



Prospectiva

ISSN: 0122-1213

ISSN: 2389-993X

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad
de Humanidades, Universidad del Valle

López-Yepes, Angélica; Cuenca-Echeverry, Jackeline
Trabajo Social en contextos de formación política: la práctica transformadora
Prospectiva, núm. 29, 2020, Enero-Junio, pp. 89-106
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle

DOI: 10.25100/prts.v0i29.8707

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574266941005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Trabajo Social en contextos de formación política: la práctica transformadora

Angélica López-Yepes

Trabajadora Social. Especialista en Cultura de Paz y Derecho Internacional Humanitario
Fundación Samaritanos de la Calle. Cali, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2239-5109> • angelicalopezyepes@gmail.com

Jackeline Cuenca-Echeverry

Trabajadora Social
Fundación Samaritanos de la Calle. Cali, Colombia
<https://orcid.org/0000-0001-6473-0502> • jackelinecuencaecheverry@gmail.com

Resumen

En este artículo se aborda la experiencia de práctica de estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle en procesos sociales y políticos alternativos. El objetivo es la reflexión crítica acerca de la práctica académica en ámbitos políticos progresistas, y el quehacer pedagógico del Trabajo Social en dichos procesos. Esto se realizó mediante un ejercicio de introspección y reflexión a partir de la sistematización de la experiencia del proceso de formación desarrollado por el centro de práctica. El análisis e interpretación se hizo desde el paradigma crítico social, en aras de propiciar un ejercicio de crítica y autocrítica del profesional en formación de Trabajo Social, sus convicciones políticas y éticas, en general, elementos movilizadores de la intervención. Así, se define que hay una relación indisoluble entre el Trabajo Social y lo político, hecho que le configura y orienta en el ser y hacer de la intervención social.

Palabras clave: Práctica académica; Pedagogía; Transformación; Sujetos sociales; Intervención social

Recibido: 31/07/2019 | **Aprobado:** 15/10/2019



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Financiación o proveniencia del artículo: Este artículo es producto de una sistematización de experiencias llamada “Escuela Camilo Torres Restrepo: sistematización de una apuesta política de formación para la liberación” realizada entre los años 2014-2015.

¿Cómo citar este artículo? / How to quote this article?

López-Yepes, A., y Cuenca-Echeverry, J. (2020). Trabajo Social en contextos de formación política: la práctica transformadora. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 89-106. doi: 10.25100/prts.v0i29.8707.

Social Work in Contexts of Political Formation: The Transformative Practice

Abstract

This article discusses the internship experience, in alternative social and political processes, of students of the Social Work Program at Universidad del Valle. The objective is to critically reflect about the internship and its practices in political contexts of a progressive nature, and about the pedagogical task of Social Work in said processes. This was done through an exercise of introspection and reflection based on the systematization of experience in the training process. The analysis and interpretation were done using the social critical paradigm in order to encourage an exercise of criticism and self-criticism of the student of Social Work, focusing on their political and ethical convictions, interests, and, in general, mobilizing elements of intervention. Finally, the article proposes that there is an indissoluble relationship between Social Work and political belief systems and action, whereby the latter configures and guides the nature and practice of the former.

Keywords: Internship; Pedagogy; Social transformation; Social subjects; Social intervention.

Sumario: 1. Introducción, 2. Metodología, 2.1 Modelo de la sistematización, 3. Relaciones teórico prácticas, 3.1 La práctica académica y la transformación profesional, 3.2 Pedagogía y Trabajo Social, 3.3 Trabajo Social y configuración de sujetos sociales y políticos, 4. Hallazgos, 5. Conclusiones, 6. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

Este artículo es producto de una sistematización de experiencias llamada “Escuela Camilo Torres Restrepo: sistematización de una apuesta política de formación para la liberación”, la cual se realizó en el marco de la práctica académica con el objetivo de analizar la relación entre política, pedagogía y Trabajo Social. Esta práctica fue realizada por dos estudiantes en formación de Trabajo Social de la Universidad del Valle en el Instituto Orlando Fals Borda en la ciudad de Cali, Colombia, durante los años 2014-2015.

El artículo expone las reflexiones sobre una inserción práctica en un proceso orientado críticamente y con base en valores progresistas, a partir de la recuperación y sistematización de la experiencia de la Escuela de formación política realizada por el Instituto, que considera la educación como una herramienta de emancipación para los ciudadanos. Por ello, este proyecto metodológicamente se centró en examinar la apuesta pedagógica y los componentes que constituían la experiencia llamada “Escuela Camilo Torres Restrepo” y posteriormente destacar la sistematización como eje de intervención para hacer aproximaciones reflexivas sobre el ejercicio profesional y de formación de Trabajadores (as) Sociales, y construir ideas para el debate sobre la relación intervención social, formación política, y sujetos sociales y políticos.

Esto a propósito de que el proceso de formación política era orientado por un equipo de profesionales de Trabajo Social y líderes de organizaciones sociales y políticas, filiales de las ideas progresistas del Instituto, lo cual permitió analizar el rol que desempeñaban en escenarios de formación política, entendidos al mismo tiempo como sujetos militantes y profesionales de la intervención.

La práctica implicó acompañar y asistir a las sesiones de formación de la Escuela, hecho que permitió reconocer el quehacer de los profesionales del Trabajo Social por fuera del ámbito académico y laboral formal, y llevó a cuestionarse como sujetos de la intervención en términos de los alcances y limitaciones como futuros profesionales. En general, fue una experiencia que tocó aspectos fundamentales de nuestras vidas: lo emocional, lo ideológico, lo académico y lo profesional.

La práctica académica se constituye entonces en un escenario donde se recrea constantemente la relación entre teoría y práctica, entre la universidad y el contexto local y nacional, entre la vida estudiantil y la vida laboral, posibilitando nuevos interrogantes con respecto al conocimiento que se puede constituir sobre investigación-intervención, y entre habilidades personales y laborales y su retroalimentación a los procesos académicos. (Galeano, Rosero y Velásquez, 2011, p. 137).

En ese sentido el Centro de práctica se constituyó en una mezcla de anhelos y sueños de transformación social, que dan lugar a un entramado de deseos y proyecciones de profesionales idealistas y comprometidos con el cambio social, lo cual nos contagió y fortaleció las convicciones profesionales y políticas. No obstante, la experiencia demostró los obstáculos para configurar un perfil de Trabajo Social desde una perspectiva crítica en un contexto social e histórico en el que convergen enormes tensiones y contradicciones sociales. A ello se suma que la entrada en el mercado laboral de nuevos profesionales de Trabajo Social implica una permanente relación de tensión con relación a las lógicas de las empresas y organizaciones.

Entonces supimos que la vida laboral sería un trasegar de ires y venires, acompañado de frustraciones inherentes para confrontar los retos y dificultades propios de los procesos de intervención y la vida laboral. Estas son situaciones que no necesariamente se corresponden con las expectativas de los Trabajadores sociales en formación. Sin embargo, son condiciones que amplían el horizonte, ubican principios de realidad y plantean responsabilidades a la profesión en la construcción de sociedad. Esto nos propició reflexiones y proporcionó herramientas de análisis político para la interpretación y confrontación de ideas, preconociones y estereotipos sobre el Trabajo Social.

El contenido de este artículo en el apartado uno aborda aspectos metodológicos que dan cuenta de cómo se sistematizó la experiencia. Hacemos hincapié en el modelo de sistematización - la ruta de trabajo - que contiene: punto de partida, preguntas iniciales, la recuperación y reflexión acerca del proceso vivido y los puntos de llegada.

El apartado dos plantea tres relaciones teórico-prácticas: primera, la práctica académica y la transformación social; segundo, la pedagogía y el Trabajo Social; y, por último, el Trabajo Social y configuración de sujetos sociales y políticos.

El apartado tres presenta los hallazgos y reflexiones a propósito de la experiencia de práctica, haciendo un ejercicio en tres dimensiones: descriptivo, interpretativo y analítico. En primera instancia se plantean algunos resultados generales del proceso diagnóstico que se hizo para el Instituto y específicamente para la escuela de formación política. Esto en clave de lo pedagógico y formativo (facilitadores, escuelantes, contenidos, materiales, contexto del aprendizaje y estrategia metodológica) y la configuración de sujetos sociales y políticos para la transformación (cambios en las concepciones político-ideológicas y participación en los procesos organizativos). En segunda instancia, se hace una reflexión en torno al quehacer del Trabajo Social en organizaciones sociales y políticas.

El apartado cuatro expone una serie de conclusiones que resaltan los hallazgos teórico-prácticos de la experiencia, los aportes en términos disciplinares y las recomendaciones a futuros estudiantes de Trabajo Social que atraviesan, o estén interesados en realizar, este tipo de prácticas.

2. Metodología

En el marco de la práctica se realizó el proyecto de sistematización de experiencias, lo que implicó la articulación entre el paradigma, el enfoque metodológico y las técnicas de recolección de la información. Para ello era imprescindible que los planteamientos teóricos y la ejecución se correspondieran. Esto permite dar cuenta de una conexión entre teoría y práctica que denote una praxis del ejercicio reflexivo y busque que la práctica transformadora se convierta en teoría y conocimiento para ser aplicada en otros contextos de intervención social.

En ese sentido, la metodología de la sistematización tomó como referencia el paradigma crítico social, dado que permite entender, como lo plantea Sarmiento (2009), que las transformaciones sociales son posibles en la medida que la sociedad construya conciencia política, se organice y actúe en su realidad para cambiar las condiciones en las que vive. Dicho paradigma permite pensar la práctica desde una perspectiva crítica frente a los postulados del capitalismo, apuntando a la emancipación y a la organización de los sujetos.

Como estudiantes de Trabajo Social, se proyectó actuar bajo una apuesta profesional que trascendiera la interpretación de la realidad y condujera a la transformación de prácticas. En este caso la sistematización de experiencias produjo conocimiento, lo cual brindó herramientas e insumos para mejorar el trabajo formativo del centro de práctica y otros procesos similares, mediante espacios de reflexión, crítica y autocrítica. Así se potencia el aporte de las practicantes a estas experiencias que buscan construir sociedades más democráticas y equitativas, y de un Trabajo Social comprometido con procesos de transformación.

2.1 Modelo de la sistematización

Este proceso se orientó desde la concepción de la sistematización de experiencias como un proceso histórico y complejo en el que intervienen diversos actores en un contexto y momento específico (Carvajal, 2005). En este caso, se retomó la propuesta de Óscar Jara (1997), quien define la sistematización como:

aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo.

La sistematización planteada por Jara (1997) es un ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, que puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas y a renovar la producción teórica de las Ciencias Sociales, a partir de una experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en especial de aquellos comprometidos con procesos de educación y organización popular, espectro en el que ubicamos el centro de práctica.

Esta sistematización tuvo como pretensión regresar a la experiencia para transformarla y mejorarla a través de un ejercicio participante y dialógico. Para ello se incluyó la voz de los diversos actores como escuelantes, facilitadores y el equipo del Instituto.

Para la ruta de trabajo en el marco de la sistematización del proceso adelantado en la práctica, se consideró la propuesta de Jara (1997). Este teórico resalta la importancia de escoger metodologías y técnicas con los siguientes criterios: primero, coherencia total entre el trabajo de campo y los postulados teóricos; segundo, flexibilidad en las herramientas que se utilicen, según el momento y contexto. Desde esta propuesta, el proceso se realiza en cinco momentos: el punto de partida; las preguntas iniciales; la recuperación del proceso vivido; la reflexión de fondo; y los puntos de llegada. A continuación, se brinda al lector una descripción de cada uno de estos momentos en la sistematización agenciada en el centro de práctica:

El punto de partida. Se consideró un momento fundamental para el desarrollo del proceso, el momento de participar, conocer y tener un primer registro cuando como estudiantes asistimos a las sesiones formativas de la Escuela y posteriormente en calidad de practicantes acompañamos el desarrollo de la misma.

94

Las preguntas iniciales. En este momento del proceso metodológico fue necesario definir el objetivo, el objeto y el eje de la sistematización, lo cual implicó realizar un trabajo reflexivo y consciente de la experiencia y el quehacer del Trabajo Social para hacer las definiciones pertinentes.

Con respecto al para qué de la sistematización, se tuvo en cuenta que se trataba de una experiencia de práctica innovadora que buscaba constantemente formar políticamente a integrantes de organizaciones de base con un discurso y una metodología diferente a la que tradicionalmente se usa en la educación formal. Esto suscitó preguntas relacionadas con aspectos como el modelo pedagógico a partir de las nociones y fundamentos del Trabajo Social y la manera en la que el equipo del Instituto materializó el proceso. En ese sentido, durante la práctica se observó con particular interés la labor de las trabajadoras sociales que hacían parte del Instituto.

Dado que el centro de práctica tenía la necesidad de recuperar su memoria, en clave de reflexión, en agosto del 2014, cuando se inició la práctica de Trabajo Social, se comenzó con el proyecto de sistematización. Durante la definición del objeto, se decidió focalizar el análisis en la pedagogía orientadora de la Escuela, sus componentes de formación y su incidencia en la construcción de sujetos políticos pertenecientes a organizaciones sociales.

La recuperación del proceso vivido. Este momento constituyó un gran bloque dentro de la sistematización al integrar la reconstrucción ordenada de la experiencia, con la clasificación de la información e identificación de las etapas del proceso.

En la recuperación de la experiencia se tomaron en cuenta distintos aportes. Para empezar, se planteó utilizar varias técnicas como: el análisis documental y bibliográfico, la observación participante, técnicas dialógicas como las entrevistas semiestructuradas y técnicas participativas como el grupo focal.

Cuando inició la cohorte del año 2015, en el marco de la práctica, una de las estudiantes integró el equipo de formación encargado de dinamizar la Escuela, asumiendo responsabilidades en la orientación de las sesiones. Esto condujo a un ejercicio de introspección frente al rol como educador del Trabajador Social, dado que supuso reconocer la capacidad de enseñar a otro, en tanto, dinamizadoras, maestras y trabajadoras sociales de un público expectante de formación. Esto permitió vivir la experiencia en dos formas y en tiempos distintos: en primer lugar, como escuelantes; y, en segundo lugar, como promotoras del proceso.

En las entrevistas se evidenció la trayectoria del proceso formativo de la Escuela, aspecto relevante en Trabajo Social, porque evidenció el viraje de la experiencia y los aportes de la profesión.

La reflexión de fondo. Este momento del proceso implicó realizar un análisis, síntesis e interpretación crítica de cada componente, particularidad, relaciones y tensiones de la experiencia.

Fue el momento más importante del proceso, pues demandó un ejercicio descriptivo que retomó la experiencia de los actores, luego un ejercicio interpretativo donde se articuló lo descrito con los hallazgos de las estudiantes. Finalmente, se hizo el análisis que articuló la interpretación con la teoría para dar sustento a lo expuesto.

Una dificultad a largo del proceso fue nuestro nivel de cercanía, puesto que al participar en calidad de practicantes y además hacer parte del proceso de formación y del equipo orientador, temíamos que hubiera sesgos que no permitieran hacer un ejercicio crítico y autocrítico del centro de práctica.

Otro factor de permanente preocupación fue tener en cuenta los procesos de prácticas de otras estudiantes en distintos campos de intervención. Esto significaba como estudiantes estar en constante autoevaluación en torno a las propias prácticas y la forma en que, en general, la profesión realiza procesos de intervención en escenarios como los movimientos sociales.

Los puntos de llegada. En este punto se realizaron las conclusiones y se comunicaron los aprendizajes. En este caso fue primordial hacer recomendaciones y una retroalimentación a los sujetos de la experiencia. En ese sentido, se partió de un ejercicio de crítica constructiva de la experiencia en la que se resaltaron dos elementos: por un lado, lo pedagógico y la incidencia de la Escuela en quienes han participado; y, por el otro, el análisis del rol de la profesión y su influencia en procesos de formación política. Con relación a las recomendaciones, se buscó proporcionar herramientas que posibilitaran mejorar la experiencia y participación como practicantes de Trabajo Social.

3. Relaciones teórico prácticas

3.1 La práctica académica y la transformación profesional

A partir de esta experiencia que tuvo lugar en el centro de práctica, en nuestra calidad de estudiantes, logramos reconocer que la práctica académica es fundamental en la formación de profesionales de la intervención social. Esto se constituye en la posibilidad de poner en juego los saberes adquiridos a lo largo de la formación profesional y la oportunidad de configurar horizontes y afinidades frente al cómo del quehacer. Es así como la práctica profesional se constituye en un espacio en el que como estudiantes tenemos la posibilidad de definimos y encontrarnos como profesionales a través de “un proceso de reflexión sistemática de las acciones desarrolladas (...) mediante el cual [se] consolida su sentido ético, integra teoría y práctica, y desarrolla competencias para la intervención profesional” (Sánchez y Escobar, 2009, p. 33). En consecuencia, la práctica termina siendo el escenario que recoge los aprendizajes adquiridos y edifica los conocimientos prácticos esenciales en la futura vida laboral.

En consecuencia, la práctica es un complejo entramado de planteamientos que configuran una acción reflexiva. Es decir, no puede considerarse como algo armónico, estable, procesual; por el contrario, la práctica académica es compleja, con incertidumbres, y desafía a madurar el sentido común en conceptos, metodologías y procesos que permitan construir explicaciones, comprensiones o transformaciones de la realidad social (Galeano, Rosero y Velásquez, 2011).

No obstante, enfrentarse a la vivencia cotidiana de un entorno fuera de lo académico trajo consigo temores, inseguridades e inquietudes sobre la manera correcta de hacer intervención. Este aspecto se agudiza en procesos sociales y políticos alternativos, en los que las limitaciones, las contradicciones y la marginalidad son elementos centrales de apuestas contrahegemónicas que configuran resistencias en contravía del mercado, el Estado y el modelo de sociedad capitalista.

Ahí resulta una disputa sobre el carácter y el sentido del Trabajo Social (para quién y para qué). Esto fue clave para nuestra participación como practicantes, porque permitió develar las apuestas que orientan el quehacer de la profesión y sus proyecciones éticas y políticas. En medio de estos debates resultamos involucradas como estudiantes de Trabajo Social, quienes en gran medida optamos por la profesión con la idea de la utopía del amor y compromiso con la sociedad, pero que en el camino encontramos diversas confrontaciones con la realidad social.

A ello se suma el desconocimiento y la imposibilidad de reconocer explícitamente el rol pedagógico de la profesión y la particular misión con el restablecimiento de derechos de los ciudadanos excluidos y marginados. De ahí que propongamos que el Trabajo Social implica un “reconocimiento e interpelación de otros, visualizar las confluencias y las diferencias, los consensos y los disensos que atraviesan y dan identidad a la experiencia” (Torres, 1996, p. 13).

3.2 Pedagogía y Trabajo Social

La práctica fue para nosotras la oportunidad de develar y comprender mejor la labor educativa que cumple el Trabajo Social, pues, aunque su relación con la enseñanza siempre ha estado presente no ha sido explícita. Esto hace que el quehacer de nuestra profesión en el campo de la pedagogía aún sea ambiguo. Por ello el objeto de sistematización se centró en la pedagogía subyacente en la Escuela Camilo Torres Restrepo y su relación con la constitución de sujetos sociales y políticos, lo que permitió reflexionar sobre la labor educativa de la profesión. En ese sentido, varias de las manifestaciones de los escuelantes mencionaban las transformaciones de la Escuela a partir de los aportes que se hicieron desde Trabajo Social; lo anterior evidencia la dimensión pedagógica de esta disciplina-profesión. Al respecto Bermúdez-Peña (2008) menciona que:

La dimensión pedagógica del Trabajo Social, por tanto, estaría dada por las reflexiones que se deben generar en torno al tipo de relaciones sociales que se establecen entre los distintos actores que se encuentran, el juego de saberes que se pone en escena, por el tipo de contenidos que se abordan, la manera como se definen y se nombran, por las intencionalidades implícitas y explícitas con las que se llega. (p. 14).

Así se evidenció el aporte pedagógico del Trabajo Social a la Escuela de formación política Camilo Torres Restrepo; y el papel que ha venido desempeñando en esta experiencia. Ello se visibilizó en la realización de ejercicios diagnósticos por parte de las Trabajadoras Sociales del equipo. Aspecto que posibilitó el reconocimiento de los sujetos y sus necesidades y permitió mejorar la formación mediante herramientas que connotan una mayor planificación y proyección de la intervención. Es por eso que este proceso implicó que los practicantes reconocieran los saberes populares y otras formas de enseñanza-aprendizaje que tienen como propósito fortalecer sujetos sociales y políticos que le apuestan a la transformación de sus contextos y realidades.

En esta línea se develaron los distintos aspectos que componen la pedagogía para así profundizar en el análisis. Nos centramos en las definiciones de pedagogía y el debate entre la educación no formal y la educación popular, y el agente educativo de la formación en el que se encuentran las profesionales de Trabajo Social integrantes del equipo del Instituto.

En ese sentido se retomaron los postulados de Pinto y Castro (2003), quienes postulan que la pedagogía crítica se centra “en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la Escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder” (p. 7). Es así como se planteó que la pedagogía busca generar habilidades con los estudiantes para que piensen crítica y reflexivamente con el propósito de transformar la sociedad. Esta pedagogía se enfoca tanto en su lenguaje de crítica como en el de posibilidades de acción. Por eso McLaren (2003), citado por Pinto y Castro (2003), afirma que este tipo de pedagogía ha propiciado un análisis de la educación desde una teoría radical y ha generado avances en cuanto a la investigación y metodologías para la formación.

Según McLaren (1994), citado por Ortiz (2013), dentro de las llamadas pedagogías críticas se encuentra la Educación Popular, pues se trata de una educación que busca la transformación desde los intereses de los oprimidos y excluidos. En coherencia con estos planteamientos, se analizó que al proceso de formación se le otorgan distintas características como el ser intencionada y, por tanto, planificada. Esto demanda un compromiso político de los profesores, en este caso de las Trabajadoras Sociales del equipo del Instituto. Ellas eran las encargadas de diseñar estrategias de enseñanza acordes al contexto de aprendizaje, en las que se debe tener en cuenta lo que López (2013) plantea como el estilo de aprendizaje de los alumnos y la promoción del aprendizaje crítico de ellos.

De esa manera, fue necesario comprender la formación en doble vía, es decir, apostar por un proceso de educación dialógico en el cual todos enseñaban y aprendían. Esto para ir más allá del espacio físico de transformación pues, al situarse desde la educación popular, la Escuela tenía como objetivo problematizar las construcciones ideológicas de quienes participaban. En ese sentido, había una noción de la “pedagogía de la rebeldía, de la esperanza, de la libertad. Una pedagogía que tiene en su horizonte el socialismo (...) la entendemos por lo tanto en clave de revolución permanente, de desafío a todas las opresiones, de proceso y de proyecto libertario” (López, 2013, p. 2).

En ese sentido, se profundizó en las definiciones de la Educación Popular entendiéndola como una pedagogía de los oprimidos y no para los oprimidos. Esto implica poner al sujeto popular como protagonista en la transformación (Korol, 2010). Una educación que da la batalla contra la dominación y la educación hegemónica, lucha por la posibilidad de poder pensar y crear la transformación a partir de los sujetos colectivos, de los saberes populares, de prácticas emancipadoras y dialógicas.

En esta lógica de análisis, se encontró que la Escuela de formación concibe la Educación Popular como “un movimiento pedagógico/cultural, que opta por apoyar la construcción de sujetos y de proceso donde estos ejerzan sus poderes sociales y políticos” (Mondragón y Ghiso, 2006). Se trata, entonces, de una propuesta pedagógica que lucha por la democracia, la convivencia, la dignificación de las personas, que recupera la palabra y el

diálogo, y restablece la creatividad social. Esto implicó reflexionar sobre la dicotomía entre teoría y práctica, la transformación del contexto, el sujeto en cuestión y la intervención misma del Trabajo Social.

Esta reflexión se planteó a partir del autoanálisis que realizamos como practicantes. Reconocimos que la educación no solo se da en contextos de aprendizaje como las instituciones educativas y universidades oficiales y privadas con una orientación educativa formal. Por el contrario, propusimos ampliar la mirada a procesos de educación no formal e informal, donde el profesional de Trabajo Social también puede aportar.

Para ello, se retomaron planteamientos de Coombs y Ahmed (1975), citado por Bermúdez-Peña (2008). Estos autores definen la educación formal como aquella que se encuentra inscrita en el sistema educativo, pasando por la Escuela hasta llegar a la Universidad. Por otra parte, la educación informal se refiere a los aprendizajes durante la vida, lo cual contempla las experiencias en la cotidianidad de su contexto permitiendo a los individuos generar conocimientos. La educación no formal se define como aquella práctica educativa sistemática que se da por fuera del sistema escolar y cuenta con una organización y metodología definida, dirigida a grupos poblacionales, especialmente niños y adultos.

En este orden de ideas, se concluyó que podría pensarse que la Educación Popular está dentro de la educación no formal por estar fuera del sistema escolar y es semejante a la Educación Social por centrarse en la educación con los llamados desfavorecidos o excluidos (al igual que la educación no formal). Sin embargo, no es así, dado que la Educación Popular es una práctica con intención de transformación y de generación de espacios educativos desde la noción de sujeto popular que "(...) no sólo se sitúa por fuera de lo escolar, sino que también llegó a oponerse a la Escuela, en tanto ha sido interpretada como el lugar de reproducción y adoctrinamiento para la dominación" (Bermúdez-Peña, 2008, p. 9).

Esto sumado a que la educación no formal y la Educación Social son prácticas que no cuentan con una reflexión pedagógica. En consecuencia, se identificó que la pedagogía en la Educación Popular es primordial para reflexionar sobre las prácticas educativas. Mejía (2001) considera como una necesidad el reconocer que no se puede hablar de educación sin hablar de una pedagogía implícita, pues implica la reflexión sobre: ¿Qué es lo educativo? ¿Cómo ocurre? ¿Por qué y para qué ocurre? Y para el caso específico de la Educación Popular: ¿Cuáles son las acciones logradas con lo educativo? ¿Cómo esas acciones transforman el contexto? ¿Cuáles son esos nuevos cómo y porqué que esas transformaciones exigen? (Mejía, 2001, p. 7).

A propósito de esto, se hace hincapié en el rol que asume el orientador de tal proceso educativo; según Mejía (2015) el sujeto que está al frente de la actividad educativa ha de permitir el empoderamiento y desarrollo de la apuesta político ideológica. Este es el caso de las Trabajadoras Sociales del Instituto, quienes tenían la misión de planificar, de organizar la metodología y los dispositivos, teniendo en cuenta el contexto de quienes participan en el espacio educativo. De igual forma, como estudiantes en práctica, tuvimos la exigencia de reconocer la necesidad de planificar las acciones formativas y de intervención en sintonía con los ámbitos en los cuales se sitúan los actores y los fines de las organizaciones, los movimientos, las entidades y las instituciones.

3.3 Trabajo Social y configuración de sujetos sociales y políticos

Considerando todo el proceso formativo de la Escuela Camilo Torres Restrepo, la labor de las trabajadoras sociales partícipes de esa experiencia, y la inserción como practicantes se llegó a varias conclusiones. La primera estuvo enfocada en reconocer el papel del trabajador social como educador y su compromiso en la emancipación del ciudadano. A partir de una apuesta de sujeto social que está y se reconoce como parte de una sociedad, en la que es consciente de su entorno político, social, cultural y económico. De ahí que se caracterizara por ser un hombre o mujer histórico y dialéctico, lo cual permea su ser, estar y hacer en la realidad (Rauber, 2010; Zemelman y León, 1997).

Se concluyó, entonces, que el sujeto se constituye a partir de su intervención en acontecimientos de exclusión y explotación, en los que hombres y mujeres son sometidos de una u otra manera, mediante procesos de alienación y enajenación, que se expresan a través de elementos como la formación política (Rauber, 2010). Es así como se considera que el profesional de Trabajo Social es promotor del sujeto para que este reconozca las prácticas y relaciones sociales de su entorno, pero no solo como reproductor del *status quo*, sino como constructor de nuevas prácticas y nuevas relaciones a partir de una praxis en las que imprime su sello propio. Es decir, el sujeto puede ser edificador de su realidad conforme a intereses, intencionalidades e ideologías. De ahí que se plantee que la comprensión del ser humano no se puede reducir al plano de las determinaciones estructurales, pues posee una conciencia particular. En ese sentido, Zemelman y León (1997) afirma que:

El hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre histórico en sujeto (...). La voluntad de acción encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto. (p. 62).

Por consiguiente, la segunda conclusión hace alusión a la implicación de ser sujeto. Esto significa recuperar el sentido de la historia, lo que le confiere unas características específicas que lo constituyen. Siendo un ser actuante y transformador de su entorno, el *sujeto social y político* problematiza, cuestiona y cambia su realidad. Ello remite al postulado de Rauber (2006) según el cual la conciencia política de un pueblo oprimido no le viene “dada” a los actores sociales desde el exterior. Por el contrario, su conciencia política se va construyendo a través de su intervención directa en el proceso de lucha. Es decir, esa conciencia se desarrolla principalmente a través de sus prácticas. Sin embargo, esto tiene lugar en la medida en que los futuros profesionales tengan aproximaciones a colectivos de cambio, lo cual es consecuencia de un proceso pedagógico y de articulaciones sucesivas no siempre fructíferas. Estas son llevadas a cabo por los diversos actores que conscientemente se proponen transformar los ámbitos coyunturales en nodos orgánicos estables capaces de profundizar el cuestionamiento político de la sociedad.

Se concluye finalmente que la cuestión no solo es hacer una práctica académica en escenarios políticos alternativos, sino tener claridad sobre el para qué se hace. En otras palabras, no basta con estudiar una profesión del área de lo social, tiene que haber un interés real por emprender un proceso de compromiso social. De ahí que exista la necesidad de unificar esfuerzos para que la formación política exprese su praxis de manera más eficaz. De modo que las responsabilidades y tareas históricas del Trabajo Social, pasen por generar un núcleo de articulación y organización del tejido social, proyectando metas plausibles de transformación social.

4. Hallazgos

Construir conocimiento en las Ciencias Sociales, en especial en el campo del Trabajo Social, es uno de los mayores retos que enfrentan los estudiantes en formación de pregrado de esta disciplina-profesión, pues el camino transitado por la sistematización de experiencias es poco en comparación con la investigación tradicional. Sin embargo, este asunto se convirtió en un eje de motivación para escribir un capítulo más en la historia de Trabajo Social como protagonista de experiencias para generar conocimiento vívido en el transcurso de la práctica académica.

Esto partiendo de los retos que implica una sistematización, pues sistematizar es una experiencia pedagógica que inspira el diálogo reflexivo y crítico sobre el objeto. En esta experiencia el investigador asume un rol de mediador pedagógico para que los actores hagan una lectura compleja de la experiencia y de la realidad misma (Torres, 1996).

101

De tal manera, se logró analizar y reflexionar acerca de cada uno de los componentes principales del ejercicio de formación política desarrollado por el centro de práctica. Los hallazgos permitieron realizar ajustes en lo que ha sido la experiencia formativa y considerar los aportes realizados a la transformación social. Asimismo, posibilitaron la generación del debate en el ámbito académico de la profesión con el campo pedagógico propio de este objeto de estudio.

En primer lugar, dentro de la práctica se reflexionó sobre lo pedagógico como una dimensión fundamental de la experiencia en sus distintos niveles y momentos. Con este propósito, se consideraron los aspectos característicos de la recuperación histórica tanto del Instituto como de la Escuela de formación política. Se analizó el contexto en que surgió la propuesta, lo cual evidenció que las apuestas de formación liberadora en contextos de represión tienen vigencia.

Asimismo, analizar el contexto institucional de la experiencia develó que la educación es solo uno de los frentes de lucha ideológica. El Instituto, al considerar la investigación y comunicación como ejes de acción, demuestra la necesidad de generar mayor conexión

entre estas dimensiones para avanzar en las propuestas contrahegemónicas y dar una verdadera “batalla de ideas”.

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 1999, p. 14).

Por otro lado, se encontró que la orientación de la propuesta formativa estuvo influenciada por las habilidades, capacidades y conocimientos disciplinares de cada uno de los equipos profesionales en su momento. Para la primera cohorte, se tuvo una orientación que intentó forjar una propuesta desde los supuestos del diálogo de saberes mediante una metodología abierta y flexible. La segunda cohorte, por su parte, se orientó mediante una práctica más estructurada y sistemática, lo cual constituyó un momento clave de la participación e incidencia del Trabajo Social.

A partir de la recuperación de esta experiencia, se logró comprender la intencionalidad de constituir sujetos sociales y políticos a partir de una pedagogía de la liberación. La formación no se desarrolló a partir de cánones o recetas, sino que se construyó y reinventó de acuerdo con cada experiencia. Este es un momento en el que se pone en juego el papel del trabajador social como pedagogo y responsable de orientar el proceso, quien debe ser capaz de generar la relación dialógica con el educando, “donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido” (Freire, 2005, p. 132).

Sumado a lo anterior, se analizó la metodología de la Escuela y se concluyó que esta no puede ser reducida a las técnicas, sino que debe materializar los fundamentos ideológicos en los que se soporta, puesto que tiene que ver con el conjunto de la formación. De ahí la obligatoriedad de una coherencia entre los múltiples factores que la afectan (logísticos, facilitadores, materiales didácticos, contenidos, contexto del aprendizaje).

Por otro lado, se identificaron dos aspectos en cuanto al aporte del proceso formativo a la constitución de sujetos sociales y políticos. El primero tiene relación con los cambios ideológicos de los escuelantes: estos afianzan su interés por transformar su realidad y contribuyen a encontrar un sentido a sus prácticas, convirtiéndolas en reivindicaciones y en otros casos permitiendo la consolidación de esas ideologías para hacer una autoevaluación de su coherencia política. El segundo aspecto tiene que ver con la participación en escenarios políticos organizativos. Allí se encontró una potenciación de la capacidad de promover educación para la praxis, puesto que los múltiples escenarios de

participación política se enriquecen con la discusión y el debate que desde la Escuela se promueve. Esto termina cualificando principalmente al escuelante militante que gana en habilidad de argumentación y cimienta ideológico.

En segundo lugar, la sistematización y la práctica académica se encuentran en un campo de debate y articulación entre la investigación y la intervención, en tanto hace un análisis sobre la relación entre teoría y práctica. Para ello, se enfocó la discusión del Trabajo Social como una disciplina-profesión encaminada a la intervención para la transformación. Esta se ve limitada en múltiples ocasiones por situaciones laborales que condicionan (pero no determinan) el quehacer de la profesión. Lo anterior resalta la necesidad de impulsar la participación en este tipo de espacios de formación y centros de prácticas como una oportunidad para potenciar y reconocer otras esferas del campo social.

Esto se plantea en sentido dialógico, pues se identificó que las profesionales y estudiantes de Trabajo Social aportaron a la Escuela mayor estructura, planificación, proyección y periodicidad que se convirtió en credibilidad y legitimidad. Al mismo tiempo, el escenario formativo permitió a las practicantes de Trabajo Social explorar el campo pedagógico, en el cual, si bien se han tenido aciertos, aún falta ejercer y reflexionar sobre la pedagogía de forma intencional, en clave de la disciplina-profesión. Como plantea Bermúdez-Peña (2008), aún son escasos los procesos realizados a partir de una reflexión de fondo de lo que implica lo pedagógico: “no podemos asumirnos ni como educadores ni asumir al Trabajo Social como una forma de educación mientras no asumamos lo pedagógico como orientador de nuestras prácticas” (p. 14). En ese sentido, esto implicó para las profesionales analizar disciplinarmente la experiencia, es decir, que se abriera la posibilidad de hacer un diagnóstico que brindara insumos para un proceso de intervención mucho más pedagógico. Lo que para Fantova (2007) implica repensarse la intervención social, teniendo en cuenta que:

Estamos hablando de necesidades humanas, no entendidas como carencias sentidas por las personas sino, en un sentido más amplio y complejo, refiriéndose a todos aquellos bienes (tangibles e intangibles) que permitan a las personas desarrollarse integralmente y mejorar su calidad de vida. (p. 187).

En coherencia con lo expresado, se concluye que el planteamiento abierto del papel político del Trabajo Social, ha venido siendo invisibilizado o apartado de sus apuestas. De modo que el cruce profesional-militante que se identificó en la Escuela no se puede negar. Por el contrario, debe asumirse como una fortaleza si se toma en cuenta que la educación es un camino hacia la concienciación de los sujetos, con el fin de que estos puedan promover cambios que propicien condiciones dignas para las mujeres y hombres participantes en esta experiencia. Así, la práctica académica se presenta como un proceso de aprendizaje para los estudiantes, en tanto posibilita la reflexión y socialización del quehacer profesional,

anclado en el contexto, sus problemáticas sociales, la institucionalidad, los procesos organizativos, al igual que la relación e interrelación de sus diferentes actores y sectores (Galeano, Rosero y Velásquez, 2011).

En ese sentido, se plantea que seguir acompañando experiencias de este tipo requiere reconocer el potencial pedagógico de la intervención del Trabajo Social y la necesidad de incorporar la reflexión pedagógica en su quehacer. Como señala Bermúdez-Peña (2008), seguir promoviendo experiencias educativas que no son generadas pedagógicamente y que no se apoyen en teorías pedagógicas es seguir negando un conjunto de acciones que, aunque se sitúan en la esfera de lo pedagógico, todavía no se conciben explícitamente como tal, pese a la ineludible responsabilidad del trabajador y trabajadora social como educadores.

De otro lado, se encontró que la particularidad de contar con un equipo de educadoras populares principalmente conformado por trabajadoras sociales, en principio rompe con la lógica que ha ubicado la profesión como asistencial o subordinada a los poderes hegemónicos, lo cual muchas veces ha reducido y precarizado su labor. Al respecto, Montaña (1998) plantea que la legitimidad no depende de la acción interna de la profesión, sino fundamentalmente de las luchas sociales que, mediante el desmonte del proyecto neoliberal y capitalista, podrá consecuentemente lograr una re-legitimación profesional. Allí se logra ubicar un aspecto importante en términos de la coherencia y la ética que implica la participación en estas apuestas. Al acompañar procesos de emancipación, se lucha por cambiar la globalidad de las condiciones de la sociedad, lo que incluye los condicionamientos y limitaciones propias de la carrera.

Finalmente, las oportunidades que configuran este tipo de experiencias consisten en la posibilidad de materializar el compromiso ético-profesional con la defensa activa de los sectores vulnerables; y además, la necesidad de juntarse para promover apuestas de este tipo que abren los horizontes y alternativas de investigación e intervención al Trabajo Social en la contemporaneidad.

5. Conclusiones

Hoy siendo profesionales hemos valorado la experiencia de hacer prácticas en organizaciones sociales y políticas como una experiencia formativa que encaminó e incentivó el interés por profundizar y apostar por un enclave político y de Trabajo Social. Esto no solo nos permitió concluir con éxito la práctica académica, sino que motivó elecciones que hemos tomado en el campo laboral y de formación académica a nivel de posgrado.

Vivenciar la práctica desde un foco político es tan pertinente como necesario. Para nosotras, lo anterior abrió y amplió el espectro profesional al nutrir e invitar a comprometernos mucho más con los sujetos de la intervención, ya que esto humaniza y contextualiza el quehacer profesional. Asimismo, somos conscientes de las limitaciones y restricciones de realizar una práctica en este tipo de organizaciones. Sin embargo, queremos resaltar el aporte que desde nuestra profesión podemos hacer; una evidencia de ello fue la sistematización de la experiencia de formación del Instituto. Esto generó un conocimiento en dos vías: uno, recuperó y evidenció los aportes de esta apuesta formativa; y, dos, exaltó el rol pedagógico y político que cumplió el Trabajo Social para el desarrollo y consecución de dicho proyecto.

En ese sentido, resulta pertinente realizar constantes ejercicios de reflexión en torno a la concepción pedagógica con el propósito de desentrañar los aportes del Trabajo Social, en aras de reconocer su potencial y caracterizar las prácticas pedagógicas que subyacen. Según Bermúdez-Peña (2008), la tarea que hay por delante consiste en pasar de la pedagogía invisible a la pedagogía visible, hecho que obliga a pensar los procesos de formación desde esta disciplina-profesión. Esto sin perder de vista su intencionalidad, la manera cómo se entienden los procesos de enseñanza-aprendizaje, las estrategias y las interacciones que emergen en los procesos sociales.

Finalmente, vivir la práctica sin temores y reconocerla como un espacio de aprendizaje marca nuestro trasegar como profesionales, pues se permite errar para aprender y corregir; brinda precisiones, en tanto conduce a una noción de quiénes queremos ser como profesionales y cómo lo queremos hacer. Lo anterior también evidencia el reto que tenemos para conciliar las tensiones y disputas que se presentan en el campo laboral desde una apuesta ética y política coherente con los principios de cambio social de nuestra profesión.

6. Referencias bibliográficas

- Bermúdez-Peña, C. (2008). La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (13), 21-40. doi: 10.25100/prts.v0i13.1176.
- Carvajal, A. (2005). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. (3 ed.). Santiago de Cali: Universidad del Valle. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.
- Fantova, F. (2007). Repensando la intervención social. *Revista documentación social*, (147), 183-198.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. (3 ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2 ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Galeano, C., Rosero, K., y Velásquez, P. (2011). Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo social e intervención social*, (16), 131 -160. doi: 10.25100/prts.v0i16.1166.

- Jara, O. (1997). Para sistematizar experiencias. México: ALFORJA-IMDEC.
- Korol, C. (mayo, 2010). *La educación popular-algunos debates posibles y necesarios*. Recuperado de https://www.academia.edu/24448359/La_Educaci%C3%B3n_Popular_algunos_debates_posibles_y_necesarios.
- López, M.G. (2013). *Didáctica en la Educación Popular para la formación en emprendimiento y asociatividad* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/10744/1/04868272.2013.pdf>
- Mejía, M.R. (octubre, 2001). *Pedagogía en la Educación Popular: Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización*. En Congreso Pedagógico Nacional de Fe y Alegría Colombia "El presente y el Futuro de la Educación Popular", Fe y Alegría, Bogotá, Colombia.
- Mejía, M.R. (2015). *Educación popular en el siglo XXI*. Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Mondragón, G., y Ghiso, A. (2006). *Pedagogía Social*. (2 ed.). Santiago de Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Montaño, C. (1998). *Los desafíos ético-políticos de los asistentes sociales en el contexto de las nuevas necesidades del capital y de la situación actual de las luchas de clases*. En XVI Congreso Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social. ALAETS-ACHETS, Santiago de Chile, Chile.
- Ortiz, L. (2013). *Lo pedagógico como una dimensión relacional, "Hacer comunidad siendo comunidad": estudio sobre las concepciones de lo educativo del Centro Comunitario Yira Castro desde el 2005 al 2012 y su influencia en el trabajo comunitario. Comuna 13, barrios Yira Castro y Comuneros II* (Tesis de pregrado). Universidad del Valle, Facultad de Humanidades. Cali, Colombia.
- Pinto, A.M., y Castro, L. (2003). *Los modelos pedagógicos*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/315839586/Pinto-a-Castro-modelo-l-Los-Modelos-Pedagogicos>.
- Rauber, I. (2006). *Sujetos políticos: Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos*. Santo Domingo: Pasado y Presente XXI.
- Rauber, I. (2010). *Dos pasos adelante, uno atrás. Lógicas de superación de la civilización regida por el capital*. Caracas: Vadell Editorial.
- Sánchez, L.M., y Escobar, M.C. (2009). La supervisión y los procesos de formación profesional en intervención social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (14), 25-47. doi: 10.25100/prts.v0i14.1087.
- Sarmiento, L. (2009). *Teoría Crítica: un paradigma sistémico*. Recuperado de <http://www.desdeabajo.info/images/docs/Teoriacritica.pdf>.
- Torres, A. (octubre, 1996). *La sistematización como investigación interpretativa crítica: Entre la teoría y la práctica*. En seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile. Recuperado de: http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0742/6_TOR_SIS.pdf.
- Zemelman, H., y León, E. (1997). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos Editorial.

OTROS ARTÍCULOS DE PROSPECTIVA No. 29 DE 2020

EDITORIAL

La Reconceptualización: una opción a la encrucijada del Trabajo Social en Colombia

Víctor Mario Estrada-Ospina

ARTÍCULOS

Formación profesional y la práctica supervisada en el Servicio Social brasileño

Reginaldo Ghiraldelli

El rol docente del tutor y supervisor de prácticas de Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión

Carmina Puig-Cruells

Problematizando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas

Ruth Noemí Parola

Trabajo Social en contextos de formación política: la práctica transformadora

Angélica López-Yepes

Jackeline Cuenca-Echeverry

Investigación cuantitativa en una práctica universitaria de intervención en comunidad en el norte de México

Adán Cano-Aguilar

Interventores y comunidades vulnerables: una propuesta de formación para universitarios

Dulce Nayeli Cohetero-Hernández

Fidel González-Quñones

Reagrupación familiar de menores en Aragón. Propuestas de acompañamiento en el proceso migratorio

Chabier Gimeno-Monterde

José David Gutiérrez-Sánchez

Aportaciones de la Educación en Derechos Humanos (EDH) y la Investigación Acción Participativa (IAP) en contextos de trabajo comunitario

Carla Cubillos-Vega

Condiciones para una Neo-Reconceptualización del Trabajo Social en Chile, Latinoamérica y el Caribe

Luis Vivero-Arriagada

Justicia sin daño: una apuesta por el fortalecimiento del acceso a la justicia

Diego Fernando Acosta-Daza

IN MEMORIAM

Camilo Bautista Ochoa, un santandereano que se enamoró del Pacífico

Jesús Glay Mejía-Naranjo

PROSPECTIVA

Revista de Trabajo Social e Intervención Social

No. 29 • ene.-jun. 2020

e-ISSN: 2389-993X • Universidad del Valle