero, incentiva la vinculación de estudiantes a procesos de movilidad académica que le permita avanzar en su proceso formativo y complementarlo, intercambiar con pares y

acercarse a la comprensión profesional y disciplinar en otros contextos. Finalmente, se realizan acciones tendientes a ofrecer al estudiante acompañamiento personal y profesional, a través del Programa de Tutorías y los programas de bienestar universitario, así como otras disposiciones de orden curricular y extracurricular que contribuyen a la formación de sujetos idóneos para su participación como ciudadano y ciudadana, comprometido-a con los valores democráticos y de justicia social.

Con respecto a los créditos académicos que amplían la formación del estudiante en las dimensiones ética, estética, ambiental, filosófica, política y social haciendo explícita y la distribución de tiempo en la relación docencia directa y trabajo independiente del estudiante, se pueden evidenciar en el plan de estudios que cuenta con un total de 170 créditos, distribuidos en diez semestres, con un promedio de 18 créditos por nivel. De los espacios académicos del plan de estudios donde se expresa de manera explícita el abordaje de las dimensiones referenciadas, es preciso enunciar que el 100% de los cursos abordaran referentes teóricos, conceptuales, contextuales, ontológicos, metodológicos y evaluativos de estas dimensiones, en tanto se convierten en ejes transversales de la formación de las y los trabajadores sociales.

Durante el tiempo de trabajo independiente, el o la estudiante (de manera individual o grupal), deberá llevar a cabo el trabajo autónomo necesario para garantizar el logro de los objetivos que plantea la propuestas formativa en su conjunto y la propuesta curricular como referente, asociado con la lectura, consulta y elaboración de trabajos en diferentes modalidades, definidos de manera intencionada para lograr la aprehensión de los contenidos propuestos para cada asignatura y nivel. Es preciso señalar que cada nivel trae particularidades en contenidos y exigencia, que se van a ir complejizando a medida que avanza el plan de estudios. En concreto, se hace alusión a los cursos teórico-prácticos que deben llevar a cabo un ejercicio en instituciones y organizaciones que trabajen con diferentes grupos poblacionales y en diferentes campos en la perspectiva de la intervención social y profesional y en correspondencia con los desarrollos disciplinares del Trabajo Social. Así mismo, la ruta formativa plantea procesos investigativos con distintos niveles de complejidad, permitiendo con esto, aprehender la cultura de la investigación con la intervención, articulación de suma importancia para el aprendizaje del Trabajo Social como profesión y disciplina.

El tiempo y los créditos asignados a cada curso en perspectiva del trabajo directo en el aula, serán orientados por el o la docente en correspondencia con los objetivos, los contenidos y el sistema evaluativo, y tienen como propósito últimos contribuir al desarrollo y a la formación integral de las y los estudiantes. Adicionalmente, se define trabajo independiente de manera individual y grupal con lecturas, consultas, informes necesarios para completar el proceso de aprendizaje, construcción colectiva, concertación, trabajo grupal, desarrollo de la capacidad crítica y del pensamiento autónomo y creativo.

Con relación a la existencia de estrategias para el fomento de la creatividad y de formación del pensamiento autónomo del estudiante, el colectivo de docentes definirá en la metodología

de trabajo docente, una serie de estrategias didácticas y recursos evaluativos que procurarán fomentar en el aula y en los trabajos individuales y grupales, el desarrollo del pensamiento creativo, crítico y autónomo como principios centrales que caracterizan la ruta formativa y las orientaciones pedagógicas del currículo. El pensamiento crítico en particular, se fomentará a partir de la solución de problemas asociados con casos simulados o reales, experiencias de campo, acercamiento a realidades sociales, para lo cual se ofrecen las herramientas teóricas, metodológicas, técnico-instrumentales y ético-políticas para su abordaje; de igual manera, se invita a problematizar permanente cada uno de los componentes del caso o tema que se trabaje en relación directa con las especificidades del ejercicio profesional. De esta manera, la presentación de trabajos escritos y orales (ensayos, informes, trabajos finales, ejercicio investigativo, exposiciones, entre otros) deberán garantizar la vinculación de componentes críticos buscando con ello que las y los estudiantes ganen en capacidad argumentativa y de análisis de la realidad situada.

El pensamiento creativo, componente determinante de esta propuesta curricular, y de su componente de formación integral, se fomentará a través de la generación de atmósferas creativas en el aula, por medio del desarrollo de didácticas activas que caracterizarán el proceso formativo. Asimismo, se promoverá la capacidad de innovar al proponer el diseño e implementación de recursos de presentación de trabajos orales y escritos que permitan la toma de decisiones al momento de desarrollar formas de representar, analizar e interpretar los ejercicios que se propongan, ganando con ello conocimientos, habilidades y destrezas de pertinencia profesional que favorecen la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación y el desarrollo de la capacidad argumentativa y comunicativa, como asunto central en la formación profesional.

Con respecto al pensamiento autónomo, las y los docentes, buscarán que el o la estudiante logre asumir responsabilidad con su proceso formativo, promoviendo el trabajo independiente dentro y fuera del aula de clase.

- ***La interdisciplinariedad:***

A propósito de los mecanismos que permiten el tratamiento de problemas pertinentes al programa y el ejercicio profesional. *El Estatuto General de la Universidad de Antioquia* establece en el capítulo III Principios (art.13), la ***interdisciplinariedad*** como un principio orientador. En el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia se considera fundamental el fomento al trabajo y a la formación interdisciplinaria para el abordaje de los procesos de formación, investigación y proyección social en los ámbitos local, regional, nacional e internacional, de manera tal que por esta vía se retroalimente la estructura curricular y se fortalezcan las competencias básicas y complementarias, así como la formación integral según las ciencias, disciplinas y profesiones.

La misión del DTS a través de la docencia, la investigación y la extensión, promueve el trabajo interdisciplinario, soportado en una consistente fundamentación teórica, metodológica y técnica, recogida en el nuevo currículo, abordada en el contenido de las

asignaturas y contando con el perfil docente para tales fines. Involucra además la conformación de un equipo interdisciplinario, la articulación con las diferentes áreas del conocimiento que constituyen la Facultad y el área de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, la relación con otras áreas del conocimiento (Salud pública, medicina, enfermería, ciencias agrarias) y la formación posgraduada del equipo docente.

Para esta propuesta curricular la interdisciplinariedad es una estrategia que promueve y fortalece, a través de la ruta de formación y sus respectivas áreas y asignaturas, espacios en donde las disciplinas, desde lugares de referencia teórica y contextual más que autoreferida en términos de jerarquías del saber-poder, conversarán, problematizarán e involucrarán los avances profesionales y de las ciencias sociales. Lo anterior implica reconocer otros referentes que, en diálogo con los disciplinares, tematizan y problematizan la formación profesional y promueven la construcción de comprensiones más amplias e integrales, en las que la universalidad y pluralidad del conocimiento y otros lugares de enunciación pueden interactuar. Es preciso advertir que este diálogo, se hará asumiendo como eje la configuración epistemológica, metodológica y ético-política del Trabajo Social.

En el PEP, se garantizará la vinculación de profesores de otras disciplinas, quienes apoyarán los contenidos de la formación básica en ciencias sociales y la formación complementaria, siendo estos los espacios para fomentar la construcción interdisciplinaria. Asimismo, la planta profesoral del DTS es posgraduada en disciplinas como las ciencias políticas, la historia, la salud pública, la planeación y el desarrollo territorial, los estudios sobre diversidades, género y familia, entre otros, siendo también este un mecanismo altamente significativo para la unidad académica al momento de lograr una lectura amplia de la interdisciplinariedad como principio del presente PEP.

De igual forma, los y las estudiantes tendrán otros espacios de encuentro y construcción de debates interdisciplinarios a través de la vinculación a pasantías o semilleros de grupos de investigación, contando con la posibilidad de vincular a escenarios con otros profesionales, permitiendo profundizar en formas diversas de problematizar temas de investigación. En esta misma dirección, en la práctica, los y las estudiantes tendrán la posibilidad de insertarse en contextos institucionales y sociales que les permitirán interactuar con profesionales de diferentes áreas, lo cual propiciará el diálogo interdisciplinar. Respecto al componente complementario, opcional en relación a los intereses académicos según las líneas de énfasis e intereses personales, las y los estudiantes tendrán la oportunidad de tomar asignaturas de otras dependencias y de otras universidades en áreas diversas, lo que les permitirá ampliar el relacionamiento con estudiantes y profesores-as de otros campos disciplinares.

En esa dirección, queda claro que, durante todo el proceso formativo, el o la estudiante adquirirá conocimientos, habilidades y destrezas que lo facultarán para lograr una mirada de totalidad y complejidad para la comprensión de la realidad, los problemas sociales, la institucionalidad y el ejercicio profesional.

- **La flexibilidad:**

El Estatuto General de la Universidad, *Acuerdo General No. 1 de 1994*, tanto en su misión, como en sus principios y objetivos, enuncian la importancia de ofrecer una formación abierta a las corrientes de pensamiento social, para comprender y abordar los problemas de la sociedad, explícitas en la docencia, investigación y la extensión. En la Vicerrectoría de Docencia, el Grupo interdisciplinario de investigación en Currículo – GINIC, construyó una serie de orientaciones socioeconómicas, pedagógicas y jurídicas para definir el *principio de flexibilidad* en la UdeA, como:

[...] el ejercicio de adaptación a las situaciones cambiantes del conocimiento y de la sociedad, y con la apertura o el rompimiento de las fronteras entre las disciplinas, los programas académicos, las áreas del conocimiento, las materias, las unidades administrativas y las funciones de docencia, investigación y extensión; pero también con la apertura hacia diversas formas de acceso al conocimiento y hacia espacios y tiempos más allá de los tradicionales (Upegui, 2008; 3)³²

Desde esta perspectiva, la flexibilidad, invoca la idea de apertura en el proceso de aprendizaje, en los ejercicios de transformación curricular de las diferentes unidades académicas de la UdeA, desde las dimensiones académicas, pedagógicas, administrativas y normativas de las propuestas curriculares y los planes de estudio, así como, la articulación entre los ejes misionales ya referenciados.

Por su parte, el Reglamento Estudiantil define en particular los lineamientos académico-administrativos en cuanto a la flexibilidad, particularmente, en la implementación del plan de estudios y demás consideraciones para garantizar la formación integral. Referente de obligada revisión y vinculación a las orientaciones básicas del presente PEP.

De igual forma, el Plan de Desarrollo Institucional, incorpora en el currículo la flexibilidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad como principios centrales. Concretamente, define la necesidad de criterios y mecanismos, que fomenten la flexibilidad para promover la movilidad estudiantil y profesoral entre disciplinas y universidades, reestructurar las propuestas curriculares basadas en un enfoque de formación integral, favorecer la doble titulación, novedosos modelos de enseñanza y aprendizaje y planes de estudio móviles, según los intereses formativos de las y los estudiantes. El Plan de Desarrollo 2017-2027 plantea que, para 2027 *estará articulada la docencia, la investigación y la extensión como propuesta académica fundamentada en principios de excelencia, flexibilidad*, integralidad, pertinencia e interdisciplinariedad, para el desarrollo de las ciencias, los patrimonios, las culturas y las artes, y para su propia transformación y la de la sociedad (p. 21).*

A su vez, el PEP asume como principio la flexibilidad curricular considerando las dimensiones asociadas con: la normativa académica, pedagógica-evaluativa, administrativa

³² Upegui, M. (2008) La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico. Documento sin editar. Grupo de Investigación GINI.

y de formación académica, lo que es posible al asumirse en términos curriculares los siguientes lineamientos básicos:

- Promover la construcción colectiva, compleja, flexible, abierta y permanente.
- Integrar a la formación los conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas; la construcción de valores; el desarrollo de la capacidad crítica, creativa y comunicativa para enfrentar problemas de la profesión, de la realidad y de la vida, como elementos estructurantes del profesional – humanista y ciudadano.
- El currículo y el aprendizaje se diseñan alrededor de preguntas, problemas de la sociedad, del aprendizaje y del conocimiento.
- La investigación es el fundamento para el autoaprendizaje y se articula de manera directa a la dimensión profesional y disciplinar el Trabajo Social.
- Desde la pedagogía y la didáctica se promueve el aprendizaje colaborativo, problematizador, diálogos de saberes y formación integral y crítica.
- La nueva propuesta curricular resignifica los roles del docente y del estudiante y el sentido y lugar de la evaluación y de la gestión académico-administrativa afirmando su participación activa en la construcción, implementación y evaluación del mismo como ejercicio cotidiano y de mejoramiento continuo.

En consecuencia, representa una propuesta pedagógica y didáctica que procura superar las estructuras convencionales y tradicionales orientadas a la formación profesional, para situar al estudiante y al docente como protagonistas del proceso formativo. Promueve así, además de la formación en un campo disciplinar determinado, la capacidad de asumir una postura crítica, flexible, proactiva y creativa para enfrentar problemas profesionales y personales. A su vez, visualiza la necesidad de formar sujetos políticos comprometidos con su disciplina, con los grupos poblacionales y territorios a los que se vincula desde la investigación y la práctica académica.

De manera particular, asume la *flexibilidad normativa*, respaldada en el reglamento estudiantil y especialmente los asuntos referidos con promover condiciones y garantías académico-administrativas para la permanencia en la universidad. En esa dirección, favorece el reconocimiento de cursos realizados en otros programas e instituciones, el examen de clasificación y validación, la matrícula de otras materias en facultades, escuelas e institutos distintos, entre otras posibilidades de desarrollo y cumplimiento del plan de estudios y demás requerimientos para favorecer la instancia en la Universidad. De igual manera, la Facultad y el Departamento, genera procedimientos que, apegado a la norma, pero siempre en correspondencia con la condición del estudiante, busca posibilitar su proceso formativo en lo posible sin dificultades o trabas administrativas.

La flexibilidad académica por su parte, especialmente en el plan de estudios, involucra la la gestión curricular y el aseguramiento de la calidad y la articulación de los ejes sustantivos universitarios (docencia-investigación-extensión). Para tal fin, favorecerá el cumplimiento de los prerrequisitos académicos y administrativos y al cumplimiento de los niveles en la formación, a través de la programación académica semestral, los espacios de encuentro

colectivo entre docentes y la evaluación continua en sus diferentes niveles y componentes. Con esto garantizan, a su vez, los mecanismos de actualización permanente del currículo en concordancia con los desarrollos disciplinares, profesionales y pedagógicos, en atención a las necesidades del entorno.

En cuanto a la **flexibilidad pedagógica-evaluativa**, esta propuesta curricular incluye una ruta pedagógica centrada en los referentes dialógicos, críticos y problematizadores ya desarrollados, que en consonancia con los criterios de enseñabilidad del Trabajo Social como disciplina, define los contenidos, objetivos y didácticas más pertinentes. Reconocerá además el perfil de estudiantes que ingresan, así como los avances que en relación a la ruta formativa y los momentos de transición (asumir prácticas, línea de profundización y selección de complementarias) se presentará en el plan de estudios. El equipo docente goza de libertad de cátedra para orientar el proceso formativo, siguiendo los lineamientos curriculares y en ello las directrices pedagógicas y disciplinares, buscando con ello facilitar y diversificar el proceso dialógico y colaborativo para el aprendizaje individual y colectivo.

La flexibilidad evaluativa, es el resultado de tres niveles: evaluación cualitativa de los cursos, autoevaluación y seguimiento del PEP y la evaluación curricular general, la cual se realizará para apoyar la cualificación de la propuesta curricular en su ejercicio y los procesos de acreditación de calidad y renovación del registro calificado del programa.

La evaluación cualitativa semestral contribuye a reforzar la flexibilidad curricular, en tanto se concibe, para este currículo, como una experiencia de trabajo conjunto entre profesorado y estudiantes para valorar el cumplimiento de objetivos, el abordaje temático y metodológico, la relación docente-estudiantes, la pertinencia de las estrategias evaluativas y además, se da reconocimiento a la diversidad de las mismas. De ello se desprende los procesos de fortalecimiento, adecuación, cualificación y aseguramiento de la calidad del programa bajo parámetros flexibles de adaptación y resignificación curricular.

En cuanto a la **flexibilidad académico-administrativa**, semestralmente el programa definirá las orientaciones para la planeación de cada nivel, teniendo en cuenta el comportamiento del semestre y la estructura del plan de estudios, pero a su vez, las necesidades y demandas de las y los estudiantes. Cada semestre se garantizará la oferta académica básica y una oferta amplia de asignaturas complementarias con la concurrencia de las diferentes unidades académicas que hacen parte de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas en razón de las ofertas de los programas de pregrado y posgrado.

El índice de flexibilidad (electividad) del PEP representada propiamente en el plan se encuentra materializado en diferentes componentes asociados con: prácticas, líneas de profundización y el campo complementarios, los cuales encuentran respaldados por las orientaciones temáticas e investigativas de las líneas de énfasis que transversaliza la implementación del mismo. En consecuencia, es posible advertir que es alto dicho índice porque supera el número de créditos definidos en el plan de estudios para ofertar al estudiante una amplia gama de opciones que el estudiante adecua a sus intereses personales,

profesionales y formativos, pero a su vez, a los tiempos y horarios disponibles para avanzar en su formación profesional.

La perspectiva flexible referida a la existencia y aplicación de políticas y normas para asegurar la continuidad y movilidad del estudiante en el sistema educativo y en la institución, también tendrá lugar en el reconocimiento de materias, mediante la homologación de aquellas cursadas en otras universidades o facultades de la UdeA. En igual forma, el reconocimiento de asignaturas para aspirantes nuevos con otros estudios, estudiantes de reingreso o aspirantes con cambio de programa, así como la homologación de cursos a estudiantes que ingresan por el programa flexible. Con esta modalidad de flexibilidad, el o la estudiante podrá avanzar en el plan de estudios y disminuir el tiempo de permanencia en la Universidad.

- ***La integralidad***

Esta propuesta curricular, desde el enfoque integral, plantea la generación de espacios de reflexión individual y colectiva en correspondencia con las dimensiones del ser humano como personas, ciudadanos, sujetos políticos y profesionales. Las metodologías dialógicas participativas orientadas a la formación y a la comprensión de la realidad social, así como a la intervención profesional se constituyen en posibilidades que permiten al estudiante la relación teórica-práctica, la formación en contexto y contextualizada y el aprendizaje significativo en múltiples dimensiones y miradas, pero propiciando el desarrollo de un pensamiento crítico, autónomo y reivindicativo. Cada componente del proceso formativo y sus alcances, se intencionan en relación a los conocimientos, habilidades y destrezas que deben aprehender los y las estudiantes en el proceso formativo para concretar el perfil del egresado-a, en coherencia con propósitos de formación, enfoques, plan de estudios y perfil profesional.

Así, se pretende a través de la integralidad que las y los estudiantes logren materializar su proceso formativo en términos de:

- Alcanzar una sólida fundamentación teórica y metodológica para orientar la intervención social y profesional en torno a los problemas y fenómenos sociales y en articulación con los diferentes grupos y actores sociales involucrados; Asumir la ética profesional en tres dimensiones: la filosófica, la deontológica y la práctica; incorporar la investigación como condición para problematizar y producir conocimiento disciplinar y social; articular la relación dialógica entre teoría y práctica como condición esencial para la formación y el ejercicio profesional; realizar lecturas críticas de la realidad situando los determinantes históricos, sociopolíticos, socioeconómicos y socioculturales que inciden en lo social y el sujeto-sujetos que los significan bajo una perspectiva de totalidad, historicidad y dialéctica; generar como principio y norte de la formación y del ejercicio profesional la relación investigación/intervención/cambio.

- Reconocerse en su proceso formativo desde la autonomía y el autoreconocimiento de la profesión y disciplina para que dialogue con las condiciones del contexto, las problematice y genere procesos para su comprensión y abordaje; fundamentar su formación sobre la base de conocimientos, habilidades y destrezas para fundamentar teórica y metodológicamente la intervención en problemas y fenómenos sociales a partir del reconocimiento de los determinantes socio-históricos; con claridad frente al reconocimiento de la diversidad, la interculturalidad y la resistencia como escenarios actuales de incursión de la práctica profesional.
- La formación integral implica a su vez el desarrollo de capacidades de las y los estudiantes para vincularse y hacer lecturas de escenarios institucionales diversos (estructura gubernamental del Estado, ONG's, Empresa privada, entre otros), reconociendo las contradicciones mismas del ejercicio profesional y, en consecuencia, la dimensión social y política del mismo, en perspectiva situadas sin perder de vista las dinámicas del contexto nacional, latinoamericano y mundial, con compromiso con la movilización y el fortalecimiento social y político de la acción de resistencia, acción colectiva y emancipación de actores sociales diversos, adscritos a la confrontación directa de las manifestaciones del sistema económico.
- ***La Inclusión y la Interculturalidad***

Para efectos de esta propuesta curricular, la inclusión en tanto capacidad y condiciones para fomentar la articulación de todos los sujetos que hacen parte de la comunidad académica a la vida universitaria y a la implementación del presente PEP, se partirá por reconocer las características y demandas de los mismos en relación a su clase, etnia, género, capacidades diferentes, entre otras. Se promoverá la vinculación activa en la construcción de saberes desde los conocimientos previos y aprendidos en su carácter biográfico y contextualizado que, sean potenciadoras de la diversidad y posibiliten el disenso. Una educación que sirva de contrapeso al modelo antropológico y cosmológico que se impone con la hegemonía del espíritu neoliberal. La interculturalidad *“insiste en consecuencia en la necesidad de promover una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamado saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de vida de la humanidad recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva de cara a la universalización de la humanidad”* (Fornet Betancourt, 2006: 38) en su heterogeneidad, para aprender a saber vivir y compartir con otros y otras en un mismo desde el pluriversalismo que debemos seguir fomentando

Se asumirá entonces como criterios básicos para la gestión curricular la garantía de derechos en relación al sector de la educación, erradicando con ello cualquier tipo de vulneración o discriminación en el aula, en las relaciones cotidianas y el acceso a los servicios con que cuenta la Facultad y la Universidad. Para lograr tal fin se enuncia a continuación los elementos necesarios para fomentar su materialización como principio:

- Desde las oportunidades que ofrece el programa en el marco de una universidad pública cuya prelación y grupo mayoritario está representado en estudiantes de estratos 1, 2 y 3, hecho que permite y se genera en condición de oportunidad para este grupo poblacional que solo tiene oportunidades de estudiar en este tipo de instituciones de educación superior. En este sentido el programa se dispone a seguir generando oportunidades de educación superior a estos grupos de población como criterio de inclusión.
- Desde la perspectiva de los programas e bienestar, tutoría, becas y subsidios que permiten la permanencia en la universidad de estudiantes de bajos ingresos para la cual se ofertan recursos, servicios e incentivos que posibilitan que los estudiantes que ingresan puedan culminar su proceso formativo y al tiempo disminuir las tasas de deserción temprana, media y tardía. Esta es una situación favorable que tiene el programa de Trabajo Social en cuanto las tasas de deserción de las y los estudiantes que ingresan al programa son muy bajas comparado con otras carreras y unidades académicas, lo cual obedece a criterios internos en los cuales la inclusión y la permanencia se configuran como referentes en los procesos de acompañamiento personal, familiar y académico a nuestros estudiantes. En este mismo sentido se mantendrá la oferta semestralmente de cupos a estudiantes afro, indígenas, desplazados, entre otros, lo que permite considerar que es la inclusión un principio orientador del devenir de esta IES y del programa de Trabajo Social.
- La propuesta curricular se sustenta desde el punto de vista ético y político en la formación de profesionales que tengan claridad en que los principios y valores que incorpora en su ejercicio profesional vinculan la inclusión como un requerimiento social para lo cual el cambio hacia sociedades incluyentes se constituye en referente y razón del ser de la profesión y de los profesionales de Trabajo Social que forma la Universidad de Antioquia.
- Bajo los referentes ya expuestos la propuesta curricular y el plan de estudios promueven la formación bajo referentes básicos como la inclusión, la superación de inequidades y desigualdades sociales, la formación incluyente en perspectiva de género, raza, generación y diversidades. En esta dirección la inclusión es un asunto inherente a la Institución, al programa y al currículo.

Lo anterior se encuentra respaldado no solo por la normatividad y políticas internas de la universidad. Adicionalmente, se encuentra sustentado por una trayectoria investigativa y de proyección de las y los docentes de la unidad académica. Es decir, a partir de la vinculación a diferentes grupos de investigación, el profesorado en conjunto con estudiantes y gresadas, vienen orientando una significativa producción académica en temas asociados con la defensa de derechos de la población LGTB, mujeres, campesinos, afro, indígenas y diversidades otras, presentes en la concepción plural y amplia de la condición humana,

apelando a la noción de reconocimiento, exigibilidad y posicionamiento de sus reivindicaciones históricas, sociales y políticas como referente central para la disciplina y la implementación del PEP.

Respecto a las estrategias para el aprendizaje inclusivo, relacionado con propuesta pedagógicas, didácticas y comunicativas acordes con la atención a la diversidad, se encuentran respaldadas en varias acciones direccionadas por la UdeA, la FCSH y el DTS. En la Universidad, se cuenta con el Programa de Permanencia con Equidad, diseñado para garantizar el acceso, la permanencia y la graduación de las y los estudiantes según etnia y capacidades diferentes³³. En el Diplomado de Fundamentación Pedagógica y Didáctica Universitaria, diseñado para docentes que ingresan por concurso de méritos y ocasionales, se resalta el componente de diversidad e inclusión que parte por reconocer la diversidad cultural y otras formas de generar conocimiento o aproximarse a él. Ofrece, además, herramientas para acompañar las diversidades universitarias del colectivo de estudiantes, desde el enfoque diferencial y de derechos. De igual forma, la Universidad a través del Programa de Biblioteca, ofrece el Servicio para Personas con Discapacidad Visual³⁴, garantizando con ello, el apoyo en la presentación del examen de admisión y a lo largo de su proceso formativo, el uso y apropiación de herramientas, especialmente para promover la lectura y en general, la inserción digna a la vida universitaria.

Por su parte, la FCSH fomenta la caracterización y diagnóstico de la población estudiantil, con el fin de identificar las condiciones socioeconómicas, familiares y políticas. Este tipo de ejercicios permiten conocer a fondo las condiciones y requerimientos de la comunidad estudiantil y cualificar paulatinamente la política de bienestar en la FCSH, que se materializa en la consolidación del Programa de Bienestar.

En el DTS, se encuentra en marcha desde el 2004, el Programa de Tutorías. Dicha estrategia de apoyo a la implementación del currículo y a su vez, para acompañar a las y los estudiantes durante su proceso formativo, permite que se garantice la permanencia y disminución de los niveles de deserción, confiriendo la posibilidad de generar condiciones para la inserción a la vida universitaria, en especial para las y los estudiantes con características diferenciales. Se resalta el apoyo a estudiantes foráneos provenientes de otras regiones del Departamento y el país.

Una de las estrategias más representativas es la caracterización de las y los estudiantes nuevos que se implementa desde hace más de quince años y que permanecerá con esta propuesta, la

³³ Para ampliar la información sobre el Programa de Permanencia con Equidad de la UdeA, se sugiere ver: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/permanencia-estudiantil>

³⁴ Para amplia información sobre el programa, se sugiere visitar el siguiente enlace: http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/generales/interna!/ut/p/z0/fy-9CsJAEIRfJRaW4WIUf8oQRBArBdFrZHO36mpyG2_P4ON7KhY2dvOxM7OM0mqntIOOThCIHdSR93p8mM7KfFCMstVivSyzYlwW88lmu8qnuVoq_d8QG-hyu-ICacMu4COoXcs-QH23CP0M5JfO3OBHC0nABhKLSUVVTRzQgPQzDp4IEfQdGYoq3skd2TdggGeGvWroXkXvb44sy4ssSgADb_pG0xa9xJmSWhIDbcxbsGIHCo_T26vePwE9lwzr/

cual permite obtener la información específica de quienes ingresan al programa. En particular, se indaga por sus condiciones socio-familiares, económicas, políticas y culturales, para conocer el perfil de estudiante que ingresa y orientar a docentes de los primeros niveles en el proceso educativo. Estrategia que se mantendrá en esta propuesta considerando los aportes que ofrece para orientar la programación académica y el encuentro en el aula de clase.

En el aula, las y los docentes procuraran desde el inicio de los cursos, identificar saberes previos y realizar sondeos frente a las estrategias de aprendizajes utilizadas por el estudiantado. Asimismo, la participación en clase y los resultados de las primeras evaluaciones, permitirán hacer balance de las capacidades y dificultades de aprendizaje permitiendo reorientar el abordaje temático con relación a los niveles de profundización y ofrecer una acompañamiento más cercano con las y los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, asociadas con problemas de atención y concentración, lectoescritura y de socialización o interacción en el grupo.

- *La internacionalización*

La política de relaciones internacionales es de nivel estatutario, establecida en el Título Undécimo del Estatuto General de la Universidad, mediante Acuerdo Superior 191 de 2001. Este Acuerdo refuerza el principio de la universalidad contemplado en el Art. 8 de sus estatutos, y para el cumplimiento de su misión, propone la institucionalización del papel internacional de la Universidad en su “quehacer académico y científico, como parte esencial de su desarrollo curricular, cultural y social”. En este marco, el propósito central de los procesos de internacionalización de la Universidad es el de contribuir a la calidad y excelencia académicas, mediante el fortalecimiento de las estrategias de proyección y gestión internacional en ciencia, tecnología, innovación y cultura. Y tienen como objetivos específicos de trabajo:

- En internacionalización e investigación: afianzar las relaciones externas de la investigación como eje del posicionamiento internacional de la Universidad.
- En las actividades docentes: mejorar las condiciones y capacidades académicas para la interacción internacional de la Universidad.
- En internacionalización y extensión: promover la proyección internacional de la Universidad como agente de desarrollo y acción intercultural.

La FCSH por su parte, cuenta con el Programa de Internacionalización creado desde el 2014 para orientar actividades de movilidad, investigación y docencia desarrolladas por profesores-as, estudiantes y grupos de investigación como posibilidad de intercambio académico y cultural para la formación integral. Fomenta, además, la generación de redes de investigación y cooperación a través de convenios marco y específicos para facilitar el intercambio académico y la generación de procesos conjuntos en relación a los tres ejes misionales de la Universidad.

El DTS viene liderando en la Facultad y la Universidad, diferentes procesos asociados con la internacionalización. Trayectoria que se retoma para fortalecer la implementación del PEP. En esa dirección, este principio se reconoce como la oportunidad de generar escenarios y estrategias de apertura académica e investigativa con otras universidades, realidades y actores, fortaleciendo con ello el cumplimiento la proyección nacional e internacional del programa.

Para lograr la pretensión en mención, la unidad académica cuenta con el Programa de Movilidad académica cuya intencionalidad se centra en Promover el intercambio académico e intercultural de estudiantes, docentes y egresados con instituciones de educación superior, centros y organizaciones sociales especializadas para favorecer la formación integral. Define como líneas de trabajo: la movilidad académica-docente; movilidad académica-estudiantil; movilidad de egresados-as; oferta interna para el intercambio académico y la movilidad con pares; y la realización convenios de cooperación e intercambio académico – administrativo.

Si se considera el contexto macro en el que se desenvuelve hoy la actividad formativa en pregrado y posgrado es preciso reconocer que día a día la movilidad académica, antes de considerarse como un asunto puntual, esporádico o simplemente adicional a los procesos formativos, es un campo por explorar altamente potente. Permite a las y los estudiantes no solo acercarse a una dimensión más completa y coherente de la formación integral, sino, a su vez, a una formación acorde a las exigencias académicas y sociales que se configuran en razón de los intercambios culturales y disciplinares y en relación con los contextos y fenómenos que puedan surgir como parte de las manifestaciones de la cuestión social que involucran lecturas comprensivas locales y globales. Para el caso de las y los docentes, la movilidad permite establecer alianzas y redes de trabajo para retroalimentar la docencia, la investigación y la extensión, lo que será de gran importancia para la implementación del PEP.

Para estimular y promover la movilidad como mecanismo central para la internacionalización, el programa realizará un acompañamiento integral a las y los estudiantes presentando el programa, los beneficios de este tipo de experiencias y las implicaciones académicas, administrativas y logísticas. Lo anterior se hará en correspondencia con los intereses de las y los estudiantes y las pretensiones de formación del programa, buscando aportar a la formación integral de las y los estudiantes y a garantizar la calidad del PEP. Con respecto a las redes y alianzas con investigadores-as, grupos de investigación, programas y universidades, permitirán generar procesos investigativos conjuntos, espacios de intercambio de saberes y experiencias curriculares, investigativas y de proyección social de suma pertinencia para la implementación del PEP.

4.2.4 Estrategias materiales para el desarrollo de los principios curriculares

Las estrategias materiales de la Universidad, la FCSH y el DTS para el desarrollo de los principios curriculares del PEP en relación con los materiales bibliográficos, locaciones e infraestructura se relacionan con:

- **Recursos bibliográficos:**

La UdeA dispone de un sistema de 19 bibliotecas localizadas en todas las Sedes de Medellín y en las regiones del Departamento, integradas y coordinadas, que dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente, en docencia e investigación “cuenta con 15 colecciones bibliográficas generales y especializadas en formato físico, compuestas por 262.406 títulos y aproximadamente 758.621 volúmenes; 127.720 referencias y documentos electrónicos, y 18 servicios tradicionales y especializados, algunos de ellos de acceso virtual y electrónico⁹³. A su vez, presta servicio de acceso a bases de datos electrónicas, préstamos de material, consulta de su estado, préstamo interbibliotecario, asesoría académica en línea, préstamo en casa, entre otros.

Para que las colecciones estén acordes con las necesidades de los programas académicos, la Biblioteca recomienda una revisión periódica de los programas de los cursos para confrontar la bibliografía básica y las colecciones.

Respecto al acceso a redes de información, la Biblioteca Central dispone de un total de 66 bases de datos en diferentes áreas, de las cuales 25 son especializadas para Ciencias Sociales y Humanas³⁵. Internamente, se cuenta con un repositorio institucional de acceso abierto gestionado a través de la plataforma tecnológica DSpace (versión 4.2) al que se ingresa a través del siguiente enlace <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/>.

Para el campo del Trabajo Social, existe material suficiente y actualizado, constituido por 2.877 libros, 21 colecciones de revistas, 5 videos, para un total de 2903 documentos, que en relación a la cantidad de estudiantes (545) se obtiene un promedio de 5 títulos por estudiante. Además existe un sistema de intercambio bibliotecario a nivel regional, local y nacional y la vinculación del Departamento de Bibliotecas a sistemas internacionales que permiten a estudiantes de pregrado y posgrado acceder a bases de datos, revistas y artículos electrónicos en espacios especializados en el área de Ciencias Sociales y afines.

- **Recursos tecnológicos**

La Universidad cuenta con una plataforma tecnológica que garantiza la conectividad, interactividad y acceso a sistema de información de las y los docentes. El sistema Wifi está

³⁵ Para acceder a las bases de datos se puede ingresar al siguiente enlace: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/sistema-bibliotecas/buscas-informacion/bases-datosbibliograficas>

en gran parte de las dependencias, para facilitar el acceso a estudiantes, docentes y visitantes. Dicha plataforma, respaldada por la Política de Informática y Telecomunicaciones, se encuentra regulada por la Resolución Rectoral 1591 del 2009 y tuvo un cambio en el año 2012, en el marco del proceso de transformación institucional, al asignar a la Línea Decisional de Gestión de Infraestructura Tecnológica y Sistemas de Información (Gestión Informática), anexa a la Dirección de Desarrollo Institucional, la responsabilidad de administrar todo lo concerniente a cuentas de usuarios y así opera actualmente.

En el 2014 la Universidad contrató con la empresa Google el servicio Google Apps, con un nombre de dominio personalizado: udea.edu.co con capacidad de almacenamiento de 10 TB. Dentro de los servicios disponibles en el paquete de Google Apps se encuentra el manejo del correo institucional por lo cual cada docente tiene una dirección de correo electrónico; la herramienta “classroom” mediante la cual los docentes pueden compartir documentos, programar actividades con fecha y hora de entrega, controlar la entrega de trabajos; una vez el docente crea una nueva actividad (clase, trabajos) le envía al grupo un código con el cual el estudiante puede acceder al material de la clase y mantenerse al tanto de las actividades programadas.

Se cuenta con acceso a software licenciado de sistemas operativos Microsoft y Linux; convenios con la empresa Microsoft para el uso de toda la suite de Office Profesional y Microsoft Project además de la plataforma Moodle.

Existe un ancho de banda especial dedicado exclusivamente a actividades de investigación cuya financiación se hace por medio de proyectos. Esto garantiza una alta disponibilidad de la información de la red y agiliza la comunicación de los grupos de investigación con sus pares de todo el mundo.

Dispone, además, con una estrategia de comunicación digital <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/medios/sistemacomunicaciones>; el Programa de Aprende en Línea <http://aprendeonline.udea.edu.co/portal/> y Ude@ <https://udearroba.udea.edu.co/>, que ofrece una propuesta formativa amplia, dirigida a estudiantes, docentes y personal administrativo, para promover la formación y actualización digital.

- ***Recursos informáticos***

Concretamente, en la FCSH, se habilitaron dos salas de cómputo para estudiantes, dotadas en total con 50 computadores. Los y las profesoras disponen de recursos informáticos en sus oficinas (computador e impresoras) y comunicación por Internet y teléfono, suficiente, actualizada y adecuada, según la naturaleza del programa y el número de usuarios. Todo esto, facilita los procesos académicos.

En el Centro de Documentación, los y las estudiantes pueden acceder a los computadores (5 equipos) y a las salas de informática de otras facultades o dependencias, como la biblioteca. En relación a los medios o mecanismos de comunicación, la UdeA, la FCSH y el DTS, dispone de un sistema de comunicación que apoyado en la virtualidad³⁶, permite la divulgación oportuna de la información que requiere ser compartida con los estamentos educativos. En Trabajo Social, se diseñó y puso en marcha una Estrategia de Comunicaciones, que facilita el contacto con profesores, estudiantes y especialmente, con egresados-as del programa en doble vía. Complementa la estrategia el correo institucional y el espacio en Facebook.

- *Recursos locativos e infraestructura*

El programa al estar localizado en la ciudad de Medellín cuenta con el respaldo de la ciudadela universitaria donde tiene asiento el Departamento de Trabajo Social y sus sedes alternas, para el desarrollo de sus funciones misionales y para brindar bienestar a la comunidad universitaria. Durante el periodo evaluado, la Universidad realizó inversiones, entre otras, para mejorar su zona deportiva, entregando en octubre de 2013, las nuevas instalaciones del coliseo cubierto y la antigua capilla que se habilitó como auditorio-teatro.

La FCSH comparte recursos físicos con los programas de Psicología, Antropología, Historia, Sociología, Trabajo Social y Psicoanálisis Provee 23 aulas que programa semestralmente con base en las necesidades de docencia y extensión como puede verse en la tabla anexa. Concretamente, el programa de Trabajo Social dispone de las aulas 12-226, 4-312, 9-345 y 9-309 que están dotadas con los equipos requeridos para desarrollar el proceso formativo (computador, video beam o plasma, audio).

El Programa tiene en la Ciudadela Universitaria nueve oficinas docentes, una sala de profesores de cátedra compartida con la FCSH, dos oficinas para el funcionamiento administrativo de la unidad académica y cuatro módulos de trabajo compartidos con toda la FCSH, para la realización de reuniones pequeñas. Durante un tiempo, se contó con unas oficinas multifuncionales para los proyectos de extensión en el edificio Suramericana y otra en el edificio de la Naviera, ubicadas en el centro de la ciudad de Medellín.

Además de aulas y oficinas, los estudiantes acceden a la Biblioteca Central, para la realización de consultas y actividades de estudio, un Centro de documentación de la FCSH y pueden utilizar todos los Centros de Documentación localizados en Economía, el INER, el IEP, el Instituto de Filosofía, Medicina, Enfermería, Salud Pública, Educación, Ingenierías, entre otros.

³⁶<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/>
<http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/ciencias-sociales-humanas>

Cuenta con tres auditorios con capacidad para 220, 70 y 35 personas respectivamente, un laboratorio para la realización de pruebas psicotécnicas, Cámara de Gesell, cinco módulos, dos salas de cómputo, oficina de medios, unidad de documentación, 10 oficinas para todos los profesores de planta y ocasionales (incluye jefatura y extensión), y sala de profesores para los docentes de cátedra; oficinas para el funcionamiento administrativo del programa (Departamento de Trabajo Social, Extensión y Prácticas) y para el funcionamiento administrativo de la Facultad (Decanatura y Vicedecanatura, Posgrados, Centro de Investigaciones, Bienestar, Extensión, Relaciones Internacionales), información que se encuentra contenida en el anexo.

4.2.5 Uso de TIC para el desarrollo de los contenidos curriculares

La Universidad de Antioquia a través del Acuerdo Académico 290 de 2006 “*Incorporación de Tecnologías a los Procesos Académicos*”, ofrece a través del Programa de Integración de Tecnologías a la Docencia (PITD), y de la plataforma Ude@, la capacitación y el acompañamiento a las y los profesores como parte del desarrollo docente, con el fin de integrar las TICs a los diferentes cursos y la práctica docente en general. Asimismo, brinda la posibilidad de conocer las nuevas tendencias en el manejo de las TIC, a través de espacios de trabajo colaborativo para la apropiación pedagógica y didáctica, encaminados a dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Son objetivos de este programa: Asesorar a las diferentes facultades, escuelas e institutos en la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en la docencia; diseñar programas de formación de profesores para la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación en la docencia; construir conjuntamente con algunos profesores un modelo pedagógico que incorpore tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de aprendizaje; ofrecer a los miembros de la comunidad universitaria la oportunidad de capacitarse para la utilización en forma eficiente de Internet en sus diferentes labores, entre otros. Algunos cursos ofrecidos son: “Diseño de materiales educativos con TICs”, “Programación y manejo de software”, “Desarrollo de páginas web”, entre otros.

Los y las docentes que acompañan esta nueva propuesta curricular han participado de diferentes experiencias formativas en este ámbito y la unidad académica cuenta con una amplia trayectoria en el uso de NTIC como complemento a los procesos de formación en y por fuera del aula.

Particularmente, el DTS cuenta con el Programa de Aprendizaje Colaborativo y Comunicación Formativa como herramienta de apoyo complementaria a la propuesta pedagógica, didáctica y evaluativa del PEP. Esta propuesta, articulada al Programa de Integración de la Tecnología a la Docencia, fomentará el encuentro docente-estudiante y la virtualidad con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será un mecanismo de apoyo a la presencialidad haciendo uso de las múltiples posibilidades que ofrece para la implementación de la ruta formativa.

En el marco de esta propuesta curricular, el Programa integrará las tecnologías de la información TIC's y la comunicación directa virtual, como recursos pedagógicos para complementar los encuentros presenciales, a través de cursos en línea, con el apoyo del docente responsable de dinamizar el Programa por medio de diferentes estrategias de sensibilización, formación, diseño e implementación. Se asumirá como estrategia para incentivar el uso de recursos informáticos y de comunicación por parte de profesores y estudiantes, adscritos al programa para el desarrollo de procesos académicos, de formación, investigación y proyección social.

La integración de las tecnologías al PEP se hará a través de tres estrategias: la primera, directamente asociada con la construcción de cursos en línea y materiales audiovisuales que acompañen las asignaturas del plan de estudios. Se propone empezar gradualmente con los cursos de los primeros niveles o del núcleo disciplinar dadas los requerimientos que trae consigo su montaje. La segunda estrategia, estará directamente asociada con la utilización de este recurso para el diseño de espacios complementarios para la formación y otros programas específicos de la unidad académica, pertinentes para garantizar la implementación del PEP. Se alude concretamente a mantener la propuesta de tutorías y saber pro en línea. Finalmente, se plantea el diseño de espacios para las diferentes áreas, en particular para el área de docencia dada la importancia que reviste para orientar la implementación del PEP y mantener espacios de comunicación y formación virtual con las y los docentes.

Desde los cursos se fortalecerá el uso de los recursos informáticos y de comunicación a través de diferentes estrategias asociadas con: ejercicios de búsqueda en redes académicas y de investigación para documentar temas; inventario bibliográfico de fuentes en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad; participación activa en los cursos en línea y demás espacios digitales que permitan el encuentro entre profesores-as y estudiantes; diseño de material digital para la socialización de trabajos finales, entre otros.

4.2.6 Formación para la investigación

La universidad de Antioquia para el caso de la investigación cuenta con un sistema sólido en el que se establecen los criterios, estrategias, principios y actividades que involucra esta propuesta curricular, todos ellos orientados a promover y desarrollar la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo, creativo e innovador en las y los estudiantes y docentes. Dentro de sus principios contenidos en el Estatuto General, Acuerdo Superior N° 1 del 5 de marzo de 1994, enuncia su compromiso con la investigación al plantear que: *“La investigación y la docencia constituyen los ejes de la vida académica de la Universidad y ambas se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social. La docencia, fundamentada en la investigación, permite formar a los estudiantes en los campos disciplinarios y profesionales de su elección, mediante el desarrollo de programas curriculares y el uso de métodos pedagógicos que faciliten el logro de los fines éticos y académicos de la Universidad”*; por tanto las acciones diseñadas y contenidas en el currículo del programa se corresponden con el cumplimiento de este propósito.

Conforme a esta orientación y considerando la naturaleza del Programa de Trabajo Social, la investigación es el eje transversal e inherente a la formación y el ejercicio profesional. Por tanto, uno de los propósitos de la formación en Trabajo Social está directamente asociado con asumir la investigación como un proceso de formación permanente que permita la problematización y comprensión de la realidad y los fenómenos sociales para su abordaje y transformación. Lo anterior se compadece con las orientaciones expresas en el PEP donde la investigación se constituye en componente estructurante del currículo.

De esta manera, queda claramente consignado en: el enfoque pedagógico, la fundamentación de disciplinar, los propósitos de formación, el perfil, la estructura curricular y el plan de estudios, la pretensión central de promover la capacidad investigativa y la formación de un espíritu investigativo en el y la estudiante. Todo ello a través del fomento de la investigación formativa y asimismo, garantizar el apoyo y el fortalecimiento de la investigación científica como posibilidad para avanzar en la consolidación de investigadores-es de alta calidad y en consecuencia, la generación de conocimiento pertinente para la profesión, la comprensión y transformación de la realidad. En esta dirección, la investigación formativa y científica configura un eje central en el PEP permitiendo la articulación entre la docencia, los grupos de investigación y la generación de conocimiento, acciones básicas para propiciar el diálogo, la problematización y la transformación de las realidades concretas.

Es así como el programa asume los criterios y políticas institucionales en materia de investigación, regulados normativamente en el Sistema de Investigación Universitaria, reglamentado a partir del Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001 y del Acuerdo Superior 386 de 2011. En ellos se declaran los principios que rigen la investigación en la Universidad:

- Generación de conocimientos que contribuyan al desarrollo científico, tecnológico, académico, cultural, social y económico de la región y del país.
- Preeminencia del trabajo por proyectos que conduzca a la conformación de líneas de investigación, proyectos con objetivos, cronograma y compromisos expuestos desde el comienzo mismo de la investigación.
- Permanente evaluación de todas las actividades de investigación, realizada por pares académicos y científicos.
- Intercambio sistemático de los investigadores con la sociedad para enriquecer las decisiones sobre prioridades y pertinencia de la investigación, y para orientar la difusión de los resultados.
- Adopción del trabajo en grupo como estrategia para la producción de conocimiento y para la generación de escuelas de investigadores.
- Reconocimiento de las jerarquías académicas y científicas.
- Valoración y transferencia de los resultados de las investigaciones.
- Internacionalización de la investigación.
- Formación de talento humano para la investigación y el fortalecimiento de la relación Grupos de Investigación-Programas de Maestría y de Doctorado.

En sintonía con estas orientaciones, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, tiene dentro de su estructura el Centro de Investigaciones de Ciencias Sociales y Humanas (CISH), al cual se encuentran adscritos 21 grupos de investigación algunos de estos conformados por profesores-as y estudiantes de la unidad académica. Por su parte, el Departamento de Trabajo Social cuenta con el Área de Investigación y Posgrados encargada de garantizar el adecuado funcionamiento y articulación entre la investigación formativa y científica además de dinamizar el trabajo del área de investigación. Para lo anterior, se consolidarán los lineamientos conceptuales, metodológicos y procedimentales necesarios para lograr el cumplimiento de los objetivos en mención. En este sentido, asumir la investigación como eje transversal, permitirá la articulación entre los principios misionales universitarios (docencia-investigación-extensión), convirtiéndose en una orientación pedagógica y didáctica del currículo que, al incorporar los principales conceptos y procedimientos de la investigación, posibilitará el desarrollo de las capacidades científicas que él o la estudiante requiere para problematizar, reflexionar y transformar las situaciones concretas que abordará en su proceso formativo y en su ejercicio profesional.

En consecuencia, la investigación formativa se materializará en el plan de estudios a través del desarrollo de cursos que transversalizan de manera directa o indirecta los 10 semestres del proceso de formación. En términos directos se contará con 10 cursos (30 créditos del plan de estudios) que abordarán la formación investigativa de manera explícita incluyendo la formación básica y la construcción del trabajo de grado como requisito para optar al título. En términos indirectos, las demás asignaturas deberán incluir la práctica investigativa como recurso didáctico para orientar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, dadas las características pedagógicas del presente PEP.

La investigación formativa siempre ha representado para el programa una estrategia de aprendizaje que se sustenta en objetivos, contenidos y acciones dirigidas hacia el descubrimiento y la construcción de conocimiento en el abordaje de enfoques, modalidades, métodos, instrumentos y estrategias durante las etapas del proceso de investigación (definición de problemas, planteamiento de preguntas, elaboración de referentes conceptuales alrededor del problema, recolección y generación de información logrados a través del trabajo de campo, privilegiando la investigación aplicada). Su pretensión central es preparar y hacer del estudiante y futuro profesional, un investigador-a consciente de que su ejercicio debe centrarse en la práctica reflexiva, crítica, comprensiva y referenciada conceptual y contextualmente. De esta manera, para impulsar la investigación formativa se retomarán didácticas que en el marco de los cursos y seminarios, promoverán la investigación-acción pedagógica, la investigación exploratoria, el aprendizaje basado en problemas, el seminario investigativo, los semilleros de investigación, las pasantías y prácticas investigativas, entre otras.

El desarrollo de mecanismos por parte de las y los profesores adscritos al programa para incentivar en los estudiantes la generación de ideas y problemas de investigación, se materializará en el currículo mediante un proceso que tiene como finalidad el desarrollo de capacidades y habilidades investigativas que permitirán acercar respuestas a preguntas relacionadas con la formación, el conocimiento y la sociedad. Todo lo anterior se sustentará en la naturaleza de la disciplina en la que la investigación se convierte en eje central para respaldar su quehacer.

Dentro de las asignaturas de carácter teórico-práctico, hay un acercamiento y problematización de la realidad, posibilitando que se construyan distintas propuestas de investigación durante el desarrollo del proceso formativo desde las opciones teóricas, metodológicas y ético-políticas de las Ciencias Sociales y el Trabajo Social. De manera directa, el estudiante se formará en investigación desde las asignaturas: Producción e interpretación de texto, Oficio de investigar, Perspectivas de la investigación cualitativa, Perspectivas de la investigación Cuantitativa, Perspectivas de la investigación comprensiva, Perspectivas de la investigación participativa, La escritura en investigación y Líneas de Profundización I, II y III, estas últimas definidas según las líneas de énfasis y los intereses investigativos de las y los estudiantes.

Este énfasis formativo permitirá que las y los estudiantes estén conectados a la formación en investigación y deriven ideas de proyectos que parten siempre de los intereses de las y los estudiantes sin perder de vista el campo problemático de las Ciencias Sociales, del Trabajo Social y de la realidad social. Esta misma estructura y apuesta curricular, se proyectará a las sedes regionales donde se ofrece el programa, las cuales se redireccionarán según las particularidades de la región, procurando articularlas con procesos organizativos, poblacionales e institucionales, presentes en los municipios de donde provienen las y los estudiantes.

También, los ejercicios prácticos que se proponen desde las diferentes asignaturas durante todo el proceso de formación, se convertirán en una forma de incentivar a las y los estudiantes a conocer e insertarse en la realidad, entre ellos se pueden nombrar de manera general: las salidas de campo, los procesos de caracterización de poblaciones, el desarrollo de propuestas investigativas, el trabajo de grado, ejercicios diagnósticos, recuperación de la memoria metodológica de sus prácticas académicas, entre muchas otras estrategias. Particularmente el todo el núcleo disciplinar asumirá la investigación y en consecuencia, la relación teórica-práctica como propósito anudador considerando la naturaleza del Trabajo Social.

Concretamente para propiciar la conjugación entre la formación integral, el desarrollo de la autonomía, el desarrollo de la capacidad crítica y argumentativas de las y los estudiantes y la articulación entre investigación formativa-científica y la articulación a las líneas de énfasis, el plan de estudios ofrece oportunidades y rutas frente a la investigación que cumplen un papel central en la intersección entre problemas de conocimiento, formación investigativa y trabajos de grado. Para ello asume, como principios orientadores: el diálogo, el análisis crítico, la argumentación, la interacción social, el trabajo en equipo, la organización y gestión del conocimiento.

Para orientar la formación investigativa el PEP contará con un documento rector que regulará la formación y la producción investigativa de las y los estudiantes. Involucrará, además de las disposiciones filosóficas, teóricas, conceptuales y administrativas, definirá con claridad la forma como dicho componente se vincula al plan de estudios, permitiendo viabilizar la relación inherente entre investigación, acción y cambio. Asimismo, la investigación como transversalidad, implica que todas las asignaturas involucren la realización de ejercicios investigativos que permitirán a las y los estudiantes ir desarrollando capacidades y habilidades en el campo de relacionamiento en mención.

De esta manera, es claro para el Departamento de Trabajo Social, la pretensión central de promover la capacidad de indagación y búsqueda, y la formación de un espíritu investigativo en el o la estudiante. Esta última, se dinamiza a través de la producción académica docente en el marco de los grupos de investigación a los que los y las profesoras pertenecen y sobre los cuales se sustenta el desarrollo del PEP. En tal sentido, el apoyo y consolidación de la investigación científica como posibilidad para avanzar en la configuración de investigadores, de alta calidad y en consecuencia, la generación de conocimiento pertinente para la disciplina, la comprensión y transformación de la realidad se constituye en un requerimiento fundamental tanto en la formación como en el ejercicio profesional.

En esa dirección y en correspondencia con las pretensiones de la investigación científica, el Programa asume los criterios y políticas institucionales en materia de investigación, regulados en el Sistema Universitario de Investigación, reglamentado a partir del Acuerdo Superior 204 del 6 de noviembre de 2001, y se articula a la política de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas que se materializa desde el Centro de

Investigaciones de Ciencias Sociales y Humanas CISH y orienta el trabajo de los grupos de investigación adscritos al mismo.

Actualmente las y los docentes del Programa se encuentran adscritos a 5 grupos de investigación clasificados y reconocidos en COLCIENCIAS (Tabla No. 10). Dicha participación se encuentra respaldada por la participación en un número significativo de proyectos de investigación y extensión, así como una alta producción de conocimiento en diferentes tipos de divulgación. Especialmente se resalta la publicación de libros, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas y no indexadas en el contexto nacional y latinoamericano.

Tabla No. 10. Relación grupos de investigación y profesores-as investigadores-as

| Grupos de investigación | Clasificación 2019 | Docentes participantes |
|---|--------------------|---|
| Intervención Social - GIIS | B | Guillermo Correa, Nora Muñoz, Martha Valderrama, Hernando Muñoz, Paula Vargas, Nora Cano, Viviana Ospina, Luz Miriam Agudelo, Ani Zapata, Martha Arroyave, Pablo Bedoya, Rosángela Carmona, Cesar González. |
| Estudios Interculturales y Decoloniales | C | Esperanza Gómez, Gerardo Vásquez, Vladimir Betancur, Martín Román, María Nubia Aristizabal, María Edith Morales, Arlex Cardona, Erica |
| Medio Ambiente y Sociedad - MASO | A1 | Alberto León Gutiérrez, Liliana María Sánchez, Gloria Villa |
| Cultura, Política y Desarrollo Social | B | John Mario Muñoz, Jorge Suárez y Alejandro Hincapié |
| Género, Subjetividad y Sociedad | Sin clasificar | Alejandra Restrepo y Mónica Londoño |

También es necesario indicar que la Universidad cuenta con una red de semilleros, RedSIN UdeA, en el que se agrupan estas iniciativas para el fomento de actividades de formación en investigación, promoviendo el trabajo interdisciplinario y el encuentro de experiencias con proyección local, nacional e internacional. Cuenta con un espacio en el Portal Institucional en el que se difunden eventos y convocatorias para este tipo de experiencias <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/red-semilleros->.

En este contexto y en relación con los cinco grupos de investigación que sustentan el programa de Trabajo Social y el PEP, se cuenta con 6 semilleros de investigación a los cuales se vinculan preferiblemente estudiantes y egresados-as. A esta dinámica se articula la presente propuesta curricular que busca que la actividad formativa de las y los estudiantes posibilite su articulación a semilleros y grupos de investigación, y en concreto a la práctica investigativa. Particularmente los grupos de investigación vinculan estudiantes en calidad de jóvenes investigadores, pasantes o auxiliares de investigación como opciones complementarias con que cuentan los estudiantes para fortalecer, ampliar y cualificar su

formación. A continuación se presenta la relación entre grupos de investigación y semilleros en los que se ha contado o se cuenta con estudiantes participantes:

Tabla No. 11. Relación grupos de investigación y semilleros

| Grupos de investigación | Semilleros de investigación | Responsables |
|---|--|--------------------------------------|
| Grupo de Investigación Intervención Social -GIIS | Semillero de Investigación en Intervención Social –SIIS | Viviana Ospina. |
| | Semillero de Investigación en Familia –SIF- Laboratorio de Teoría y Acción Contemporánea | Luz Miriam Agudelo Pablo Bedoya. |
| Grupo de Investigación Cultura, Política y Desarrollo Social: | Semillero de memoria, crítica y política en América Latina. | Jorge Suárez |
| | Grupo de estudio Marx y América Latina | Elizabeth Gutiérrez |
| | Semillero de procesos de integración en América Latina | Marco Antonio Vélez |
| Grupo de Investigación Género, Subjetividad y Sociedad: | Semillero ciencias sociales, educación, ciudadanía y conflicto en América Latina | Luis Javier Robledo |
| | Semillero de Investigación Mujeres, Género y Feminismo | Alejandra Restrepo |
| Grupo de Investigación Género, Subjetividad y Sociedad: | Semillero Género, Subjetividad y Sociedad (Oriente). | Mónica Londoño |
| | Semillero de Investigación del Grupo Medio Ambiente y Sociedad –SIGMAS- | Mayra Parra. |
| Grupo de Investigación en Estudios Interculturales y Decoloniales | Semillero de estudios interculturales y decoloniales en América Latina | Esperanza Gómez y Vladimir Betancur. |

En este mismo sentido los procesos de práctica académica en cualquiera de sus modalidades que ofrecerá el PEP, promoverán la articulación investigación-acción, especialmente en los cursos del núcleo disciplinar, los proyectos de investigación, así como los ejercicios diagnósticos direccionados desde los diferentes niveles y campos de prácticas, convirtiéndose en mecanismos que activarán la identificación de problemas y su abordaje en diferentes ámbitos de intervención del Trabajo Social como profesión y disciplina. De esta manera, las y los estudiantes desarrollarán procesos investigativos y de acción, pertinentes e innovadores en relación con las propuestas metodológicas, pedagógicas e instrumentales que diseñan para el abordaje de los problemas reconocidos en dichos ejercicios.

4.2.7 Extensión, prácticas y proyección social

En la Universidad es el Art. 15, del Estatuto General declara que: *“La extensión expresa la relación permanente y directa que la Universidad tiene con la sociedad, opera en el doble sentido de proyección de la Institución en la sociedad y de ésta en aquella; se realiza por medio de procesos y programas de interacción con diversos sectores y actores sociales, expresados en actividades artísticas, científicas, técnicas y tecnológicas, de consultorías, asesorías e interventorías, y de programas destinados a la difusión de las artes, los conocimientos y al intercambio de experiencias y de apoyo financiero a la tarea universitaria. Incluye los programas de educación permanente y demás actividades tendientes a procurar el bienestar general. Así la Institución cumple una de sus funciones principales; para ello, sus egresados, como expresión viva y actuante de la Universidad en la sociedad, juegan un papel central”*.

La política de Extensión está definida en los Acuerdos Superiores 124 y 125 de 1997: Estatuto Básico de Extensión Universitaria y Política de Extensión, respectivamente. Para la Universidad, la Extensión *“específicamente busca propiciar y mantener la relación de la Universidad con su entorno cultural. En la cultura se integran las artes, las letras, las ciencias, las tecnologías, las prácticas cotidianas, las formas institucionales, y las prácticas simbólicas e imaginarias.”* Dentro de los componentes básicos de la extensión están:

- Principios de la Extensión: Para la Universidad, además de los consagrados en el Estatuto General, son principios de la Extensión: la comunicación, la solidaridad, la formación, el servicio, la producción de conocimiento y la significación social, cultural y económica del conocimiento.
- Formas de la Extensión: Para la Universidad, las formas como se desarrolla la Extensión son: las prácticas: académicas y sociales; la educación no formal: a grupos y comunidades y la educación continuada; la prestación de servicios: de laboratorios, exámenes especializados, consultas de medicina, enfermería, odontología, nutrición, salud ocupacional, servicios jurídicos, administrativos, culturales, artísticos y otros; la consultoría profesional: asesoría y consultoría; asistencia técnica, interventoría y veeduría; actividades artísticas, culturales y deportivas, y gestión tecnológica: generación de tecnología, innovación, adecuación tecnológica, actualización de tecnología, transferencia de tecnología, difusión y comercialización.

Frente a la existencia y aplicación de políticas institucionales que guíen la actividad de extensión en el programa, la UdeA define dentro del Estatuto General la responsabilidad social y la extensión universitaria (EU), como principios básicos, aseverando la importancia de asumir un compromiso decidido con los sectores más vulnerables y con la sociedad en general. El cumplimiento de dichas pretensiones se hace plausible, según la misma normatividad,

[...] por medio de procesos y programas de interacción con diversos sectores y actores sociales, expresados en actividades artísticas, científicas, técnicas y tecnológicas, de consultorías, asesorías e interventorías, y de programas destinados a la difusión de las artes, los conocimientos y al intercambio de experiencias y de apoyo financiero a la tarea universitaria. Incluye los programas de educación permanente y demás actividades tendientes a procurar el bienestar general. Así la Institución cumple una de sus funciones principales; para ello, sus egresados, como expresión viva y actuante de la universidad en la sociedad, juegan un papel central (p. 1).

Por lo anterior, la EU, opera dentro de la práctica social, regulada por valores coherentes con el propósito de contribuir en la transformación social. La interacción social, permite el intercambio de conocimientos en sentido dialógico, entre académicos y sectores sociales. Supone la implicación de los participantes, desde los intereses, significados y particularidades de los escenarios sociales y los sujetos que en ella intervienen. Es así que la EU, permite establecer un diálogo permanente, respetuoso, riguroso y crítico, entre los saberes especializados (científicos, tecnológicos y artísticos) y los saberes y experiencias sociales, posibilitando una integración entre las instituciones de educación superior y las instituciones, organizaciones sociales, grupos y comunidades, destinados a fortalecer lo público.

En igual medida, la EU enriquece a la comunidad académica en: la construcción de conocimiento, el trabajo inter o multidisciplinario, la articulación de la teoría con la práctica y la contextualización de los procesos de formación, al acercar a estudiantes y docentes a problemáticas sociales concretas y contribuir al fortalecimiento de las capacidades académicas y sociales de quienes participan de estas tareas. Bajo este marco normativo, el DTS advierte y coincide en reivindicar lo público, como referente central para la EU. La misión y visión del PEP define que la docencia y la investigación son componentes centrales, para promover la proyección social y la presencia en la sociedad. En consecuencia, se enuncia la necesidad de garantizar una articulación real entre el PEP, la investigación y la extensión, de tal forma que, conversan con los objetivos académicos que deberá dinamizar

Para el DTS, el PEP deberá convertirse en el referente central para orientar la Extensión, en correspondencia con el sistema normativo y el Sistema Universitario de Extensión. En consecuencia, se materializará a través de diversas estrategias que teniendo en cuenta, estos referentes en concordancia con los referentes teóricos, conceptuales y pedagógicos de la propuesta curricular los dotarán de sentido y contenido académico, administrativo y ético-político. Respecto a las modalidades de la proyección social, la unidad académica ha impulsado y acompañado iniciativas en cada uno de los componentes contemplados en el Acuerdo Superior de Extensión. Para ello se cuenta con el Área de Extensión y Prácticas que integra un equipo responsable de los componentes: Coordinación del área, Formación continua, Asesorías y consultorías, Extensión solidaria, Prácticas académicas, Movilidad docente y estudiantil y Egresados-as.

Es de especial importancia para Trabajo Social y en particular para el presente PEP, las prácticas que, además de contribuir a la formación profesional, contribuirán un escenario fundamental de proyección social. Asimismo, la extensión solidaria se considerará un eje estructurante del currículo, en tanto será el escenario central para materializar la práctica como eje transversal de la ruta formativa.

Para materializar las pretensiones en mención, el DTS cuenta con el Área de Extensión y Práctica, la cual presenta una clara estructura con sus referentes componentes, objetivos y procedimientos. De esta manera, logra un reconocimiento interno y externo sobre el trabajo que desarrolla lo cual se constituye en una fortaleza en la implementación del nuevo currículo. Particularmente se alude al programa de Extensión Solidaria, el cual se ha consolidado de manera significativa con la última década a través de experiencias particulares como el diseño y desarrollo de proyectos BUPPE (del banco de programas y proyectos de la vicerrectoría de Extensión), el Programa de Atención Psicosocial en el Oriente antioqueño y el Proyecto de Articulación UdeA-comunidades. Este tipo de experiencias se configuran como activos de conocimiento al servicio del currículo.

La extensión en Trabajo Social, particularmente las asesorías y consultorías y la educación continua, se configura, a su vez, en fuente de recursos que permiten al programa la sostenibilidad financiera para el desarrollo del currículo, los planes de acciones de mejora y la implementación de los planes operativos, según las áreas y énfasis. Particularmente, posibilita apoyar la formación y movilidad de docentes y estudiantes, la articulación gremial, la producción académica y el desarrollo de proyectos específicos que permiten la materialidad al PEP.

En este nuevo documento del diseño curricular de Trabajo Social, se plantea que mediante el Área de Extensión y Prácticas el programa interactúa con los distintos sectores sociales, con el propósito de promover y mantener la relación de la universidad con su entorno social y cultural, de tal manera que se dé respuesta oportuna a las demandas del medio, contribuyendo así a la lectura, problematización y transformación la conflictividad social presente en la sociedad.

Así mismo, el presente PEP establece las directrices para fortalecer la Extensión, asociadas con:

- Propiciar la articulación entre docencia, investigación y extensión como requisito necesario para lograr la implementación del presente PEP. La conjugación intencionada entre teoría-práctica-transformación como elementos constitutivos del Trabajo Social como disciplina y en consecuencia, como dispositivos central de la fundamentación pedagógica de la propuesta curricular, demanda condiciones formativas, procesos investigativos y de proyección social reales y situados que favorezca la inserción a territorios, sujetos y campos problemáticos. Se buscará lograr con ello impactos significativos en doble dirección: desde la universidad, se espera

incidir en la formación de los futuros profesionales y la territorialización de la acción investigativa y de proyección de la unidad académica; desde los contextos concretos, la posibilidad de generar lazos vinculantes de relacionamiento positivo entre universidad y sociedad, aportando a la generación de condiciones favorables para el buen vivir y la reivindicación de derechos de grupos poblacionales diversos.

- Consolidar la estructura académico-administrativa que permita lograr la pretensión anterior. Particularmente, se requiere fortalecer administrativamente el área de prácticas de tal forma que los programas de prácticas articuladas a la docencia y a la extensión y las demás modalidades de extensión, funcionen articuladamente. Lo anterior precisa mejorar el relacionamiento con el sector público, privado, ONG's y comunitario, de tal manera que se generen macro proyectos que permitan a través de las diferentes formas de extensión universitaria (prácticas académicas, educación no formal, servicios, consultoría profesional etc.) proyectarse a la sociedad.
- Fortalecer el Proyecto de articulación Universidad-Comunidad, el Programa de Atención Psicosocial, los proyectos BUPPE y los Grupos de Investigación como escenarios concretos de materialización de las pretensiones en mención. En esa dirección se logrará, además de fortalecer la extensión solidaria, permitirá la vinculación de estudiantes en ejercicios prácticos, prácticas académicas y líneas de profundización.
- Generar espacios de socialización de la experiencia articuladora de los objetivos misionales ya referenciados. Activar diferentes mecanismos de recuperación y comunicación de los resultados en correspondencia con las especificidades de los procesos y los grupos poblacionales participantes.

En este sentido, se asume el PEP como el documento rector para orientar la EU en la unidad académica, mediante la formulación, implementación y evaluación de convenios, proyectos y acciones de proyección social claramente intencionados. Es decir, sin perder de vista las implicaciones de la extensión hoy, asociadas con aportar a la financiación de la universidad pública, tendrá criterio académico y ético-político para seleccionar o participar en procesos de articulación interinstitucional con el sector público, privado y tercer sector.

Respecto a las modalidades de la EU, Trabajo Social a la luz de este currículo impulsará y acompañará iniciativas en cada uno de los componentes contemplados en el Acuerdo Superior de Extensión, buscando la realización de proyectos de extensión interdisciplinarios que surgen de experiencias ya realizadas con el INER, el IEP, los departamentos de Psicología, Antropología, Sociología, las facultades de Artes, Ciencias Agrarias, Salud Pública, Derecho y Ciencias Políticas, Educación, entre otras.

En el componente de *asesorías y consultorías* se buscará configurar un portafolio de servicios que surja de las líneas o énfasis de este nuevo currículo y el camino recorrido desde el Departamento de Trabajo Social. De esta manera se privilegiarán convenios, contratos y alianzas estratégicas internas y externas, locales, regionales, nacionales e internacionales. Es así como se retomará la amplia experiencia del DTS, ganando importantes relaciones interinstitucionales con pertinencia contextual y poblacional para abordar temas asociadas con seguridad y convivencia, acceso a la justicia, violencia intrafamiliar, violencia de género, conflicto, atención psicosocial, seguridad alimentaria, estudios decoloniales e interculturales, participación social y comunitaria, entre otros, logrando posicionar referentes teóricos y especialmente metodológicos, así como generar impacto en amplios grupos poblacionales participantes en cada uno de los procesos. Toda esta experiencia será puesta al servicio del nuevo currículo y será potenciada con base en los requerimientos del proceso formativo y de las funciones sustantivas universitarias de docencia, investigación, extensión, internacionalización y gestión académica.

En esa dirección, el balance que tiene la unidad académica da cuenta de una incalculable experiencia, relacionamiento y visibilidad del programa que permitirá al currículo avanzar de manera significativa generando insumos orientados a procesos de profundización formativa e investigativa. Asimismo, es preciso reconocer el fortalecimiento del programa de prácticas y de proyectos estratégicos solidarios que ha posibilitado el relacionamiento de estudiantes y docentes con el entorno, con los problemas y necesidades sociales aportando a procesos de transformación social, convirtiéndose en trayectorias de consonancia con las posturas teóricas que privilegia esta propuesta curricular y desde allí avanzar y aportar al desarrollo disciplinar y de las ciencias social.

En este contexto, *la extensión universitaria solidaria*, el DTS también cuenta con una trayectoria significativa. Lo anterior posibilitará además del desarrollo de procesos de prácticas e investigación solidaria, el relacionamiento permanente con comunidades y organizaciones sociales, contribuyendo así a la formación de las y los trabajadores sociales y en consecuencia, a potenciar una Trabajo Social con, desde y para las comunidades, particularmente las más vulneradas y aquellas encaminadas a la reivindicación de derechos, exigibilidad en su cumplimiento e incidencia política. En este sentido, la Extensión Solidaria es un componente que viabiliza la misión universitaria y permitirá la implementación del presente PEP, por la vía de establecer procesos concertados con actores, instituciones y fenómenos sociales, que facilitan acciones de cambio y transformación en las realidades concretas donde se tiene presencia.

Este componente se convierte en uno de los escenarios predilectos para materializar los ejes transversales de investigación, relación teórica-práctica y la apuesta ético-política del presente PEP y en consecuencia, de plan de estudios. La articulación con sujetos, territorios, problemas sociales, dinámicas socio-culturales e institucionales diversas como espacios de interacción real con la sociedad, permitirán hacer de las pretensiones de análisis crítico de la realidad y transformación de la misma, una intencionalidad central.

Desde la *formación Continua*, es importante precisar que ésta recoge las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas y ofrecidas por el DTS con el objetivo de complementar, actualizar y formar en aspectos académicos o laborales a egresados-as de Trabajo Social y áreas afines. Estos programas son aprobados por los Consejos de Facultad o por las directivas de las unidades académico-administrativas involucradas. Concretamente, en formación continua se plantea la realización de foros, seminarios, talleres, cursos y diplomados. Dadas las características del presente PEP, se diseñará una propuesta de formación continua para las y los egresados que permita garantizar la actualización profesional en relación a las especificidades de la propuesta curricular y las demandas del contexto socio-político e institucional. Se convierte además en un mecanismo de interlocución directa con las y los egresados y el medio social donde se insertan sus prácticas profesionales.

Respecto a *las prácticas*, otro de los componentes de la EU, se convierte en uno de los programas más representativos de la unidad académica. Con una trayectoria de más de 45 años, las prácticas se han convertido en la estrategia académica y de proyección social más significativa permitiendo lograr impactos para el programa, las y los estudiantes y las agencias de práctica. La incursión en múltiples campos y en consecuencia, el abordaje de variados objetos de intervención y la interacción de grupos poblacionales diversos, son respaldo suficiente para destacar la experiencia en temas asociados con familia, participación, conflicto armado, desplazamiento, infancia, juventud y participación, interculturalidad, bienestar universitario, procesos organizativo y comunitarios, planeación, género, defensa del territorio, seguridad y convivencia, gerencia y gestión social, bienestar humano entre otros.

En esa dirección las prácticas le han permitido a la unidad académica materializar el compromiso de la UdeA con la sociedad. Busca la aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos en situaciones socioeconómicas, sociopolíticas y culturales concretas, con el fin de lograr la validación de saberes, el desarrollo de habilidades profesionales y la atención directa de las necesidades del medio. Las prácticas en el programa han tenido entre sus objetivos académicos: tener una adecuada interrelación entre los aspectos teóricos y prácticos de los distintos saberes, y permitir el enriquecimiento académico de los procesos curriculares y sociales. En último término, se busca contribuir al mejoramiento de las condiciones reales de la realidad social y conflictiva, mediante la vinculación de profesores y estudiantes a proyectos y programas en diferentes campos comunitarios, organizativo e institucional. Los cuales se mantienen en la propuesta vigente.

La práctica académica en Trabajo Social, se entiende como un proceso en el que se articula dialógicamente la teoría y la práctica, en un campo de intervención determinado, correspondiente a las dinámicas de la realidad social y a la apuesta teórica, metodológica y política del Trabajo Social. De igual manera, las prácticas académicas, son un espacio formativo para construir relaciones de interdependencia con los ejes misionales de la UdeA permitiendo a su vez la vinculación a diferentes ámbitos locales, regionales, nacionales e internacionales.

La transversalidad de la práctica en el plan de estudios, invocará la necesidad de hacer posible la relación teoría, acción y transformación como elementos constitutivo del Trabajo Social como disciplina aplicada, en consonancia con las orientaciones pedagógicas de carácter dialógico, crítico y problematizador. Será precisamente el núcleo problematizador disciplinar el que permitirá materializar las pretensiones en mención, instalando una vinculación decidida con los campos problemáticos y sujetos diversos propios de las realidades contemporáneas. Se alude en particular al desarrollo de procesos formativos en los que la relación teoría-práctica se materialice en escenarios territorializados o institucionales concretos. Estos serán gestionados por la unidad académica a través de la propuesta de extensión solidaria y el programa de prácticas dinamizados por medio de convenios o alianzas interinstitucionales.

Al vincularse como ejercicio transversal, deberán diseñarse claramente la ruta formativa identificando los alcances que las y los estudiantes deberán alcanzar gradualmente en términos académicos, investigativos, procedimentales y ético-político. La complejidad de cada semestre estará asociado con el campo temático de la asignatura de formación disciplinar, las líneas de énfasis y el nivel de práctica, identificando claramente objetivos, contenidos y productos todo en correspondencia con las pretensiones de generar ejercicio situado, comprometidos con la transformación de esa realidad concreta.

La práctica final, con mayor intensidad horaria, se definirá según las líneas de énfasis y los intereses investigativos, directamente asociados con el tema seleccionado para llevar a cabo las líneas de profundización y elaborar el trabajo de grado. Se buscará el relacionamiento entre ambos para propiciar la relación teoría-práctica y cambio a través experiencias situadas.

4.2.8 Internacionalización del Currículo

La internacionalización asociada a los procesos curriculares, ha sido considerada en las últimas décadas como una política institucional que permite el intercambio académico y científico con pares nacionales e internacionales, siendo un propósito central que pretende una universidad conectada y relacionada con las dinámicas de formación superior a escala global. La Vicerrectoría de Docencia en consecuencia, trazó una directriz sobre la construcción de los proyectos educativos de programa y en su estructura, se plantea la necesidad de que cada unidad académica en sus propuestas curriculares y en sus ejercicios de transformación curricular, retome para la internacionalización, los referentes externos a partir de los cuales se configura una mirada comparada con otros programas académicos afines, nacionales e internacionales, así como el reconocimiento de las tendencias actuales en el desarrollo de cada ciencia y cada disciplina o profesión en ámbitos académicos y laborales .

En cuanto a los referentes normativos universitarios, se cuenta con el Acuerdo Superior 409 del 27 de agosto de 2013, que consiste en un conjunto de medidas para estimular la movilidad estudiantil de pregrado en la Universidad de Antioquia. En este sentido, es importante consignar las motivaciones del Consejo Superior Universitario para emitir este acuerdo:

- Parte del hecho de que el posicionamiento académico de una universidad, se evidencia en la posibilidad de acceso a movilidad nacional e internacional que tengan sus estudiantes y profesores, la cual permite ratificar, comparar y aprender sobre las experiencias de formación acumuladas en su trasegar académico por medio de estancias académicas, científicas o profesionales en otras instituciones del país o del extranjero.
- Como consecuencia de ellos, se promueve un papel más decidido de la Universidad, para incrementar los flujos de movilidad estudiantil nacional e internacional con las mejores instituciones académicas del país y del mundo.
- En el ámbito mundial, el prestigio de una institución de educación superior se mide en gran parte por su capacidad de atracción de estudiantes extranjeros para actividades de carácter académico, científico o profesional, por lo cual garantizar condiciones adecuadas para la recepción de estudiantes candidatos a movilidad entrante es un aspecto fundamental de la estrategia de internacionalización de la institución.
- En los procesos de aseguramiento de la calidad y planes de mejoramiento de los programas de pregrado se evidenció, como un aspecto a mejorar, la necesidad de garantizar a los estudiantes condiciones que permitan su movilidad nacional e internacional.
- La movilidad nacional e internacional contribuye a la calidad, en tanto permite al estudiante alcanzar una perspectiva interdisciplinaria, intercultural e internacional comparativa.

Para el caso de los docentes, el Acuerdo Superior 083 de 1996 contempla diferentes opciones para la movilidad de docentes de planta, tales como el año sabático, las comisiones de estudio, las comisiones académicas de servicio, estudio o administrativas que involucran la participación de docentes en eventos nacionales e internacionales y las pasantías académicas. Los docentes ocasionales pueden acceder a comisiones para asistir a eventos internacionales y nacionales, para realizar pasantías e intercambios académicos, según las necesidades y condiciones particulares de las unidades académicas a las cuales se encuentren vinculados.

En general, con la internacionalización de los programas académicos, los procesos de doble titulación, la movilidad internacional de estudiantes y docentes, y el trabajo en red con pares académicos nacionales e internacionales, deberán encontrarse respaldados por el establecimiento de convenios de cooperación que se constituyen en eje estructurante al que se ligan las propuestas curriculares en formulación o en desarrollo. Este interés de la institución por el fortalecimiento de la dimensión internacional como referente para elevar la calidad y pertinencia de la educación superior, es refrendado en el *Plan de Desarrollo institucional 2017-2027* en cuanto considera como parte del *Tema estratégico 1*: La formación integral de ciudadanos mediante la articulación y el desarrollo de las funciones misionales, desde los territorios y en conexión con el mundo. En Tal sentido el *Objetivo estratégico 1*: Se orienta al desarrollo de procesos de internacionalización implementados con una visión geopolítica, que conecten la Universidad con el mundo y le permitan posicionarse a nivel internacional.

En consecuencia, el Plan de Desarrollo vigente tiene como norte consolidar la constitución de la Universidad como *“destino y referente académico por su reconocimiento nacional e internacional, su participación estratégica en redes de conocimiento y formación, y sus procesos de difusión, divulgación y apropiación social del conocimiento, inspirados en los principios de la ciencia abierta en equilibrio con las políticas de propiedad intelectual”* (p.25).

Para materializar los propósitos universitarios orientados al fortalecimiento de las relaciones nacionales e internacionales, la Universidad cuenta, como parte integrante de la Rectoría, con la Dirección de Relaciones Internacionales (Acuerdo Superior 064 de 1996), dependencia encargada de *“promover la integración institucional, con el medio internacional, para favorecer el desarrollo propio y del país”*. Esta misma dependencia articula junto con la Vicerrectoría de Docencia las relaciones y convenios con pares académicos nacionales, construidos con el propósito de establecer la cooperación científica en docencia, investigación, proyección social y en torno a procesos administrativos, involucrando la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo.

El equipo de la Dirección de Relaciones Internacionales ofrece a la comunidad universitaria y particularmente a los investigadores, todos los servicios relacionados con actividades, proyectos y procesos internacionales. Así mismo trabaja para la integración y el posicionamiento de la Universidad de Antioquia en el nivel internacional. En cumplimiento

de los principios de cooperación e internacionalización, la Universidad de Antioquia apoya la participación en programas de becas para estudios en el exterior, tiene firmados convenios marco y específicos de cooperación interinstitucional, con universidades e instituciones nacionales e internacionales, para la formación e intercambio de docentes, investigadores, estudiantes, no docentes, y material bibliográfico, entre otros. Se fomenta la movilidad de profesores y de estudiantes, la cual se da en mayor número de visitas a España, a México, a Estados Unidos, a Francia y a Brasil. La Universidad hace un esfuerzo por mejorar su participación en convocatorias internacionales y por mejorar las experiencias de colaboración.

Con respecto a los convenios activos y actividades de cooperación académica desarrollados por el programa con instituciones y programas de alta calidad y reconocimiento nacional e internacional, la Universidad cuenta a 2018-1 con 279 convenios con universidades internacionales activos y 85 convenios con universidades nacionales, que permiten la movilidad de estudiantes, docentes y del personal administrativo y el intercambio científico para el desarrollo de las funciones sustantivas universitarias.

A estas dinámicas se vincula el presente PEP, para lo cual cuenta con los avances que en la materia ha desarrollado el DTS y que se pueden evidenciar en términos del trabajo colaborativo internacional, del reconocimiento de programas académicos de Trabajo Social en el contexto internacional, en la movilidad de estudiantes y docentes, y en la realización de convenios específicos. Es así como se considera importante avanzar con mayor énfasis en los procesos de internacionalización, para lo cual ha designado desde el semestre 2015-1 a una docente con horas en su plan de trabajo para dinamizar este componente. Esta experiencia en materia de movilidad e intercambios internacionales, pretende dinamizarse y fortalecerse con esta nueva propuesta curricular, buscando que sea la movilidad internacional una posibilidad para la cualificación de docentes y estudiantes, que se fortalezcan relaciones con pares académicos en el contexto centro y latinoamericano en consonancia con los énfasis formativos propuestos en el plan de estudios y en los nortes teóricos, epistemológicos, ontológicos y disciplinares que nutren el currículo.

Concretamente el Departamento de Trabajo Social cuenta con el Programa de Movilidad Académica, adscrito al Área de Extensión, el cual tiene como propósito central promover la movilidad académica nacional e internacional de docentes, estudiantes y personal administrativo. Las características y avances del programa que inicia su funcionamiento en el año 2013, con las siguientes:

- Enfatiza como ámbitos de proyección en el mediano y largo plazo en el intercambio académico y cultural de estudiantes, docentes, egresados y personal administrativo con IES, centros u organizaciones sociales especializadas, para fortalecer la formación integral.
- Pretende la formación diversificada que permita satisfacer los intereses académicos, personales y laborales de los estamentos, para lo cual se establece una oferta

formativa, de intercambio y cooperación amplia que involucra la transferencia entre IES y con pares académicos.

La movilidad y el intercambio se realizan sobre la base de acuerdos, invitaciones, proyectos conjuntos y convenios interinstitucionales. Desde el punto de vista estudiantil la Movilidad Académica pretende que los estudiantes complementen o enriquezcan su formación en IES que hayan logrado ciertas áreas de especialización, intercambien con pares y reconozcan contextos diversos en los cuales emergen problemas, fenómenos sociales e intervenciones profesionales. Con ello se espera contribuir a la cualificación, la profundización y el mejoramiento de los procesos formativos en pre, y posgrado y, al establecimiento de redes de colaboración que promuevan la integración interna y externa entre programas académicos, países, sociedades y gremios profesionales. Presenta como objetivos centrales los siguientes:

- Desarrollar procesos de asesoría y acompañamiento a estudiantes, docentes, egresados y personal administrativo.
- Cursar, complementar o concluir la formación a través de pasantías o intercambios académicos e investigativos con pares locales, regionales, nacionales e internacionales de IES, organizaciones sociales o centros especializados.
- Participar en eventos nacionales e internacionales que permitan el intercambio de experiencia y conocimientos.
- Diseñar y desarrollar investigaciones conjuntas que involucren la participación de IES e investigadores de diferentes unidades académicas de trabajo social a nivel internacional.
- Generar convenios de cooperación científica con pares internacionales que involucren la participación de los diferentes estamentos.
- Diseñar agendas académicas que permitan configurar propuestas de formación e intervención que canalicen la asistencia de pares nacionales e internacionales, mediante una oferta sistemática y regular que pueda desarrollarse en periodos vacacionales.
- Promover la llegada de docentes y estudiantes visitantes (pasantías, cursos y semestres académicos) mediante una oferta que se fundamente en los desarrollos disciplinares de la unidad académica y en las necesidades internas de profundización e innovación científica.

Para dinamizar la movilidad académica de estudiantes se han definido algunas estrategias tales como el establecimiento del correo electrónico movilidad.trabajosocial@udea.edu.co que permite la comunicación permanente con estudiantes y docentes para informar sobre convocatorias, becas y eventos; utilización del correo y Facebook de comunicaciones del programa para reformar la información; presentación del programa en los espacios de inducción de estudiantes nuevos; asesoría a estudiantes interesados en movilidad, acompañamiento en la gestión de convocatorias semestrales, conversatorios con estudiantes que han realizado movilidad.

Así mismo se viene avanzando en la construcción de rutas de trabajo en coordinación con el área de prácticas, docencia y jefatura para facilitar los procesos de matrícula, homologación a estudiantes que realizan movilidad y ofertas de cursos para estudiantes nacionales y extranjeros interesados en realizar movilidad académica en nuestro programa. Lo que se fortalecerá para la implementación del nuevo PEP.

En términos normativos el Reglamento Estudiantil determina las condiciones de reconocimiento de cursos en los Arts. 172 a 187. En respuesta a nuevas demandas educativas, se han adicionado a este reglamento la “transferencia especial” y “movilidad académica”, en las que se admite la posibilidad del reconocimiento de materias que fueron cursadas en otras instituciones educativas nacionales o extranjeras, mediante convenio o no.

Para estos efectos el programa académico tiene una ruta clara que permite la homologación. Los estudiantes matriculan como “curso dirigido” las materias que van a ser homologadas luego de relacionar las materias a cursar en la universidad de destino y las materias que el estudiante tiene por cursar, el número de créditos y el resumen de contenido de las asignaturas a cursar. Una vez el estudiante regresa con el certificado oficial, se registra la nota matriculada en “curso dirigido” y en “incompleto”, en caso de que el estudiante regrese después de cerrado el semestre. Si el estudiante cursó otras materias no matriculadas, se procede a la homologación por sistema, con base en el Reglamento Estudiantil y los procedimientos administrativos estipulados para tales efectos.

Para lograr la consolidación de la línea estratégica, movilidad estudiantil, se ha realizado el inventario de convenios vigentes para verificar cuáles de ellos involucran la movilidad de estudiantes de pregrado del área de Ciencias Sociales y Humanas y se ha hecho seguimiento a las IES que cuentan con el pregrado en Trabajo Social o disciplinas afines, con el fin de lograr conocer las propuestas de formación, como insumo fundamental para las asesorías a estudiantes, buscando que logren fortalecer su formación integral con las mejores ofertas de los programas receptores.

Para fortalecer las relaciones entre pares académicos y el desarrollo de acciones de cooperación, además de los convenios existentes, en los últimos diez años se han concretado convenios con diferentes universidades de América Latina y Europa. Así mismo, con base en intereses internos, se tiene previsto avanzar en términos proyectivos en la generación de nuevos convenios con reconocidas universidades, de pertinencia según los intereses formativos.

En esta dirección se han desarrollado como producto de la cooperación académica y profesional, realizada por directivos, profesores y estudiantes del programa, relaciones con comunidades nacionales e internacionales de reconocido liderazgo en Brasil, Argentina, Ecuador, Guatemala, Costa Rica, Chile, España, Alemania, México, India, Lituania, Cuba, entre Otros. Ello se convierte en capacidad instalada que debe ser potenciada en la

perspectiva de esta nueva propuesta curricular en la cual la dimensión internacional se perfila con mayor fuerza e intensidad.

Por su parte, los profesores-as, estudiantes y directivos del programa cuentan con una significativa participación en redes u organismos nacionales e internacionales de las que se han derivado productos concretos como publicaciones en coautoría, cofinanciación de proyectos, prácticas, realización de eventos académicos o de intercambio entre otros. Actualmente las redes más representativas son:

Tabla No. 12. Relación redes, responsables y productos DTS.

| Red | Profesor-a vinculado-a a la red | Productos |
|---|---|---|
| La Red Iberoamericana de Investigadores sobre Globalización y Territorio – RII. | Sara Yaneth Fernández Moreno | - Participación en grupos de trabajo - Participación en eventos |
| El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO | Sara Yaneth Fernández Moreno | - Participación en grupos de trabajo - Participación en eventos |
| Red Internacional e Interinstitucional de Trabajo Social Intercultural y Decolonial | Ruby Esperanza Gómez Hernández | - Proyecto de investigación conjunta - Eventos académicos - Publicaciones |
| La Sociedad Mexicana de Demografía SOMEDE | Sara Yaneth Fernández Moreno | - Acceso a publicaciones e informes sobre el tema. - Participación en eventos académicos |
| La Red Latinoamericana de Género y Salud de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social ALAMES | Sara Yaneth Fernández Moreno | - Acceso a publicaciones e informes sobre el tema. - Participación en eventos académicos |
| La Red Colombiana de Mujeres por los Derechos Sexuales y Reproductivos | Sara Yaneth Fernández Moreno | - Acceso a publicaciones e informes sobre el tema. - Participación en eventos académicos |
| La Red Internacional de Estudios sobre Varones y Masculinidades desde 2006 | Sara Yaneth Fernández Moreno | - Acceso a publicaciones e informes sobre el tema. - Participación en eventos académicos |
| Red Latinoamericana de Didáctica de la Geografía – LADGEO | Alberto León Gutiérrez | - Proyecto de investigación conjunta - Eventos académicos - Publicaciones |
| Asociación Colombiana de Investigadores Urbano-Regionales -ACIU | Alberto León Gutiérrez | |
| Centro de Estudios Latinoamericanos y del Caribe, adscrito a la Facultad | John Mario Muñoz Lopera Jorge Eduardo Suárez | - Articulación con otras redes e investigadores de Latinoamérica. |

| | | |
|---|---|--|
| de Ciencias Sociales y Humanas | | - Boletín semestral sobre temas de pertinencia nacional y latinoamericana. |
| Red de Programas Interuniversitarios en Familia, Nodo Antioquia | Martha Cecilia Arroyave Hernando Muñoz | - Espacio de debate periódico. - Programación eventos sobre familia con participación de profesores y egresados-as de diferentes áreas afines. |
| Red de programas de Trabajo Social de Universidades Públicas | Nora Eugenia Muñoz Franco | - Diseño plan de acción para fortalecer la articulación entre universidad públicas con formación en TS en el país. |
| Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social CONETS | Nora Eugenia Muñoz Franco | - Dirección del organismo - Programación Seminario Latinoamericano de TS. - Participación en espacios del gobierno para discutir y posicionar la formación de TS en el país. |
| Consejo Nacional de Trabajo Social | Nora Eugenia Muñoz Franco | - Dirección del organismo - Programación Seminario Latinoamericano de TS. - Participación en espacios del gobierno para discutir y posicionar la formación de TS en el país |

Con el Programa de Movilidad Académica en particular, se motivará en este PEP la participación de profesores-as y estudiantes en eventos nacionales e internacionales, así como la interacción con investigadores de diferentes universidades. En concreto se impulsará la colaboración en proyectos de investigación, pasantías y publicaciones, y el acceso a nuevas referencias bibliográficas, orientadas a analizar tendencias teóricas, metodológicas, técnico-instrumentales y ético-políticas en Ciencias Sociales y Trabajo Social de pertinencia para actualizar la bibliografía de los cursos, orientar el diseño e implementación de nuevos proyectos de investigación, así como derivar asignaturas flexibles o complementarias que se oferten a nuestros estudiantes y a estudiantes de otras disciplinas.

Para hacer posible el desarrollo de los procesos internacionales en la nueva propuesta curricular, se identifican oportunidades en términos financieros a través de diferentes dependencias académico-administrativas, entre ellas:

- La Dirección de Relaciones Internacionales presta apoyo a la movilidad internacional de estudiantes de pregrado previa evaluación y de acuerdo a criterios aprobados por el Comité de Relaciones Internacionales se define el monto asignado para: Intercambio académico, curso de corta duración, ponencia en evento académico y/o científico, pasantía de investigación, rotación médica y doble titulación.
- La Vicerrectoría de Docencia cofinancia a través del Fondo Patrimonial para el Desarrollo de la Docencia, actividades internacionales de la comunidad académica

- (profesores vinculados y ocasionales) relacionadas con: capacitación profesoral, pasantías, defensa de tesis doctorales y ponencias en eventos nacionales e internacionales como seminarios, congresos y conferencias. Este Fondo, reglamentado por la Resolución Rectoral 8633 de 1997 tiene como objetivo cofinanciar la capacitación docente.
- La Vicerrectoría de Investigación en asocio con la Dirección de Relaciones Internacionales administran el Fondo de Internacionalización de la Investigación bajo tres modalidades: contrapartida internacional, misiones en el exterior y acogida de posdoctorantes extranjeros. Los beneficiarios son investigadores y gestores de investigación y se les presta apoyo para la organización de eventos nacionales e internacionales, pasajes e internacionalización de la investigación.
 - La Vicerrectoría Administrativa se sirve del recurso de las “millas” para prestar beneficio a una población específica, particularmente a estudiantes de pregrado de mejor desempeño dentro de las facultades, además, a docentes y empleados, que deseen realizar pasantías del orden nacional e internacional, encaminadas a representar la Universidad de Antioquia en eventos exclusivamente académicos que enriquezcan su actividad académica y/o laboral.
 - La Dirección de Posgrados apoya el fortalecimiento de los programas de posgrado por medio de la cofinanciación de actividades nacionales e internacionales a profesores y estudiantes de posgrado, en la modalidad de tiquetes y manutención.
 - El Departamento de Trabajo Social, la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y la Maestría en Intervención Social disponen de recursos internos para el apoyo de actividades de movilidad internacional de estudiantes y profesores.

En términos de avances del tema de internacionalización, es preciso señalar como se ha incrementado el relacionamiento del programa de Trabajo Social con pares nacionales e internacionales, siendo este uno de los insumos y avances centrales para potenciar la nueva propuesta curricular para la formación profesional, la investigación y la proyección social. El reconocimiento y visibilidad se puede constatar, también, con relación al número de estudiantes nacionales y extranjeros que llegan a cursar materias en el programa en semestres de movilidad y el número de estudiantes del programa que participan de procesos de movilidad académica bajo diversas modalidades, lo cual se constituye en un acumulado para posicionar en este nuevo currículo la internacionalización.

En términos generales y teniendo en consideración las evidencias del impacto social que ha generado la inserción del Programa en los contextos académicos nacionales e internacionales, se pueden reconocer, entre otros:

- Convenios de cooperación vigentes que involucran al programa.
- Convenios específicos actuales y en proyección.
- Movilidad de docentes para la realización de pasantías, intercambios, investigaciones y ponencias en eventos nacionales, internacionales y con pares académicos, redes y grupos de investigación.

- Estudiantes extranjeros y nacionales que cursan materias o semestres en el programa.
- Estudiantes del programa que realizan movilidad académica en el exterior
- Consolidación del programa de movilidad en Trabajo Social.
- Visibilidad nacional e internacional del programa.
- Estudio de los programas académicos de Trabajo Social a nivel nacional e internacional como referente para el establecimiento de acciones de mejora y la transformación del currículo en curso.
- Estudio de ofertas de posgrados desde Trabajo Social en Colombia y otros países como referencia para el diseño de la maestría en Intervención Social.

4.2.9 Gestión del currículo

En la actualidad el Departamento de Trabajo Social realiza la gestión académico-administrativa del Programa a través de dos estructuras: el Comité de Carrera y el Comité de Currículo. Ambas instancias se encuentran reglamentadas en la Universidad por el Acuerdo Académico 0069 de 1996, el cual determina la necesidad de orientar su constitución y funcionamiento al servicio del desarrollo académico de las dependencias. En la unidad, ambas figuras se constituyen apelando a los lineamientos normativos universitarios, cuya estructuración interna se configura de manera autónoma, acorde a las orientaciones académico-administrativas definidas por el grupo de docentes de la dependencia.

Concretamente el Comité de Carrera, precedido por la jefatura y constituido por las áreas de Docencia, Extensión y Prácticas, Regionalización e Investigación, lidera las discusiones y la toma de decisiones tanto académicas, pero especialmente administrativas, necesarias para garantizar el cumplimiento del plan de acción del Programa y en esencia, la apuesta pedagógica y formativa que la sustenta.

Por su parte, el Comité de Currículo, como instancia con funciones eminentemente académicas, es responsable de liderar y coordinar la discusión académica sobre la propuesta formativa de los Trabajadores Sociales de la UdeA y en consecuencia, acompañar su implementación según las orientaciones teóricas, contextuales, disciplinares y pedagógicas definidas en el PEP. Se convierte a su vez, en el escenario de reflexión permanente de las tendencias disciplinares, profesionales y formativas en el ámbito nacional, latinoamericano e internacional.

La gestión académico-administrativa del presente PEP, será liderada por el *Comité de Currículo* precedido por la jefatura y la coordinación del Área de Docencia. Asimismo, contará con la participación de profesores-as de apoyo, responsables de liderar los debates académicos en cada núcleo. Contará además con la participación de la coordinación de Regionalización y Práctica, instancias con responsabilidades académicas que precisan hacer parte de los espacios de discusión y construcción colectiva asociada con el cumplimiento de los objetivos del PEP. Se sugiere abrir espacio para la figura de representación de profesores-as, estudiantes y egresados-as, su vinculación, alimentará debates de pertinencia para la puesta en marcha del PEP y la actualización permanente del currículo y evaluación constante del mismo. El Comité de Currículo asumirá como responsabilidades directas:

- Ofrecer los lineamientos académicos necesarios para garantizar el desarrollo de los objetivos misionales de la Universidad: docencia, investigación, extensión y gestión administrativa en relación a las especificidades del PEP y la naturaliza del campo disciplinar del Trabajo Social.
- Definir la estrategia de sensibilización, formación, ejecución y evaluación del PEP en su fase de implementación inicial, proyectando las demás momentos de puesta en marcha de la propuesta curricular.

- Promover y asumir la evaluación del PEP a través de la consolidación de una ruta de autoevaluación y autorregulación curricular permanente, como estrategia de mejoramiento continuo para garantizar la calidad.
- Orientar la construcción de los perfiles para los núcleos y las asignaturas del plan de estudios promoviendo la relación de las dimensiones teóricas, contextuales, disciplinares, pedagógicas y curriculares del presente PEP.
- Revisión, evaluación y actualización de las asignaturas según los debates disciplinares, profesionales y contextuales en correspondencia con los debates y construcciones derivadas de las colectividades académicas.
- Ofrecer los lineamientos académico-administrativos para la programación semestral para Medellín y sedes regionales garantizando la coherencia de la propuesta y la calidad.
- Definir la estrategia de acompañamiento a estudiantes en componentes asociados con: inducción, prácticas, líneas de profundización y Saber-pro.
- Participar en el Comité de Currículo de Facultad y Comité de Carrera del DTS.
- Activar espacios de investigación curricular para retroalimentar la implementación del presente PEP.

Respecto a la cotidianidad del PEP, asociada con la gestión de la estructura curricular y la implementación del plan de estudios, la responsabilidad será liderada por la coordinación del Área de Docencia y los profesores de apoyo responsables de los respectivos núcleos de problematización. La Jefatura asumirá en este caso, un papel central al ser vigilante del cumplimiento de los principios orientadores del PEP en correspondencia con las condiciones académico-administrativas de la unidad y las características del cuerpo docente.

Es preciso señalar que dada la importancia que representan para garantizar la implementación del PEP otros programas de la unidad, el Área también contará con la articulación de las coordinaciones de los Programas de Tutorías y Aprendizaje Colaborativo y Comunicación Formativa. Para efectos de coordinación, quien asuma el Área, definirá la periodicidad y las intencionalidades de los encuentros de planeación, seguimiento y evaluación con estos programas o componentes adscritos a dicha instancia del departamento.

A continuación, se enuncia el perfil y las funciones de los profesores-as responsables o de apoyo que harán parte del Área de Docencia y que cumplirán un papel determinante en la implementación del PEP y el acompañamiento necesario para lograr el cumplimiento de los principios curriculares ya señalados. El funcionamiento general del Área seguirá las orientaciones contenidas en el documento *“Lineamientos académicos y procedimentales para la fundamentación del objetivo misional de docencia para el programa de Trabajo Social. 2013”*.

Tabla No. 13. Perfiles y funciones de los profesores responsables y de apoyo del Área de Docencia y el Comité de Currículo - DTS

| Responsable o profesores de apoyo | Cantidad y horas requeridas | Perfil | Funciones |
|---|--|---|---|
| Área de Docencia | No. de profesores-as 1 No. de horas semana/semestre: 13 horas semanales / 300 horas semestrales | <ul style="list-style-type: none"> - Profesor-a del Programa. - Con conocimientos sobre la configuración epistemológica, teórica, metodológica y ético política del Trabajo Social como disciplina aplicada. - Con conocimientos sobre pedagogía y didáctica. - Con conocimiento de la propuesta Curricular del Programa de Trabajo Social. - Con capacidad para el trabajo en equipo, la gestión y la solución negociada de conflictos. - Con capacidad crítica y reflexiva sobre las tendencias de la formación en el campo profesional y las políticas de educación superior. - Con habilidades investigativas para orientar procesos de reflexión sobre la implementación del PEP. | <ul style="list-style-type: none"> - Orientar la gestión académico-administrativa del currículo con criterios de pertinencia, flexibilidad, integralidad e interdisciplinariedad. - Orientar los procesos de seguimiento y evaluación continua de la implementación del PEP. - Acompañamiento a los profesores de apoyo y facilitadores de los demás componentes del PEP. - Participación en el Comité de Carrera del Programa. - Construcción informes semestrales del cumplimiento de los objetivos de la instancia académica según las orientaciones del Área de Aseguramiento de la calidad. - Acompañar espacios de discusión y construcción colectiva sobre la ruta formativa e integradora del plan de estudio y las respectivas asignaturas. - Diseñar la propuesta formativa de acompañamiento a las y los estudiantes para presentar la prueba Saber-pro. - Hacer lectura y análisis de los resultados identificando fortalezas, debilidades y proyecciones de mejora. - Liderar el diseño, actualización y seguimiento de la plataforma moodle, saber pro en línea. |
| Profesores de apoyo por núcleos de problematización | No. de profesores-as: 4, uno por núcleo. No. de horas semana/semestre: 8 horas semanales/ 200 horas por semestre para los núcleos | <ul style="list-style-type: none"> - Profesor-a del Programa. - Con conocimientos sobre la fundamentación en ciencias sociales y humanas, análisis de contexto, investigación y el campo disciplinar. - Con conocimientos sobre pedagogía y didáctica. | <ul style="list-style-type: none"> - Revisar y actualizar los perfiles de los respectivos núcleos y asignaturas. - Acompañar espacios de discusión y construcción en las colectividades académicas de cada núcleo, permitiendo orientar la ruta formativa e integradora del plan de estudios y las asignaturas. |

| | | | |
|---|---|---|--|
| | <p>disciplinares de fundamentación y contexto.</p> <p>Para el núcleo complementario: 4h/ 100 horas semestrales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Con conocimiento y apropiación sobre el PEP. - Con capacidad para el trabajo en equipo, la gestión y la solución negociada de conflictos. - Con capacidad crítica y reflexiva sobre las tendencias de la formación en el campo profesional y las políticas de educación superior. | <ul style="list-style-type: none"> - Ofrecer orientaciones sobre los criterios de enseñabilidad de los programas según los perfiles de las asignaturas. - Establecer una relación directa con el coordinador-as del área de docencia y los demás profesores de apoyo. - Acompañar el proceso de inserción de las y los docentes nuevos. - Presentar plan de trabajo e informes semestrales del desempeño. - Derivar la construcción de documentos académicos que |
| <p>Programa Aprendizaje Colaborativo y Comunicación Formativa</p> | <p>No. de profesoras 1</p> <p>No. de horas semana/semestre: 8 horas semanales / 200 horas semestrales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Profesor-a del Programa. - Con conocimientos sobre la vinculación de estrategias comunicativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. - Con conocimientos sobre pedagogía y didáctica. - Con conocimiento y apropiación sobre el PEP. - Con capacidad para el trabajo en equipo, la gestión y la solución negociada de conflictos. - Con capacidad crítica y reflexiva sobre las tendencias de la formación en el campo profesional, la integración de tecnologías de la información y la comunicación a la docencia y las políticas de educación superior. | <ul style="list-style-type: none"> - Liderar la implementación del programa. - Construir plan de trabajo semestral. - Diseñar estrategia de formación y capacitación docente para acompañar la implementación del programa. - Acompañar el proceso de diseño, publicación, actualización, capacitación y evaluación de las asignaturas en línea. - Diseñar estrategia de comunicación en línea para las y los docentes del Programa. - Garantizar el apoyo técnico del manejo de la plataforma. - Inducción a estudiantes en el conocimiento y manejo de la plataforma. |
| <p>Programa de Tutorías</p> | <p>No. de profesoras 1</p> <p>No. de horas semana/semestre: 13 horas semanales / 300 horas semestrales.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Profesor-a del Programa. - Con conocimientos sobre la formación integral y los temas de género como enfoques del Programa de Tutorías. - Con conocimientos sobre la política de bienestar universitarios de la Universidad y la Facultad. - Con capacidad para promover el trabajo en red interdependencias que favorezca la vinculaciones de otros actores en el proceso de | <ul style="list-style-type: none"> - Revisión y reorientación del programa de Tutorías del Departamento. - Promover un ejercicio de caracterización socioeconómica de las y los estudiantes de Trabajo Social. - Configurar líneas claras de atención a estudiantes, centradas en la orientación psicosocial y vocacional. - Garantizar el trabajo en red entre Bienestar de Facultad y Bienestar Universitario. |

| | | | |
|----------------------------|------------------------------------|---|--|
| | | <p>acompañamiento a las y los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con conocimiento y apropiación sobre el PEP. - Con capacidad para el trabajo en equipo, la gestión y la solución negociada de conflictos. | <ul style="list-style-type: none"> - Promover la estrategia de docente tutor para fortalecer el proceso de acompañamiento en los primeros niveles. - Acompañar los procesos de inserción al trabajo de grado y práctica. |
| Auxiliares administrativas | 2 estudiantes 14 horas a la semana | <ul style="list-style-type: none"> - Estudiante de Trabajo Social. - Con conocimiento y apropiación del PEP. - Con capacidad para el trabajo en equipo y la comunicación asertiva. - Con iniciativa y capacidad para innovar. - Con habilidades para la escritura y la presentación de informes. - Con manejo de conocimientos básicos y avanzados en word, Excel, power point y redes virtuales. | <ul style="list-style-type: none"> - Manejo y actualización de archivos digitales y físicos. - Asistencia a reuniones y levantamiento de actas. - Realizar convocatorias virtuales y telefónicas. - Programación de reuniones en términos logísticos y locativos. - Elaboración de informes de desempeño semestrales. - Acompañar acciones operativas y logísticas de los programas de Aprendizajes Colaborativo, Tutorías y Acompañamiento Saber pro. |

El PEP también contará con una serie de documentos para su implementación asociados con:

- Proyecto Educativo del Programa de Trabajo Social – PEPTS
- Documento síntesis del PEPTS.
- Serie de cuadernillos con la fundamentación de cada uno de los elementos constitutivos del PEP.
- Documento rector de la propuesta curricular.
- Perfiles núcleos de fundamentación y asignaturas.
- Documento rector de las prácticas.
- Documento rector de investigación y líneas de profundización.
- Documento para la gestión curricular del PEP.
- Propuesta evaluativa del PEP y sus respectivos componentes.

A continuación se presenta la manera como se propiciará la articulación entre el Comité de Carrera y el Comité de Currículo, siendo esta última instancia la responsable de garantizarla implementación del presente PEP. Al respecto, es preciso enfatizar el papel del Área de Docencia en la dinamización del PEP, especialmente en los asuntos directamente asociados con la gestión curricular.

Figura No. 3. Estructura académico-administrativa para la gestión del PEP



Fuente: Elaboración propia

Particularmente la gestión curricular deberá concentrarse en el cumplimiento de las siguientes fases, objetivos y actividades:

Fase 1: Preparación y sensibilización para la implementación del PEP.

Este momento tendrá como pretensión el diseño y generación de espacios de formación con el colectivo docente. Se buscará incentivar la aprehensión de los elementos constitutivos del PEP. Asimismo, será el momento de construcción de los perfiles de los respectivos núcleos y asignaturas.

Actividades:

- Conformar oficialmente el Comité de Currículo y los docentes responsables de cada uno de los componentes del mismo.
- Diseñar estrategia de socialización y sensibilización del PEP ante el colectivo docente de planta, ocasional y cátedra.
- Constituir la primera colectividad académica como espacio de encuentro y formación de los elementos teóricos, contextuales, disciplinares y pedagógicos del presente PEP.
- Construir documento síntesis y serie de cuadernos con cada uno de los componentes del PEP.
- Programar la agenda de formación con docentes.

- Diseñar plan de transición entre la versión 6 y 7 y la sensibilización frente a este proceso entre estudiantes y profesores-as.

Fase 2: Implementación del PEP.

Esta fase del proceso tendrá como intencionalidad garantizar la puesta en marcha de la propuesta curricular. Implicará entonces la definición clara de procesos, objetivos, actividades y responsables considerando las implicaciones académico-administrativas necesarias para su implementación.

Actividades:

- Activar el Comité de Currículo como espacios responsable de la implementación del PEP.
- Constituir las colectividades académicas por núcleo de problematización definiendo el perfil de cada uno y mantener una agenda de discusión y construcción colectiva permanente.
- Construir colectivamente los perfiles de cada asignatura considerando las orientaciones pedagógicas, didácticas y didácticas ya señaladas.
- Definir los lineamientos académico-administrativos para la implementación del plan de estudios en relación a: procesos de inducción a estudiantes y docentes; programación de semestre; contratación docente; diseño y presentación de programas, entre otros.
- Construir propuesta de evaluación de los programas de las asignaturas según las orientaciones del PEP.
- Programación agenda de formación abierta en temas relacionado con el PEP.
- Alimentar el banco de hojas de vida en correspondencia con las exigencias del nuevo PEP.
- Acompañar los procesos de matrícula y ajustes de los primeros niveles.

Fase 3: Evaluación permanente de la implementación del PEP.

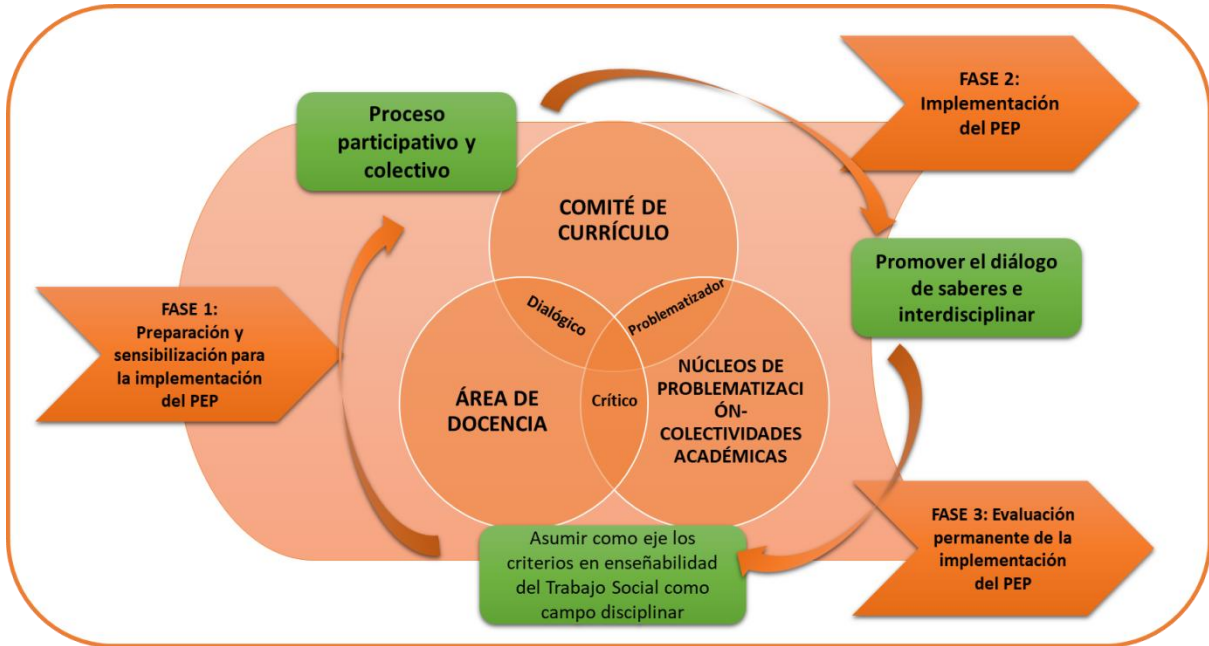
Este componente, concebido como ejercicio transversal del proceso de implementación del PEP, se convierte en la valoración permanente del cumplimiento de los objetivos de formación y los demás elementos constitutivos de la propuesta curricular. Este trabajo, articulado con el Área de Aseguramiento de la Calidad, buscará diseñar la propuesta evaluativa de todo el PEP y los demás componentes constitutivos. Asimismo, contará con la identificación de acciones de mejora en proceso y para el proceso, con las que se buscará el mejoramiento continuo y la calidad del programa.

Actividades:

- Diseño estrategia de evaluación del presente PEP, según las orientaciones del Área de Aseguramiento de la Calidad.
- Diseño de cada uno de los instrumentos de evaluación y definición de cronograma.
- Presentación de informes periódicos de implementación del PEP.

El siguiente gráfico presenta el relacionamiento entre actores y fases del proceso de gestión curricular del PEP:

Figura No. 4. Componentes gestión curricular del PEP de Trabajo Social - UdeA



Fuente: Elaboración propia, 2017

5. EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN

5.1 Los procesos de evaluación

La evaluación, se asume como un proceso continuo de valoración de los propósitos y acciones definidas en cada componente del programa, teniendo como referentes el cumplimiento de la misión, la visión, los objetivos y los lineamientos del PEP, con el objetivo central de alcanzar y mantener la calidad del Programa. En esa dirección la evaluación asume como elementos a evaluar:

- La evaluación de la planeación estratégica y el plan de mejoramiento y mantenimiento del Programa.
- La gestión curricular cuyos resultados permiten la autorregulación del PEP, contribuyen al mejoramiento continuo de la ruta formativa; la evaluación del proceso formativo, recoge la revisión regular de la implementación del PEP, especialmente de los componentes que garantizan su materialización. Se alude especialmente, a la evaluación cualitativa de los PA.
- Evaluación de los aprendizajes, en el seguimiento de las asignaturas por parte de los docentes y a los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes.
- Evaluación docente, la cual se encuentra reglamentada por el Estatuto Profesorado de la Universidad, como ejercicio pertinente para dinamizar la labor docente y respaldar la toma de decisiones en las unidades académicas, en relación con los lineamientos pedagógicos y didácticos del PEP. Esta se encuentra constituida por momentos de autoevaluación, evaluación cualitativa y cuantitativa.

Los momentos valorativos enunciados, contarán con su respectivo sistema de seguimiento, monitoreo y evaluación, en el que se definen niveles, momentos, tipos, ámbitos, actores que involucra, formas de participación, instrumentos, registro, devolución y manejo de la información. Asimismo, considera las implicaciones para el currículo y acciones de mejora que surjan de los resultados y del seguimiento a la misma. En la implementación de esta ruta evaluativa, entendida como proceso y ejercicio centrado en el mejoramiento continuo de la calidad del programa, la periodicidad, las estrategias valorativas, los logros y la aplicabilidad de las mismas, permitirán visibilizar la pertinencia y relevancia social del PEP.

Con base en las orientaciones conceptuales y procedimentales enunciadas, se procura integrar los procesos de seguimiento, autoevaluación, acreditación y renovación de la calidad del PEP. Se constituyen así en referentes obligados para el diseño de indicadores, que se incorporan en cada momento y en cada componente evaluativo, teniendo como objetivo central, el aseguramiento y mejoramiento continuo de la calidad, en relación a las directrices nacionales e internacionales, la complejidad del contexto y las tendencias de la disciplina y la profesión.

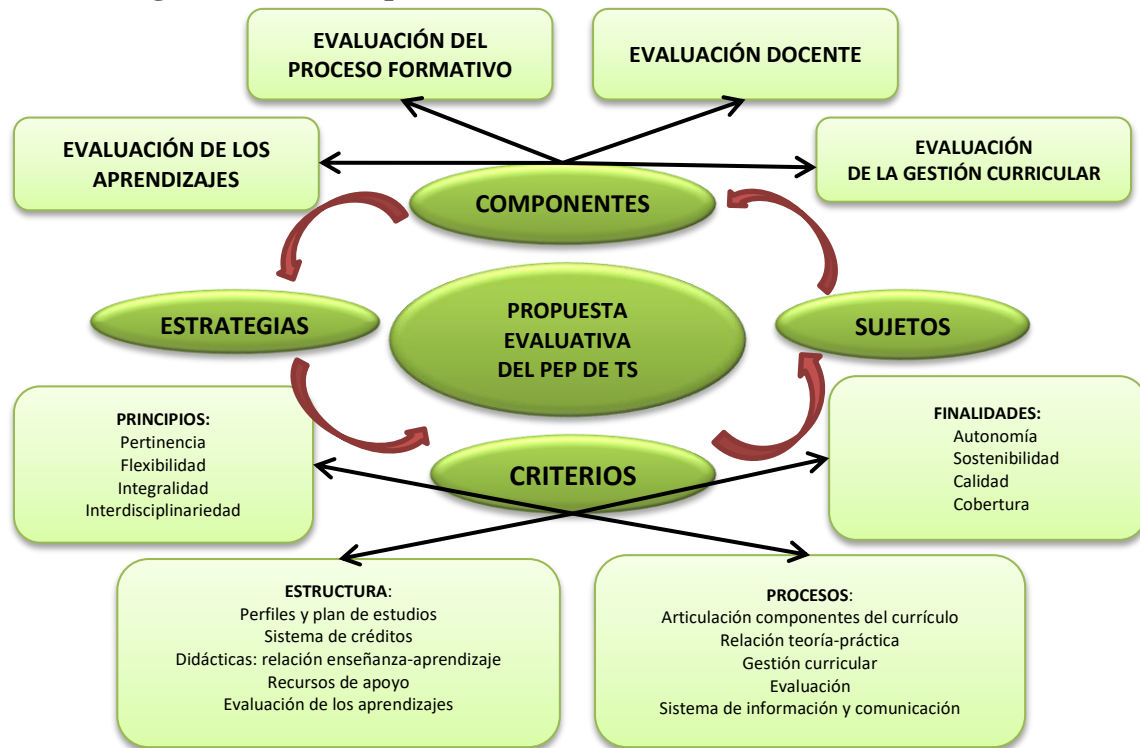
La evaluación constituye una de las actividades más complejas y significativas del currículo en tanto sus resultados permiten la autorregulación del proyecto educativo y contribuye al mejoramiento continuo de los procesos formativos; en ella intervienen diferentes actores e instancias que participan en los sistemas universitarios de formación superior. En consecuencia, con los principios que orientan nuestra propuesta curricular la evaluación debe ser considerada como un asunto eminentemente formativo y cumple una función pedagógica y una función social alimentada por referentes teóricos, éticos y políticos.

En concordancia con los conceptos expresados en torno a currículo y a la gestión curricular, la evaluación del currículo da cuenta de la valoración cualitativa y cuantitativa de los niveles de logro parcial y final de la propuesta curricular puesta en marcha, y su impacto profesional y social. Esto es: el grado y nivel en que se cumplen cada uno de los aspectos que constituyen la esencia del proyecto curricular y los valores agregados que arroja su ejecución.

Requiere la definición de niveles, momentos, tipos y ámbitos de la evaluación, así como los actores que involucra, sus formas de participación, los instrumentos, la sistematización, devolución y manejo de la información, las implicaciones en el currículo, las acciones de mejora que surjan de los resultados y el seguimiento a las mismas.

La evaluación del currículo permitirá valorar la calidad y sostenibilidad del mismo, estableciendo los sistemas de alertas tempranas que permitan reencausar los procesos para alcanzar los estándares acordados, en términos de la calidad y características de la formación profesional. Se corresponden con la propuesta curricular y la gestión del mismo.

Figura No. 5. Componentes de la evaluación del currículo del PEP.



Fuente: Elaboración propia, 2017

Para garantizar la calidad del currículo, el programa de Trabajo Social incorpora como uno de los componentes estratégicos del plan de acción la creación del Área de Aseguramiento de la calidad, la cual tiene dentro de sus responsabilidades la evaluación curricular. Esta evaluación se compone de la evaluación de los aprendizajes, la evaluación del proceso formativo, la evaluación docente y la evaluación de la gestión curricular propiamente dicha, orientadas según los siguientes principios:

- Es participativa, vincula a profesores-as, los administradores, egresados-as y los estudiantes, es negociada y flexible.
- Hace parte de todo el proceso, es de seguimiento y formativa.
- Debe estar integrada a los diferentes componentes del PEP y la gestión curricular.
- Considera diferentes actores, fuentes y mecanismo de generación de información para la evaluación.
- Se refiere a la formación socio humanista y profesional.
- Debe ser para el mejoramiento permanente
- Aporta a la toma de decisiones
- Asegura la calidad del programa
- Crea un sistema de información permanente
- Retroalimenta todos los procesos asociados con el PEP y la planeación estratégica.

- Debe constatar la pertinencia de los conocimientos, habilidades y destrezas.
- Debe tener impactos en la conformación de la comunidad científica
- Debe ser objetiva, transparente y desarrollarse bajo principios éticos.

Los criterios de evaluación para materializar los referentes anteriores se encuentran contenidos en el siguiente cuadro:

Tabla No. 14. Relación componentes e indicadores de los procesos de evaluación

| Componentes | Indicadores |
|--|--|
| El currículo | <ul style="list-style-type: none"> • Fundamentación epistemológica, teórica, metodológica y ético política del programa. • Principios y propósitos que orientan la formación. • Estructura y organización de los contenidos curriculares. • Estrategias para el trabajo interdisciplinario y en equipo. • Referentes pedagógicos y didácticos del PEP. • Contextos posibles de aprendizaje para el logro de los propósitos de formación. • Preguntas, problemas de formación, problemas de la sociedad, propósitos de formación, perfil de la formación, conocimiento, habilidades y habilidades de cada campo disciplinar. • Estrategias para la formación integral, flexibilidad, interdisciplinariedad, |
| Los créditos académicos y la organización de las actividades de formación. | <ul style="list-style-type: none"> • Expresar el trabajo académico de los estudiantes por créditos académicos – pertinencia malla curricular. • Tiempo de trabajo académico del estudiante según los requerimientos del plan de estudios y el enfoque pedagógico-didáctico. • Créditos en correspondencia con los núcleos de problematización. • Horas de trabajo directo, horas de trabajo independiente del estudiante y horas de acompañamiento docente y justificación de ellas. |
| La formación investigativa | <ul style="list-style-type: none"> • La cultura investigativa: articulación teoría-práctica. • El pensamiento crítico y autónomo. • El acceso a estudiantes y docentes a nuevos desarrollo del conocimiento. • Los medios para desarrollar la investigación. • Los medios para acceder a avances del conocimiento. |
| La proyección social | <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias que contribuyen a formar y desarrollar en el estudiante su compromiso social. • Políticas y estrategias de proyección social asociados con asesorías y consultoría, extensión solidaria y prácticas. • Proyectos y estrategias que favorezcan la interacción del estudiante con su entorno. |
| La selección y evaluación de estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Criterios de selección, admisión, transferencia de estudiantes y homologación de estudios. • Criterios académicos que sustentan la permanencia, eficiencia terminal y grado de los estudiantes. • Sistema de evaluación de los aprendizajes (propósitos, criterios, estrategias y técnicas) |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema de evaluación según los conocimientos, habilidades y destrezas de cada asignatura. • Coherencia entre las formas de evaluación y los propósitos de formación, estrategias pedagógicas y contenidos. |
| Personal docente | <ul style="list-style-type: none"> • Número • Dedicación • Niveles de Formación pedagógica y profesional • Formas de organización del trabajo académico. • Correspondencia del personal académico y administrativo con las características y necesidades del programa. • Criterios de ingreso de directivos y profesores • Criterios de permanencia, formación y capacitación e directivos y profesores. |
| Los medios educativos | <ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca y hemeroteca (libros, revistas, medios informáticos y telemáticos suficientes, actualizados y especializados). • Suficientes y adecuadas tecnologías de información y comunicación con acceso a los usuarios de los programas. • Proceso de capacitación de usuarios. • Condiciones logísticas e institucionales para el desarrollo de prácticas profesionales. • Laboratorios y talleres si se requieren. |
| La infraestructura | Planta física adecuada y dotada con base en las necesidades del programa. |
| La estructura académico-administrativa | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura organizativa coherente. • Sistemas adecuados de información. • Mecanismos de gestión, planeación, administración, evaluación y seguimiento a los currículos. • Mecanismos de gestión, planeación, administración, evaluación y seguimiento a la investigación y a los recursos y servicios. |
| La autoevaluación | <ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de autoevaluación permanente. • Factores, características e indicadores propios del sistema de autoevaluación para la acreditación del CNA. • Estrategias para la revisión periódica del currículo y demás componentes. • Sistemas de seguimiento, actualización y mejoramiento continuo. (aseguramiento de la calidad) articulación del plan de mejoramiento y mantenimiento, |
| Las y los egresados y su Impacto en el Medio | <ul style="list-style-type: none"> • Impacto social del programa • Desempeño laboral de sus egresados • Retroalimentación del programa académico con base en impacto y desempeño laboral. • Vinculación de egresados al desarrollo académico del programa y de la profesión. • Intercambio de experiencias profesionales e investigativas. • Programas de actualización a egresados. |
| El Bienestar Universitario | <ul style="list-style-type: none"> • Acciones para la creación de ambientes para el desarrollo individual y colectivo de estudiantes, docentes, personal administrativo, egresados y jubilados. • Acciones para garantizar la permanencia y favorecer la eficiencia terminal. • Accesibilidad a servicios de bienestar. |
| Recursos financieros para apoyar el programa | <ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad de recursos financieros que garanticen el adecuado funcionamiento del programa. • Solvencia en recursos que demuestren la viabilidad y cumplimiento de las condiciones mínimas de calidad. |

5.2 Los procesos de autoevaluación

En cuanto a la existencia y aplicación de políticas en materia de evaluación y autorregulación en la UdeA y en el programa académico, las disposiciones normativas se encuentran en el Estatuto General de la Universidad, artículo 15 *“La autoevaluación, la actualización científica y pedagógica, el mejoramiento continuo de la calidad y la pertinencia social de los programas universitarios, son tareas permanentes de la UdeA [...]”*. (Art. 16), se destaca, la importancia de *“evaluar de manera continua los múltiples elementos de la vida académica y administrativa, teniendo en cuenta el interés social, los objetivos de planeación regional y nacional, y la pertinencia científica y pedagógica de los diversos programas”*. Ambas directrices, fomentan los procesos de evaluación y autorregulación de los programas y el cumplimiento de los principios misionales.

Concretamente la política de Calidad se encuentra respaldada en el Acuerdo Superior 430 de 2014, el cual establece el concepto, la política y los elementos esenciales de la calidad institucional. En esa dirección considera:

- Concepto de calidad: Para la Universidad la calidad es una cultura que permite potenciar las mejores cualidades de su talento humano, sus procesos, productos y servicios en concordancia con las necesidades y expectativas de la sociedad.
- Política de calidad: Fundamentada en la ética y en la responsabilidad social, la Universidad reconoce la cultura de la calidad como esencia de sus acciones.
- Elementos de la calidad: para la Universidad son elementos esenciales de la calidad: la inculcación; la pertinencia y responsabilidad sociales; liderazgo, enfoque de procesos y sistemas para la gestión; autorregulación, autoevaluación y mejora continua y conocimiento e innovación.

En el DTS se cuenta con el Área de Aseguramiento de la calidad y el Comité de Currículo para la Autoevaluación y Transformación Curricular del Trabajo Social, bajo el entendimiento de que la calidad del programa se constituye en un imperativo categórico que orienta el ejercicio tanto académico como administrativo y que el mejoramiento continuo constituye el componente fundamental de la estructura organizacional que se expresa en las múltiples estrategias de evaluación del PEP que se implementan y que se incorporan a los procesos de planeación, seguimiento y evaluación. En tal sentido, la evaluación y el seguimiento orientados al aseguramiento de la calidad, vehiculizan el desarrollo de la unidad académica. En efecto la evaluación involucra en la vida del programa:

- La evaluación de los aprendizajes
- La evaluación del proceso formativo
- La evaluación docente
- La evaluación de la gestión del Proyecto Educativo
- La evaluación de la investigación y la proyección social, asociado a la docencia
- La evaluación de los procesos administrativos y financieros

- La evaluación del ejercicio profesional
- El seguimiento y la evaluación al plan operativo del programa.
- El seguimiento y la evaluación al plan de acciones de mejora definido en el marco de los procesos de acreditación.
- Autoevaluaciones intermedias para el diseño y presentación de los registros calificados.

Todos estos procesos se integran en razón de dos estrategias centrales que incorpora el programa: la evaluación enfocada a cualificar el PEP y a realizar las reformas y transformaciones curriculares que fundamentan la formación profesional y la evaluación con fines de la acreditación de calidad.

Esta práctica, incorporada en la vida cotidiana del programa, se articula hoy a las políticas universitarias que se orientan hacia la consolidación de un único sistema de calidad institucional, definido mediante el Acuerdo Superior 430 de agosto de 2014.

Bajo estos mismos parámetros existe la política de calidad institucional que asume con premura la acreditación de calidad de los programas de pregrado y posgrado como un norte expreso tanto en el plan de desarrollo institucional, como en los planes operativos institucionales. Las lógicas de planeación operativa articuladas al plan de desarrollo universitario, se bajan a nivel de Facultades, Escuelas e Institutos y de allí a los Departamentos. Es por ello que el Programa de Trabajo Social articula su planeación en correspondencia con el Plan de Desarrollo de la Universidad, los planes trienales de acción institucional y de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas e involucra el plan de acción de mantenimiento y mejoramiento que se desprende de los procesos de autoevaluación y acreditación de calidad del programa.

Esta cultura de la planeación como referente para el mejoramiento continuo se materializa a través de planes operativos periódicos que se instauran en el marco del Comité de Departamento con la concurrencia de los equipos de coordinación y la participación de docentes de planta, ocasionales y de cátedra, así como personal administrativo de apoyo, en la implementación de los mismos. De esta misma forma se generan espacios de seguimiento, evaluación y retroalimentación permanentes y se instaura como parte de la vida del programa la generación de espacios semestrales de rendición de cuentas ante el colectivo de docentes y los estudiantes.

Los procesos de autoevaluación como ejercicios de seguimiento y valoración permanente de la calidad del programa, se convierten en una estrategia que deberá transversalizar la vida académica y administrativa de cualquier unidad. Para lograr tal fin, el Departamento de Trabajo Social deberá generar las condiciones especialmente administrativas para promover el diseño y puesta en funcionamiento de un sistema de autoevaluación que permita establecer la relación entre el Proyecto Educativo del Programa -PEP, el plan de mejoramiento y mantenimiento -PMM, el plan de facultad y por ende de la Universidad. Con esta ruta, será

posible generar la entre relación a la formación de Trabajadores y Trabajadoras Sociales, la generación de conocimiento y la proyección social como ejes estructurantes del Programa adscrito a una universidad pública y por ende, con pretensiones de garantía de la calidad académica.

El Departamento de Trabajo Social de la Universidad de Antioquia fue el primer programa que recibió en la institución la acreditación de calidad y fue el primero en su género acreditado en el país. Esto indica que para la unidad académica la acreditación de calidad es un asunto inserto en la vida institucional y en el sistema organizacional, en cuanto que de todos los procesos de acreditación se desprenden de planes de mejoramiento continuo articulados a los sistemas de planeación, seguimiento y evaluación permanente.

Con respecto a los procesos de acreditación de calidad por los que ha transitado el programa entre 1997 y 2018, ya son 4 momentos en los que la unidad académica ha desarrollado su autoevaluación interna como requisito ante el CNA para la obtención de la resolución de acreditación, como puede observarse en el siguiente cuadro:

Tabla No. 15. Procesos de autoevaluación y acreditación del Programa.

| Proceso | Año | Tiempo de acreditación | Resolución |
|---|------|------------------------|--|
| Primer proceso de acreditación | 1997 | 3 años | 186 del 29 de enero de 1999 |
| Primera renovación de la acreditación | 2003 | 5 años | 474 del 7 de marzo de 2003 |
| Segunda renovación de la acreditación | 2009 | 8 años | 9083 del 23 de noviembre de 2009 del MEN |
| Tercera Renovación de acreditación de calidad | 2018 | Pendiente | pendiente |

Fuente: Elaboración propia construida con base en información suministrada por DTS, 2018.

Asumiendo como norte las orientaciones del PEP como referente central y procurando dar respuesta a los requerimientos de la Universidad y el Ministerio de Educación - MEN en relación a los procesos de autoevaluación, acreditación y registro calificado, el Programa deberá incorporar en el accionar cotidiano de profesores-as, estudiantes y personal administrativo, así como en cada área y programa que lo constituyen, ejercicios de acopio, clasificación, registro, análisis e interpretación periódica de información que permita valorar regularmente el cumplimiento de sus objetivos misionales. De esta manera, al hacer de la evaluación un proceso y en consecuencia, un accionar inherente a la vida del programa, los momentos de seguimiento continuo y con esto, la necesidad de dar respuesta a demandas externas de valoración, no generaran retrocesos o tensiones innecesarias entre la comunidad académica, por el contrario se convertirá en una oportunidad para el mejoramiento continuo.

Con lo enunciado, queda claro que la evaluación deberá asumirse como uno de los principios anudadores del referente de calidad asumido en el programa. Esto es, en último término, como una práctica decidida y permanente del mismo, respalda por un sistema que facilite y viabilice su gestión. Para alcanzar tal fin, a continuación se enuncian algunos de los requerimientos necesarios para promover su diseño e implementación, los cuales recogen logros, dificultades y múltiples aprendizajes de más de veinte años de participación en procesos de autoevaluación del Departamento.

- ***Asumir la calidad del PEP como referente central.***

La implementación del PEP debe convertirse en el norte académico de la gestión. Las orientaciones teóricas, contextuales, pedagógicas y curriculares que la constituyen, convendrán asumirse como lineamientos básicos para el accionar académico-administrativo de la jefatura, el comité, las áreas, los programas y el ejercicio docente en general. Sin esta claridad, la dispersión de acciones, funciones y responsabilidades pueden llegar a perderse en cumplimiento de la orientación estratégica que finalmente ofrece el PEP.

En correspondencia con lo anterior, el sistema en mención además de considerar las condiciones básicas propuesta por el MEN, el Consejo Nacional para la Acreditación -CNA, el Consejo Nacional para la Educación Superior – CONETS, la Vicerrectoría de Docencia de la UdeA y la Facultad propiamente, para garantizar la calidad de los programas, deberá asumir como referente central los lineamientos académicos del PEP. Finalmente, es este último el que recoge la apuesta formativa y programática de los ejes misionales tanto del programa como de la Universidad en tanto entidad de carácter público. En consecuencia, serán los lineamientos en externos en mención medios, más no fines en sí mismos, para promover la evaluación y el mejoramiento continuo del PEP.

La apuesta en mención, demandará la apropiación de la propuesta formativa por parte de toda la comunidad académica. Esto sin duda se convierte en requisito inapelable para garantizar su puesta en funcionamiento y en sí, para comprender las implicaciones de un sistema de seguimiento y evaluación como el que se viene enunciando.

- ***Considerar la evaluación como un ejercicio académico e investigativo.***

Sin desconocer las implicaciones administrativas que trae consigo un proceso evaluativo, se propone superar la mirada instrumental de la evaluación. Hacer de este un proceso operativo desprovisto de referentes teóricos, conceptuales y metodológicos propios de la investigación evaluativa, conllevará a perder de vista la rigurosidad y sistematicidad que deberá caracterizarle.

Esta propuesta demandará la conjugación de elementos cualitativos y cuantitativos de la investigación, permitiendo integrar lógicas que favorezcan la generación, registro y análisis de la información. Particularmente, se propone la construcción del proyecto de evaluación, y

con esto, la creación del sistema de seguimiento y evaluación como medio para el registro y análisis periódico de los elementos constitutivos de la ruta valorativa.

- ***Promover la vinculación activa y permanente de todos los estamentos.***

La evaluación como uno de los principios anudadores de la calidad del PEP, demanda la vinculación activa y permanente de estudiantes, profesores-as, egresados-as y personal administrativo a dicha pretensión. Su participación en el diseño, implementación y momentos de análisis y validación, en fases específicas, permitirá la apropiación del mismo y en consecuencia, las pretensiones de hacer cotidiano en la vida académico-administrativa del departamento el proceso.

Asimismo, se subraya la generación de espacios presenciales y virtuales de socialización de los resultados parciales y finales de cada ejercicio evaluativo. En esa dirección, hacer visible la importancia de un proceso continuo de evaluación del PEP y de las demás acciones desarrolladas por la unidad, en relación a la presentación de fortalezas, avances y cambios, hace evidente la pertinencia del mismo y adicionalmente, la efectividad en tanto recurso de mejoramiento continuo.

- ***Diseñar un sistema claro, ágil y efectivo.***

Frente al diseño de un sistema de seguimiento y evaluación del Programa - SSEP, como mecanismo para la valoración permanente del cumplimiento de los ejes misionales, deberá invocar los referentes propios de la evaluación como proceso, ejercicio integrador y participativo, articulado a garantizar la calidad del PEP. En consecuencia, si bien, como se ha venido planteando, tendrá como respaldo las orientaciones de los organismos ya enunciados, especialmente en temas asociados con normatividad y lineamientos básicos, no podrá perder de vista los elementos configuradores del PEP como referentes centrales de valoración, y mucho menos, las especificidades propias del programa en relación a la naturaleza del campo disciplinar, la apuesta académico-política que respalda el cumplimiento de los ejes misionales y el perfil de sus docentes.

En consonancia con lo anterior, el SSEP, deberá revisar y definir los elementos constitutivos propios del PEP, por demás, susceptibles a valoración cualitativa y cuantitativa; a su vez, complementar con los factores, características e indicadores adscritos a las orientaciones del MEN y el CNA para la presentación de registros calificados e informes de autoevaluación para la acreditación. Esto sin duda, implicará definir claramente las instancias responsables en la Universidad de derivar la información, y además, la periodicidad en su solicitud, acopio y registro en el sistema.

En concreto, para el montaje del SSEP, deberá considerarse:

- Definir la persona y el equipo responsables de su montaje. Se reitera la importancia de activar el Área de Aseguramiento de la calidad.
- Construir el proyecto de evaluación y las especificidades del sistema.
- Elaborar propuesta de presentación y sensibilización con estamentos. Enfatizar en los sistemas de archivo y registro de información.
- Precisar los momentos y cortes de evaluación, y presentación de informes parciales, anuales y finales.
- Diseñar la estrategia de comunicación en relación a la definición de espacios de socialización y validación con estamentos.
- Definir claramente los alcances y momentos de cada fase evaluativo y con ellos, las instancias donde deberán presentarse.

Finalmente, será el Comité de Departamento en cabeza de la Jefatura quien garantice el funcionamiento del sistema.

- *Inventario general de bases de datos para orientar el registro de información*

A continuación se presenta un listado de las bases de datos que se consideran fundamentales y que deben ser actualizadas y estar disponibles permanentemente en la unidad académica. Es una información que puede ser levantada y/o gestionada y actualizada con apoyo del personal administrativo bajo la coordinación del comité de departamento y responsable de programas.

Tabla No. 16. Relación componentes procesos de autoevaluación y regulación del PEP y el DTS - UdeA

| Componentes | Tipo de información que debe generarse | Responsables |
|----------------------|---|---|
| Estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> - Base de datos de estudiantes con información suministrada por Vicedocencia y otra asociada con el acompañamiento integral y actividades extracurriculares: bienestar, movilidad, tutorías, entre otros. - Base de datos de trabajos de grado. - Deserción estudiantil por semestre, por cohorte y por proyecto de aula. - Resultados saber Pro y comparativo nacional. | Jefatura Área de Docencia Vicendocencia |
| Profesores-as | <ul style="list-style-type: none"> - Base de datos del personal docente (planta, ocasionales y cátedra) incluida la formación académica, el área de desempeño, responsabilidades en el plan de trabajo, movilidad docente. - Base de datos de contratación docente semestral con distribución según vinculación. | Jefatura Área de Investigación Área de Docencia CISH |

| | | |
|---|---|--|
| | - Base de datos actualizada de la producción académica docente diferenciada según los lineamientos de Colciencias. Relacionar además los proyectos y el recurso financiero destinados para su implementación. | |
| Egresados-as | - Base de datos de egresados-as, incluyendo seguimiento a las condiciones de trabajo y formación posgraduada. - Base de datos de egresados-as becados. - Inventario de actividades de formación continua y demás. | Programa de Egresados-as |
| Docencia | - Base de datos de estudiantes en práctica incluyendo instituciones, número de estudiantes, asesores-as y seminarios. - Base de datos de programas, evaluaciones cualitativas, estrategias pedagógicas, evaluativas y demás asuntos asociados con la implementación del PEP. | Área de Docencia |
| Investigación | - Base de datos de redes de colaboración investigativa o docente con el respectivo convenio y acciones. - Base de datos de adquisición de material bibliográfico, bases de búsqueda y uso en biblioteca. | Área de Investigación CISH Dirección Biblioteca |
| Extensión | - Base de datos de educación continua, asesorías y consultorías. Definir claramente proyectos, institución, objetivos, productos, vinculación estudiantes, profesores-as y egresados, así como sistema financiero. | Área de Extensión |
| Movilidad | - Movilidad académica de docentes y estudiantes entrante y saliente. Incluyendo tipo de actividades realizadas y temporalidad de estancia. | Programa de Movilidad |
| Gestión académico-administrativa | - Docentes vinculados a actividades administrativas por semestre (actividad, dependencia, horas semestre). - Información financiera y contable actualizada. - Información sobre infraestructura e inmuebles. | Jefatura |

Fuente: Elaboración propia con base en el Informe de Autoevaluación del Programa de Trabajo Social- UdeA. 2019.

Todo lo enunciado hasta el momento se recoge en la activación del Área de Aseguramiento de la Calidad³⁷. Desde esta propuesta se entiende la calidad del programa como un imperativo categórico que deberá orientar el ejercicio tanto académico como administrativo, es decir, la evaluación y el seguimiento orientados al aseguramiento de la calidad deben vehicular el desarrollo de la unidad académica. Por tanto, el mejoramiento continuo se constituye en el componente fundamental de la estructura organizacional que se

³⁷ La información asociada con este componente del informe, se encuentra contenido en el documento de trabajo de fundamentación del Área de Aseguramiento de la calidad construido por la profesora Viviana Ospina Otavo para respaldar su activación para el 2021.

expresa en las múltiples estrategias de evaluación del PEP que se implementan y que se incorporan a los procesos de planeación, seguimiento y evaluación.

Para tal efecto, se propone que los objetivos del Área de Aseguramiento de la Calidad, en sintonía con los componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad - información, evaluación y fomento-, estén orientados a:

1. Consolidar un sistema de planeación, seguimiento y evaluación para el mejoramiento continuo de la calidad del Programa y de cada una de las áreas que lo constituyen.
2. Diseñar e implementar un sistema para la gestión de información del Programa, considerando diferentes actores, fuentes y mecanismos de generación y registro de esta.
3. Realizar seguimiento y análisis a la información generada en los sistemas y aplicativos de la Universidad, así como en los sistemas nacionales de educación superior.
4. Desarrollar periódicamente ejercicios de autoevaluación, evaluación y mejoramiento continuo que involucren de manera participativa, comprometida y consciente a toda la comunidad académica.
5. Promover y fortalecer una cultura de la calidad, basada en la autoevaluación, evaluación y mejoramiento continuo del Programa que aporte a la toma de decisiones.

- ***Principios que soportan el aseguramiento de la calidad.***

Para garantizar los objetivos propuestos y el funcionamiento de cada uno de los componentes del Área se proponen los siguientes principios:

- **Participación:** Es un proceso participativo, que vincula a administrativos-as, profesores-as, las y los estudiantes y egresados-as.

- **Responsabilidad:** Es compromiso de todos-as las y los actores involucrados cumplir con sus funciones y promover de manera conjunta una cultura de la calidad.

- **Transversalidad:** Debe estar integrado de manera transversal a los diferentes componentes del PEP, la gestión curricular y la planeación estratégica.

- **Flexibilidad:** Es negociado y flexible en el abordaje de cada uno de sus componentes.

- **Transparencia:** Debe ser objetivo, transparente y desarrollarse bajo principios éticos.

- **Reflexividad:** Debe promover una actitud crítica, reflexiva, formativa e investigativa.

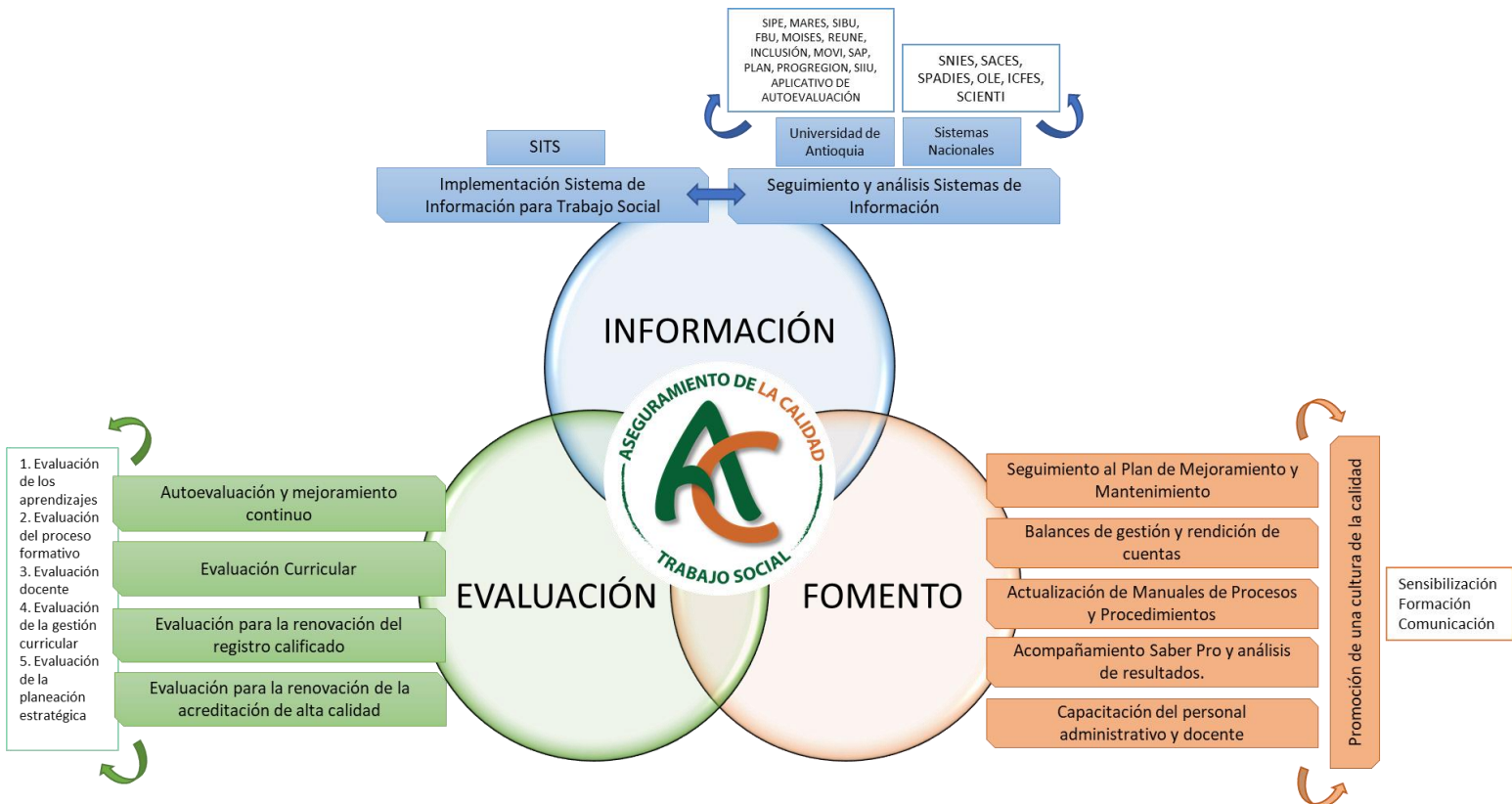
- **Pertinencia:** Debe ser conveniente, coherente y adecuado a las condiciones y demandas del programa, así como de la Universidad y del contexto.

- **Adaptabilidad:** Debe responder a las dinámicas cambiantes del contexto institucional y nacional y de los lineamientos y orientaciones normativas que surjan en materia de aseguramiento.

- **Comunicación:** Se deben garantizar estrategias comunicativas que faciliten el reconocimiento y fomento de la cultura de la calidad.
- **Sostenibilidad:** Desde el programa académico se debe prever y garantizar la calidad, manteniendo las acciones y estrategias contempladas para tal fin.

En correspondencia con los componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, se plantea la importancia de mantener estos para el Área, enfocando estrategias y acciones que permitan como tal, el fortalecimiento del programa de Trabajo Social. A continuación, se presentan cada uno de éstos:

Figura 6. Componentes Área de Aseguramiento de la Calidad Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia, 2021.

Cada uno de los componentes en mención, constitutivos de la propuesta de activación del Área de Aseguramiento de la calidad del Programa, precisa definir de manera clara la periodización o cortes valorativos. Con esto, se buscará establecer relación entre los mismos y especialmente, precisar puntos de intersección para no duplicar acciones valorativas, todo lo contrario, se buscará optimizar los ejercicios de autoevaluación y regulación en correspondencia con las especificidades del programa, las demandas de la Universidad, el

CNA y demás instancias del MEN. Considerando lo anterior, a continuación se presenta de manera general las especificidades de cada componente, las acciones necesarias para su implementación, el tiempo o momentos evaluativos y los alcances esperados en perspectiva integradora.

Tabla No. 17. Relación componentes procesos de autoevaluación y regulación del PEP y el DTS – UdeA y la respectiva periodización.

| COMPONENTE | ACCIONES | PERIODIZACIÓN | ALCANCES |
|-------------|--|--|---|
| INFORMACIÓN | 1.1 Implementación del Sistema para la gestión de información del Programa de Trabajo Social -SITS-. | Permanente con cortes semestrales y trienales según las especificidades del plan de mejoramiento y mantenimiento del programa. | <ul style="list-style-type: none"> - Definición de sistema de gestión de información - Apropiación del sistema por parte personal administrativo y profesoras-as responsables de áreas académico-administrativas. |
| | 1.2 Seguimiento y análisis a la información generada en los aplicativos y sistemas de la Universidad de Antioquia: SIPE, MARES, SIBU, FBU, MOISES, REUNE, INCLUSIÓN, MOVI, PLAN PROFESORAL, PROGREGION, SAP, SIIU. | Semestral | <ul style="list-style-type: none"> - Actualización de datos para cuadros maestros y el sistema de información para la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad. - Recuperación de información para la elaboración del balance del PMM. |
| | 1.3 Seguimiento y análisis a la información generada en los sistemas nacionales: SNIES, SACES, SPADIES, OLE, ICFES (Saber Pro), SCIENTI. | Semestral | <ul style="list-style-type: none"> - Actualización de datos para cuadros maestros y el sistema de información para la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad. - Recuperación de información para la elaboración del balance del PMM. - Construcción de informes y análisis comparados entre sedes, programas de TS de la ciudad, el país y demás programas de ciencias sociales de la Facultad en relación a las propuestas formativas. |

| | | | |
|-------------------|---|---|--|
| EVALUACIÓN | 2.1 De la autoevaluación y mejoramiento continuo. | Permanente con cortes semestrales y trienales según las especificidades del plan de mejoramiento y mantenimiento del programa. | <ul style="list-style-type: none"> - Balance semestral y trienal del nivel de implementación del plan de mejoramiento y mantenimiento del programa. - Documento de actualización del plan de mejoramiento y mantenimiento según los resultados de la valoración periódica. |
| | 2.2 De la evaluación curricular. | <ul style="list-style-type: none"> - La evaluación de los aprendizajes en los cursos de manera semestral. - La evaluación del proceso formativo y curricular en las evaluaciones cualitativas de los cursos semestrales. - La evaluación docente cualitativa y cuantitativa semestral. - La evaluación de la gestión del Proyecto Educativo semestral. - La evaluación de la investigación y la proyección social, asociado a la docencia con periodos evaluativos semestrales. - La evaluación de los procesos administrativos y financieros con periodos evaluativos semestrales. - La evaluación del ejercicio profesional con seguimiento anual. | <ul style="list-style-type: none"> - Balance de la implementación de la propuesta de evaluación de resultados de aprendizaje. - Balance implementación del PEP, desempeño profesoral y gestión académico administrativa e identificación de acciones de mejora. - Documentos de realimentación para cada uno de los criterios valorativos en correspondencia con las especificidades del PEP. |
| | 2.3 De la Evaluación para la renovación del Registro Calificado de programa para Medellín y regiones. | Semestral | <ul style="list-style-type: none"> - Construcción del informe y demás documentos de respaldo para solicitar la renovación del registro calificado para Medellín y sedes regionales. |
| | 2.4 De la evaluación para la renovación de la acreditación de alta calidad. | Semestral con punto de corte según la aprobación de la acreditación. | <ul style="list-style-type: none"> - Actualización de datos para cuadros maestros y el sistema de información para la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad. |
| FOMENTO | 3.1 Seguimiento al Plan de Mejoramiento y Mantenimiento del Programa. | Permanente con puntos de corte semestrales. | <ul style="list-style-type: none"> - Balance semestral y trienal de la implementación del plan de mejoramiento y mantenimiento. |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | 3.2 Balances de gestión y rendición de cuentas. | Anual y trienal según el periodo de la jefatura | - Definición agenda y material para hacer efectiva la estrategia de rendición de cuentas del Departamento. |
| | 3.3 Actualización de Manuales de Procesos y Procedimientos académicos y administrativos. | Anual | - Manuales de procesos y procedimientos académico-administrativo revisados, actualizados e implementados. - Agenda de formación dirigida al personal administrativo y docente responsable de los procesos y procedimientos académico-administrativos del Departamento. |
| | 3.4 Acompañamiento Saber Pro y análisis de resultados. | Anual | - Informe anual de resultados según componentes garantizando un análisis compartivo entre sedes, programas de TS en el país y programas de la facultad. - Definición de estrategia de formación e incidencia en el plan de estudios para fortalecer los componentes asociados con las pruebas. |
| | 3.5 Capacitación del personal administrativo y docente. | Anual según las especificidades de los componentes constitutivos del Área de Aseguramiento | - Agenda de capacitación dirigida al personal administrativo y docente. Construcción de material de respaldo de la estrategia formativa. |
| | 3.6 Promoción de una cultura de la calidad. | Permanente | - Estrategia de sensibilización y fortalecimiento de los procesos asociados con la autoevaluación, evaluación y mejoramiento continuo de la calidad del Programa. - Construcción de estrategia de comunicación de la cultura de la calidad entre docentes, personal administrativo, estudiantes y egresados-as. |

Fuente: Elaboración propia, 2021.

BIBLIOGRAFÍA

- Acha, O. y D'Antonio D. (2010). Cartografía y perspectivas del marxismo latinoamericano. *A contracorriente*, 7 (2), pp. 210-256
- Aguayo Cuevas, Cecilia. (2006). *Las profesiones modernas, dilemas del conocimiento y del poder*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Alayón N. Barreix, J. y Cassineri, E. (1971) *ABC del Trabajo Social latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: editorial ECRO.
- Alayón, Norberto. (2007). *Trabajo Social Latinoamericano: a 40 años de la reconceptualización*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Alcaldía de Medellín (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019: Medellín cuenta con vos*. Medellín.
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Medellín, Colombia: Oveja negra.
- Alvarado, M. (2016). Epistemologías feministas latinoamericanas. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 1 (3), pp. 9-32
- Álvarez de Zayas, Carlos M. y González Agudelo, Elvia María, *Lecciones de didáctica general*, Medellín, Impresión Edinalco Ltda., 1998. P. 14-16.
- Álvarez de Zayas, Carlos M., *Didáctica la escuela en la vida*, La Habana, Editorial pueblo y educación, 3º edición, 1999.
- Ander-Egg, Ezequiel. (1994). *Historia del trabajo social*. Buenos Aires: Lumen.
- Andrade, A. (1990). Trayectoria de las Ciencias Sociales en América Latina. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, (36) 141: 89-105
- Ángel Pérez, Alina María (2003). Tejidos disciplinares de los sujetos, la sociedad y la cultura: Estado del Arte de los trabajos de grado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas 1970-2003/1 (Primera parte)
- Arango, Marta y otros. *Currículo flexible, módulo de capacitación, seminario capacitación docente*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia, 1996.
- Aristizabal, María Nubia & Montoya Cuervo, Gloria. *Diseño Curricular. "Transformación Curricular para la formación de las nuevas generaciones de Trabajadores Sociales"*. En: Serie de documentos de Trabajo Social No. 1. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Trabajo Social. 2003.
- Aristizabal, María Nubia et al. *Informe evaluación currículo Programa de Trabajo Social*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. 2014.
- Aristóteles (1992). *Metafísica*. Bogotá, Colombia: editorial Porrúa. Recuperado de <https://www.philosophia.cl/biblioteca/aristoteles/metafisica.pdf>.
- Arrieta, T. (2018). Sobre el pensamiento feminista y la ciencia. *Revista Letras*, 89 (130), pp. 51-78.
- Asociación Ernst Mach. (2002). La concepción científica del mundo: el círculo de Viena. *Revista Redes*, 9 (18), pp. 103-151.
- Bacon, F. (1988) *El avance del saber*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Bauman, Zygmunt (2006). *La globalización: consecuencias humanas*. Fondo de Cultura Económica: México D.F.
- Bejarano, Jesús Antonio (1972). *El capital monopolista y la inversión norteamericana en Colombia*, Círculo Rojo Editores, Bogotá.

- Beberley, J. (2004). El subalterno y los límites del saber académico. *Revista Actual Marx* (2), pp.1-16.
- Becerra M.J. et al., (2008). *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*. Córdoba, Argentina: CLACSO- CEA UNC.
- Beck, Ulrich (2008). ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Editorial Paidós.
- Beckmann, E. (2016) Para pensar otra epistemología: críticas y revisiones al paradigma epistemológico de las Ciencias Sociales en Immanuel Wallerstein y Boaventura de Sousa Santos. *Perspectivas, Revista de Ciencias Sociales*, (2), pp. 207-221.
- Belvedere, C. (2006) «La fenomenología y las ciencias sociales. Una historia de nunca empezar». *Sociedad* 25; 85-106.
- Borgianni, Elisabete y Carlos Montaña (orgs.). (2000). *Metodología y servicio social. Hoy en debate*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Botero, D. (1993). *Manifiesto del pensamiento latinoamericano*. Cali, Valle: editorial Universidad del Valle.
- Bueno, Ana M. 2017. “Reflexiones históricas sobre el Desarrollo del Trabajo Social en Colombia”. *Trabajo Social* 19: 67-85. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educ. Educ.*, 19(1), 67-88.
- Cabrales Salazar, Omar. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. En: *Revista Educación y Desarrollo Social*. Bogotá, D.C., Colombia - Volumen II - No. 1 Enero - Junio de 2008.
- Carballeda, Alfredo J. (2004). *La intervención en lo social, exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardozo, M. (2011). Las ciencias sociales y el problema de la complejidad. *Argumentos*, 24 (67) pp.15-35.
- Careaga, Gabriel. (1990). Crisis de la modernidad: un asalto a la razón. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 36 (140), pp. 11-20.
- Casas, Alejandro. (2006). Pensamiento crítico y marxismo en América latina: algunas trayectorias entre Bolívar y Mariátegui. En R. Fernández. (Ed.). *Pensamiento de nuestra América*. (pp. 93-116) Buenos Aires: CLACSO.
- Castells, Manuel (2001). *La era de la información. Economía, Sociedad, Cultura*. Editorial Alianza: Madrid.
- Castro Álvarez, John Fredy y otros. Semilleros de Investigación. Experiencia del cómo y el por qué. Medellín: fondo Editorial Biogénesis. 2005.
- Castro, S. (2004) *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la nueva granada (1750-1816)*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana/Instituto Pensar.
- CEPAL (2018). *Panorama Social de América Latina*.
- CEPAL (2019). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*.
- Chul Han, Byung (2014). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: Barcelona, 2014

- Cifuentes Rosa María y Camelo, Aracely. (2006). Aportes para la fundamentación de la intervención profesional en Trabajo Social. *Revista Tendencias y Retos* (11): 169-187. Bogotá: Universidad de la Salle, octubre.
- Cifuentes, Rosa María. (2003). Conceptos para leer la intervención en Trabajo Social, aporte a la construcción de identidad. Ponencia presentada en el XI Congreso Colombiano de Trabajo Social. Manizales, 19 al 22 de agosto.
- Cifuentes, Rosa María. (2009). Consolidación disciplinar del Trabajo Social en las ciencias sociales. Desafío y horizonte en la formación profesional en Colombia. En: *Revista Eleuthera*. Vol. 3, Enero – diciembre, 2009. Universidad de Caldas.
- Cohen, Jean L. y Arato, Andrew. (2002). *Sociedad civil y teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Superior de Acreditación (2009). Informe de Verificación de cumplimiento de condiciones de calidad. Ministerio de Educación.
- Consejo Nacional de Acreditación. Lineamientos para la acreditación de programa de pregrado. Bogotá: 2013.
- De Alba, Alicia. (1998). *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Delgado, G. (2014). *Buena vida, Buen vivir: imaginarios alternativos para el bienestar de la humanidad*: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Departamento de Admisiones y Registro. Guía de inscripción para aspirantes nuevos, programas de pregrado ofrecidos en la sede Medellín, en las seccionales y en las sedes municipales.
- Departamento de Trabajo Social-DTS (2009a). Diseño curricular. Serie de documentos de Trabajo Social No. 6. Medellín: Imprenta UDEA.
- Departamento de Trabajo Social. Documento rector Líneas de profundización. Área de Investigación, 2012.
- Departamento de Trabajo Social. Registro Calificado Programa de Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia, 2014.
- Departamento de Trabajo Social. Reglamento de trabajo de grado DTS. Área de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Antioquia. 2012.
- Departamento de Trabajo Social. Serie Documentos de Trabajo Social Proyecto Educativo Curricular, 2010. N° 6.
- Departamento Nacional de Planeación (2019). Plan de desarrollo 2018-2022: Pacto por Colombia pacto por la equidad. Bogotá D.C.
- Descartes, R. (1979). *El discurso del Método* Barcelona, España: Alianza Editorial.
- Díaz, J. (2002). *El ábaco, la lira, y la rosa: las regiones del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, E. (2000) Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 24-33). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e Interculturalidad*. UAM, México. Recuperado de <https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>
- Escalada, Mercedes et al. (2001). *El diagnóstico social. Proceso de conocimiento e intervención profesional*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Escobar, Arturo. (2019). Territorios de diferencia: lugar, movimientos, vidas, redes. Popayán, Colombia: Envi3n.
- Faleiros, Vicente de Paula. (2007). Reconceptualizaci3n del Trabajo Social en Brasil: ¿Una cuesti3n en movimiento? En: Trabajo Social Latinoamericano: a 40 aros de la reconceptualizaci3n. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Fernández García, Tomás y Alemán Bracho, Carmen. (coords.) (2009). Introducci3n al Trabajo Social. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández García, Tomás y Antonio López Peláez. (2008). Trabajo Social comunitario: afrontando juntos los desafos del siglo XXI. Madrid: Alianza Editorial.
- Feyerabend, P. (1986) *Tratado contra el método. Esquema de una teorfa anarquista del conocimiento*. Madrid, Espaia: Editorial Tecnos, S.A. Recuperado de <https://www.yumpu.com/es/document/read/47922798/feyerabend-tratado-contra-el-metodo1>
- Feyerabend, Paul. (1975). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Feyerabend, Paul. (2001). *La conquista de la abundancia. La abstracci3n frente a la riqueza del ser*. Barcelona: Paid3s.
- Floriani, D. (2015). Las Ciencias Sociales en Am3rica Latina: lo permanente y transitorio, preguntas y desafos de ayer y hoy. *Revista Polis*, (41), pp. 1-16.
- Fornet, R. (2003). *Culturas y poder: interacci3n y asimetrfa entre las culturas en el contexto de la globalizaci3n*. Espaia: Desclée De Brouwer
- Fornet-Betancourt, R. (2006) La interculturalidad a prueba. Reihe Monographien, Band 43, Aachen, Verlag Mainz.
- F3scolo, Norma (coord.). (2006). *Desafos del Trabajo Social latinoamericano. Paradigmas, necesidades, valores y derechos*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, Michel (2010). *Las palabras y las cosas*. Méjico: Siglo XXI.
- Healy, Karen (2001). *Trabajo Social, perspectivas contemporáneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Foucault, Michel. *Seguridad, territorio y poblaci3n*. Fondo de Cultura Econ3mica: Méjico D.F.
- Fraser, N. (2016). El capital y los cuidados. *New Left Review*, (100), pp. 111-132
- Freire, Paulo. (2002). La educaci3n como pr3ctica de la libertad. (L. Ronzoni, Trad.) . Madrid: Siglo XXI editores, 11ª edici3n.
- Freire, Paulo. (2005). Pedagogfa del Oprimido. Méjico: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2010). Cartas a quien pretende ensear. Méjico: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2011). La educaci3n como pr3ctica de libertad. Méjico: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo. (2011). Pedagogfa de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogfa del oprimido. Méjico: Siglo XXI editores.
- Freire, Paulo y Shor, Ira. (2014). Miedo y osadfa. La cotidianidad del docente que se arriesga a pr3cticas una pedagogfa transformadora. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio. (2013). Por una pedagogfa de la pregunta. Crftica a una educaci3n basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gavilán, V.M. (2012). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indfgenas*. Santiago de Chile: Ebook.

- Giroux, Henry. Teoría y Resistencia en Educación. (1992). Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry. (2012). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid: Siglo XXI editores.
- Giroux, Henry. (2014). Teoría y resistencia en educación. Madrid: Siglo XXI editores.
- Gobernación de Antioquia (2016). Plan de Desarrollo 2016-2019: Antioquia piensa en grande. Medellín.
- Gómez Castro, Santiago (2011). *Crítica de la razón latinoamericana*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gómez, E. (2017). Corrientes críticas en el trabajo social latinoamericano. *Revista Eleuthera*, (16), pp. 121-140.
- González, P. (2015). *De la sociología del poder a la sociología de la explotación*. Pensar América Latina en el siglo XXI. México: Siglo XXI editores-CLACSO.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Revista Tabula Rasa*, (19), pp. 31-58.
- Grosfoguel, Ramón. (2015) Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, (4), pp. 33-45
- Hall, Stuart (1993). “Nuevos tiempos” en: Delfino, Silvia (Ed.). *La Mirada Oblicua. Estudios culturales y democracia*. Buenos Aires: Ed La Marca.
- Han, Byung Chul (2000). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder Editorial
- Harvey David (1998) La Condición de la posmodernidad, Amorrortu editores
- Harvey, David (2012). *El enigma del capital y la crisis del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Harvey, David (2007). Breve historia del neoliberalismo. Akal: Barcelona.
- Heráclito (1976). Sobre la Naturaleza, Doxografía y Fragmentos. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. (39), pp. 29-46.
- Hernández, L. Romero, J. y Bracho N. (2007). Tesis básicas del racionalismo crítico. En: F. Osorio (Ed.). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. (pp. 51-68) Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Hernando, A. (2002). *Arqueología de la identidad*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Iamamoto, Marilda Villela (2003). *El servicio social en la contemporaneidad, trabajo y formación profesional*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Iglesias de Castro, M. (2006). ¿Una epistemología sin sujeto? *Opción*, 22 (51), pp. 87-110
- Jameson Frederic, (1999) El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998, Buenos Aires
- Joas, Hans & Knöbl, Wolfgang (2016). Teoría social. Veinte lecciones introductorias. Ediciones Akal S.A. Madrid.
- Kisnerman, Natalio. (2005). *Pensar el Trabajo Social, una introducción desde el construccionismo*. Buenos Aires: Lumen.
- Lander, Edgardo (Comp.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lander, Edgardo *et al.* (2003). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Clacso.

- Láscaris C. (1976) Heráclito sobre la naturaleza. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*. (39), pp. 29-46.
- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona, España: Gedisa
- Latour, Bruno (1991). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Editorial Siglo XXI.
- Latour, Bruno (2019). *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*. Editorial Taurus.
- Leal, Gloria y Malagón, Edgar. (2006). Historia del Trabajo Social Latinoamericano. Estado del Arte. *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*. Trabajo Social No. 8, (2006) páginas 45-61.
- Lima, Boris. (1976). *Epistemología del trabajo social*. Buenos Aires: Hvhumanitas.
- Lipovsky Gilles (1983) La era del vacío, Anagrama.
- Lipovsky Gilles (2004) Los tiempos hipermodernos, Anagrama.
- López, Alexis. (2013). La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- López Segrera, Francisco (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, vol. 13, núm. 2, junio, 2008, pp. 267-291. Universidade de Sorocaba Sorocaba, Brasil.
- Lorente Molina, Belén. (2002). Trabajo social y las ciencias sociales. Poder, funcionalidad y subalternidad de saberes. *Trabajo Social* (4): 41-59. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Losada, J. (2011). Los estudios poscoloniales y su agenciamiento en el pensamiento crítico latinoamericano. *Revista Criterios*. 4(1), pp. 251-287.
- Löwy, M. (2007). *El marxismo en América Latina*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Lugones, María. “Colonialidad y género” en: *Tabula Rasa*. No.9: julio-diciembre 2008, páginas 73-101.
- Marín Londoño, Beatriz y Tamayo Giraldo, Gonzalo. (2008). *Currículo integrado: Aportes a la comprensión de la formación humana*. - 1a. ed. -- Colombia: Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda,
- Martínez, María E. y otros. “Historia del Trabajo Social en Colombia 1970-1975”. Tecnilibros, Bogotá 1981.
- Magendzo, Abraham. (1991). *Currículo y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIIE.
- Marín Rengifo, Alba Lucía y Aguirre Cano, Sebastián. (2013). Sentidos y significados del movimiento de la reconceptualización del Trabajo Social en las unidades académicas de Caldas y Cundinamarca en Colombia. *Eleuthera*, 9(2).
- Marín, Á. y Morales, J. J. (2010). Modernidad y Modernización en América Latina: una aventura inacabada. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 26(2), pp.343-362.
- Martín, J y Ovejero, A. (2006). Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento postmoderno. *Filosofía*, (46), pp. 1-8.
- Marx, K y Engels, F. (1974). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos* Barcelona: Ediciones Grijalbo
- Matus Sepúlveda, Teresa. (2002). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid, España: AKAL.
- Mignolo, Walter (2007). *La idea de América Latina*. Editorial Gedisa: Barcelona.
- Minero, Nelly y Cometta, Ana Lía (2009). El curriculum de formación en la UNLS. Orientación para su transformación. Tomado de: <https://es.scribd.com/document/356760460/Cometta-y-Mainero-El-curriculum-de-formacion-en-la-UNSL-doc>
- Miranda Aranda, Miguel (2010). De la caridad a la ciencia I. Trabajo Social: la construcción de una disciplina científica. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Montaño, Carlos y Borgianni, Elisabete. (*Orgas.*) (2000). Metodología y servicio social. Hoy en debate. Sao Paulo: Cortez editora.
- Montaño, Carlos. (2000). *La naturaleza del servicio social. Un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Morán Carrillo, José María (2003). *Epistemología, ciencia y paradigma en trabajo social*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Mosquera, Claudia. (2005). Pluralismos epistemológicos: hacia la valoración teórica de los saberes de acción. *Palimpsestvs* (5): 262-276. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Muñoz Franco, Nora y Paula Vargas López. (2013). A propósito de las tendencias epistemológica de Trabajo Social en el contexto latinoamericano. *Katálysis* 16(1): 122-130. Universidades Federale de Santa Catarina. Santa Catarina.
- Muñoz Franco, Nora y Paula Vargas López. (2015-2016). El carácter dialógico de la intervención y la investigación en Trabajo Social. *Revista de Trabajo Social* (22-23): 47-65. Departamento de Trabajo Social, Universidad de Antioquia. Medellín.
- Muñoz, D. (2013). La educación popular como práctica libertaria. *Revista Ago*, 13, (1), pp. 155-163.
- Naciones Unidas (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Netto, José Paulo. (2007). La reconceptualización continúa viva, 40 años después. En: Trabajo Social Latinoamericano: a 40 años de la reconceptualización. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Netto, José Paulo. (1992). Capitalismo monopolista y servicio social. Sao Paulo, Brasil: Cortéz Editora.
- Ortega, Piedad, Peñuela, Diana y López, Diana. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Bogotá: Editorial el Buho.
- OXFAM (2018). *Democracias capturadas: el gobierno de unos pocos*.
- OXFAM (2020). *Tiempo para el cuidado. El trabajo de cuidados y la crisis global de la desigualdad*.
- Padilla, M. (2003). La naturaleza del método socrático-platónico. *Tópicos*, (25), pp. 35-46
- Palacios, Marcos (2012). Violencia pública en Colombia 1958-2010. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Paredes, G. (2007). Críticas epistemológicas y metodológicas a la concepción positivista en las Ciencias Sociales. *Revista Academia*, vi (12), pp. 24-42.
- Parsons, Talcott et al (1968). Hacia una teoría general de la acción. Kapelusz, Buenos Aires.

- Peirce, Charles Sanders (1934). Algunas consecuencias de cuatro incapacidades, en Ch. S. P. Obra filosófica reunida (1867 – 1893), ed. De Nathan Houser y Chirstian Kloesel. Fondo de la cultura Económica, Mexico. P. 72-99.
- Pinedo, J. (2015). Apuntes sobre el concepto de poscolonialidad, semejanzas y diferencias en su concepción y uso entre los intelectuales indios y latinoamericanistas. *Universum*, (30), pp.189-216.
- Platón (1993). *La república*. Barcelona, España: Altaya.
- PNUD (2011). *Razones para la esperanza*.
- PNUD (2018). *Informe Anual del Programa de las Nacionales Unidas para el Desarrollo*.
- Popper, Karl (1962) *La lógica de la investigación científica*. Madrid, España: Tecnos.
- Posada, J. G. (2007). La Subjetividad en las Ciencias Sociales, una cuestión Ontológica y no Epistemológica. En F. Osorio (Ed.). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. (pp. 25-40) Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Prada, R. (2013). *Epistemología, pluralismo y descolonización. La línea del Fuego*. Recuperado de <https://lalineadefuego.info/2013/05/21/ensayo-epistemologia-pluralismo-y-descolonizacion-por-raul-prada-alcoreza/>
- Prada, R. (2017). Epistemología, pluralismo y descolonización. *Independently Published*. Recuperado de <https://www.rebellion.org/docs/167277.pdf>.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Revista Perú Indígena*, 13(29), pp. 11-20.
- Quijano, A. (2014) *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, Anibal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en: Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.
- Quintero, S. (2018). Contexto, tendencias y actores de la Reconceptualización. *Revista Eleuthera*, 20.
- Quintero, S. A. (2014). El “Método Caldas” y la reconceptualización del trabajo social. *Revista Eleuthera*, 10.
- Ramírez Bravo, Roberto. (2008). La pedagogía crítica: una manera ética de generar procesos educativos. En: folios. Segunda época. No. 28. pp. 108-11
- Retamozo, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las Ciencias Sociales. En: *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. (pp. 373-396) DF México: Fondo de Cultura Económica.
- Richmond, Mary. (2001). *Caso social individual*. Buenos Aires: Lumen Hvmnitas.
- Roaro, J. (2012). Marxismo y Positivismo. *Revista Disputatio*, 1 (1), pp.63-76
- Roll, D. (2001). “Un siglo de ambigüedad: para entender cien años de crisis y reformas políticas en Colombia”. Santafé de Bogotá: CEREC, Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez Rojo, Martín (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Said, E. (2009). *Orientalismo*. Barcelona: Edición De Bolsillo.
- Salazar, A. (1968) *¿Existe una filosofía de nuestra América?* Siglo XXI editores.
- Santiago, U. (2013). Las Ciencias Sociales en América Latina. Siglo XXI: ediciones como primeras fuentes. *Revista Argumentos*, 26, (71), pp. 13-35.

- Sassen, Saskia (2007). Una sociología de la globalización. Editorial Katz.
- Segatto, Rita Laura (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo libros.
- Santos, Boaventura de Sousa (2007). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Santos, Boaventura de Sousa (2012). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del Hombre Editores/Universidad de los Andes: Bogotá, 2012.
- Sousa, B (2009). *Epistemología del sur*. México: Siglo XXI Editores.
- Sousa, B. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Sousa, B (2010). *Decolonizar el saber: reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Travi, Bibiana (2006). La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social. Reflexiones y propuestas acerca de la entrevista, la observación, el registro y el informe social. Espacio Editorial, Buenos Aires.
- Travi, Bibiana (2020). Introducción pragmatismo y Trabajo Social. Disponible en: <https://youtu.be/R66ZVG4aDgA>
- Tadeo da Silva, Tomás. (2013). *Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica*. Buenos Aires: Editorial Lozada.
- Therborn, Göran (2009). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, Jorge. (1987). *Historia del Trabajo Social*. Buenos Aires: Hvmantitas.
- Torres Victoria, Liliana Patricia (2007). Reflexiones en torno al Movimiento de Reconceptualización. En: Trabajo Social Latinoamericano: a 40 años de la reconceptualización. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Travi, Bibiana. (2006). *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Travi, Bibiana. (2007). El proceso de profesionalización del Trabajo Social y la dimensión ético-política. Viejas conceptualizaciones, nuevas miradas. En: Margarita Rozas Pagaza (ed.), *La profesionalización en trabajo social. Rupturas y continuidades, de la reconceptualización a la construcción de proyectos éticos-políticos* pp. 55-64). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Universidad de Antioquia (2017). Plan de Desarrollo 2017-2027: Una Universidad innovadora para la transformación de los territorios. Medellín.
- Upegui, M. (2008) La flexibilidad curricular y el contexto socioeconómico. Documento sin editar. Grupo de Investigación GINI.
- Valderrama, M. (2006). Programa de Trabajo Social. En Estado del Arte sobre los Trabajos de Grado de la Facultad de Ciencias Sociales y Humana 1970-2003. pp: 405- 479. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Valle Cazzaniga, Susana del. (2006). Intervención profesional. Legitimidades en debate. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Vargas, L. (2014). Concepción del mundo, ciencias sociales y modernidad: un recorrido por sus transfiguraciones y bifurcaciones epistémicas. *Facultad de derecho y Ciencias Sociales*, (23), pp. 47-66.

- Vasco, C. (2012). Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular. *Revista Educación y Ciudad*, (22), pp. 113-128.
- Vergara, J (2010). Epistemología. *Polisemia*, (9), pp.37-43.
- Vicerrectoría de Docencia. Metodología para la autoevaluación de programas de pregrado. Universidad de Antioquia. (s.f)
- Viveros, Mara (2016). “La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación” en: *Debate feminista*, Vol. 52 [1-17]. México: UNAM
- Wallerstein, Immanuel (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Editorial Siglo XXI: México D.F.
- Wallerstein, Inmanuel (coord.). (2003). *Abrir las ciencias sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y Pensamiento*, 24 (46), pp. 39-50.
- Walsh, C. (2014) Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala . *Revista Entramados*, año 1, número 1, pp. 17-33
- Walsh, C. y García, J. (2015). Memoria colectiva, escritura y Estado. *Cuadernos de literatura*, XIX (38), pp. 79-98.
- Yoclevzky R. (2015). Una nota sobre el desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina. *Revista Perfiles Latinoamericanos*, 23 (45), pp. 203-222.
- Zemelman, H. (2015) *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas*. Instituto de pensamiento y cultura de América Latina: IPECAL. Recuperado de <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

ANEXOS

LISTADO DE TABLAS

| | | Página |
|----------------------|---|---------------|
| Tabla No. 1 | Relación proyectos de investigación y profesores investigadores Grupo Cultura, Política y Desarrollo | 104 |
| Tabla No. 2 | Relación proyectos de investigación y profesores investigadores Grupo Medio Ambiente y Sociedad | 105 |
| Tabla No. 3 | Relación proyectos de investigación y profesores investigadores Grupo en Intervención Social | 106 |
| Tabla No. 4 | Relación proyectos de investigación y profesores investigadores Grupo Estudios Interculturales y Decoloniales | 107 |
| Tabla No. 5 | Relación trabajos de grado que abordan temas de pertinencia profesional y disciplinar | 109 |
| Tabla No. 6 | Relación de estudios y/o proyectos formulados que contribuyen a la modernización, actualización y pertinencia del currículo | 112 |
| Tabla No. 7 | Relación entre componente curriculares del PEP | 152 |
| Tabla No. 8 | Plan de estudios versión 7 - Programa de Trabajo Social, UdeA | 158 |
| Tabla No. 9 | Malla curricular del plan de estudios versión 7 Programa de Trabajo Social – UdeA | 160 |
| Tabla No. 10 | Relación grupos de investigación y profesores-as investigadores-as | 187 |
| Tabla No. 11 | Relación grupos de investigación y semilleros | 188 |
| Tabla No. 12 | Relación redes, responsables y productos DTS | 201 |
| Tabla No. 13 | Perfiles y funciones de los profesores responsables y de apoyo del Área de Docencia y el Comité de Currículo - DTS | 207 |
| Tabla No. 14 | Relación componentes e indicadores de los procesos de evaluación | 216 |
| Tabla No. 15. | Procesos de autoevaluación y acreditación del Programa. | 217 |
| Tabla No. 16 | Relación componentes procesos de autoevaluación y regulación del PEP y el DTS - UdeA | 224 |
| Tabla No. 17. | Relación componentes procesos de autoevaluación y regulación del PEP y el DTS – UdeA y la respectiva periodización. | 233 |

LISTADO DE FIGURAS

| | | Página |
|------------------|---|---------------|
| Figura 1. | Línea del tiempo cambios curriculares del Programa de Trabajo Social – UdeA | 41 |
| Figura 2. | Propuesta pedagógica y curricular del PEP de Trabajo Social – UdeA | 156 |
| Figura 3. | Estructura académico-administrativa para la gestión del PEP | 210 |
| Figura 4. | Componentes gestión curricular del PEP de Trabajo Social – UdeA | 212 |
| Figura 5. | Componentes de la evaluación del currículo del PEP | 215 |
| Figura 6. | Componentes Área de Aseguramiento de la Calidad Trabajo Social | 232 |