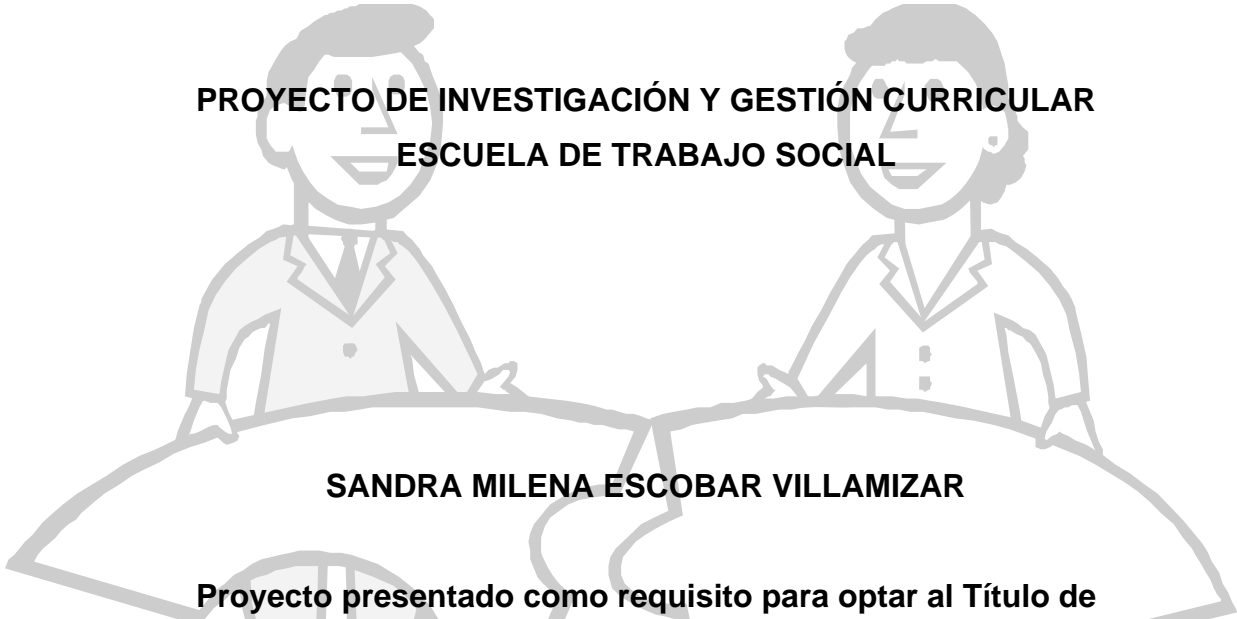
A stylized illustration in light gray showing four people (two men and two women) holding large puzzle pieces that form a central shape. The people are positioned around the puzzle pieces: two at the top and two at the bottom. The puzzle pieces are interlocking and form a shape that resembles a stylized 'S' or a similar abstract form.

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

SANDRA MILENA ESCOBAR VILLAMIZAR

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

2006



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

SANDRA MILENA ESCOBAR VILLAMIZAR

**Proyecto presentado como requisito para optar al Título de
Trabajadora Social**

Supervisora:

**MARTHA LIGIA PEÑA VILLAMIZAR
Trabajadora Social**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL**

2006

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	X
INTRODUCCIÓN.....	1
1. ELEMENTOS CONCEPTUALES DE LA TEMÁTICA CURRICULAR	3
2. LA PEDAGOGÍA, UN ALIADO DE APORTES TRANSVERSALES	16
3. LINEAMIENTOS NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN CON PERTINENCIA CURRICULAR.....	33
4. MARCO PROFESIONAL.....	37
4.1 TRABAJO SOCIAL A ESCALA GLOBAL, UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS, LA DIGNIDAD HUMANA Y LA JUSTICIA SOCIAL .38	
4.2 TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO, EL VALIOSO LEGADO DE LA COMPLEJIDAD SOCIAL	44
4.3 TRABAJO SOCIAL A ESCALA NACIONAL, UNA MIRADA PROPIA DE LA PROFESIÓN.....	47
4.4 ROL PROFESIONAL, EL PROYECTO DE SER DEL TRABAJO SOCIAL.....	50
5. MARCO INSTITUCIONAL.....	58
5.1. UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER.....	58
5.2. ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL	72
6. PLANEACIÓN CURRICULAR, UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA ACADÉMICA.....	83
6.1. DIAGNÓSTICO.....	83
6.1.1. ANÁLISIS DE INTERESES	85
6.1.2. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN	90
6.1.3. ANÁLISIS DE PROBLEMAS	93
6.1.4. ÁRBOL DE PROBLEMAS	99
6.2. PLANEACIÓN.....	101
6.2.1. ANÁLISIS DE OBJETIVOS.....	101
6.2.2. ÁRBOL DE OBJETIVOS.....	102
6.2.3. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS.....	103
6.3. EVALUACIÓN.....	119
6.4. SEGUNDO PROCESO DE PRÁCTICAS	120
7. INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR, PROPUESTA DE TRABAJO COLECTIVO.....	121
7.1. PRINCIPIOS DEL PROYECTO.....	123
7.2. ¿POR QUÉ LA INVESTIGACION ACCIÓN?	125
7.2.1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.....	127
7.3. FASE I, FUNDAMENTACION E INFORMACION	131
7.3.1. TALLERES DE FUNDAMENTACION CURRICULAR	132
7.4. FASE II, DE INVESTIGACION PROPIAMENTE DICHA.....	134
7.4.1. EJE I. ELEMENTOS DEL CONTEXTO	134
7.4.2. EJE II ELEMENTOS CENTRALES O PRINCIPALES DEL ACTUAL CURRÍCULO	138
CONCLUSIONES.....	144
RECOMENDACIONES	145

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1.	Dimensiones del Acto Educativo	17
Gráfica 2.	Cobertura Nacional de la UIS (discriminados por regiones geográficas).....	58
Gráfica 3.	Aspirantes y Admitidos por orden Geográfico. 2005.	59
Gráfica 4.	Organigrama de la Facultad de Ciencias Humanas	67
Gráfica 5.	Organigrama de la Escuela de Trabajo Social.....	72
Gráfica 6.	Planeación macro de la Experiencia de Práctica.....	83
Gráfica 7.	Implicaciones del Currículo.....	85
Gráfica 8.	Identificación de Involucrados	86
Gráfica 9.	Árbol de Problemas	99
Gráfica 10.	Árbol de Objetivos.....	102
Gráfica 11.	Organigrama Grupos involucrados en la Reforma Curricular	129

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1.	Modelo Dialógico.....	66
Cuadro 2.	Clasificación Institucional de Docentes, según dedicación laboral	87
Cuadro 3.	Cuadro de Involucrados, Docentes de la Escuela de Trabajo Social–UIS	91
Cuadro 4.	Cuadro de Involucrados, Estudiantes de la Escuela de Trabajo Social–UIS	92
Cuadro 5.	Cuadro de Involucrados, Egresados de la Escuela de Trabajo Social–UIS	93
Cuadro 6.	Análisis de Alternativa N° 1.....	103
Cuadro 7.	Análisis de Alternativa N° 2.....	107
Cuadro 8.	Análisis de Alternativa N° 3.....	108
Cuadro 9.	Análisis de Alternativa N° 4.....	109
Cuadro 10.	Análisis de Alternativa N° 5	111
Cuadro 11.	Análisis de Alternativa N° 6	114
Cuadro 12.	Análisis de Alternativa N° 7	115
Cuadro 13.	Matriz de Marco Lógico	118

RESUMEN

TÍTULO: PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR, ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL*

AUTOR: ESCOBAR VILLAMIZAR, Sandra Milena*

PALABRAS CLAVE:

Educación	Formación Profesional
Pedagogía	Investigación
Currículo	Participación
Universidad	Flexibilidad

DESCRIPCIÓN:

La Educación es un aspecto elemental para la sociedad, que inicia como un acto natural de aprendizaje donde se transmiten conocimientos, destrezas, comportamientos y posturas que permiten desarrollar formas de ver la realidad, sus dinámicas y complejidades.

Estos elementos y contenidos de aprendizaje, hacen de la Educación un aspecto influyente en la manera de pensar, actuar y sentir del Ser Humano, configurando diferentes formas de leer e interpretar la realidad. De manera que el trasfondo ético que va impreso en la Educación es trascendente en la sociedad.

El Proyecto de Investigación y Gestión Curricular, inicia un proceso de prácticas académicas al interior de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander, integrando como actores del proyecto a la comunidad educativa de la Escuela compuesta por Docentes, Estudiantes y Egresados, desarrollándose bajo los criterios de Flexibilidad, Axialidad, Participación, Consenso, Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad y Transversalidad.

Durante la experiencia realizada se planteó la planeación macro del diseño curricular que constituye la propuesta de reforma del programa académico de Trabajo Social–UIS.

Por su parte el proyecto cuenta con el privilegio de constituir un puente entre la Formación Profesional y la Intervención Social, favoreciendo la reflexión y el debate interno del Trabajo Social.

* Proyecto de Grado

* Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Trabajo Social. Asesora: Martha Ligia Peña Villamizar.

ABSTRACT

TITLE: CURRICULAR INVESTIGATION AND PROCEDURE PROJECT, SOCIAL WORK SCHOOL*

AUTHOR: ESCOBAR VILLAMIZAR, Sandra Milena*

KEY WORKS:

Education	Professional Training
Pedagogy	Investigation
Curriculum	Participation
University	Flexibility

DESCRIPTION:

Education is an essential aspect for society; it starts like a natural act of apprenticeship, transferring knowledge, abilities, conducts and positions, all of them provide many ways to consider reality, its dynamics and complexities.

The Education's elements and contents make it an influential aspect on the thinking, acts and feelings of the human being, constituting different ways to read and to interpret the reality world. Education makes a social aspect with huge ethical contents transcendent for society.

By other hand, the project is privileged to become bridges between Professional Training and Social Intervention, providing reflective discussions on Social Work.

The Curricular Investigation and Procedure Project, begins an academic practice process inside the Social Work School of the Industrial University of Santander, making a great group with Teachers, Students and Graduates of the School, around principles like flexibility, Axiology, Participation and Consensus, considering the integral work with others sciences and disciplines.

* Thesis Paper

** Human Sciences Faculty. Social Work School. Adviser, Martha Ligia Peña Villamizar.

AGRADECIMIENTOS

*A Sergio Pratto Dávila, maestro quien sembró en mi esa inquietud
hacia las Ciencias Sociales y Humanas,
A Martha Ligia Peña Villamizar, maestra de incertidumbres,
A Angélica Sáenz Sotomonte, Carolina Torres Tovar y Diana Marcela
Castro Vargas, y las instigantes tertulias en la oficina,
A mis padres y mi hermana porque sin su apoyo y sacrificio, este
proyecto de vida hubiera tardado mucho más tiempo en concretarse.*

Sandra Milena Escobar Villamizar

INTRODUCCIÓN

“Cuando veo cuanto se puede reformar a la educación, tengo esperanzas que sea posible reformar a la sociedad”.

Gottfried Wilhelm Von Leibniz

1646 – 1716

El Proyecto de Investigación y Gestión Curricular es el resultado de la experiencia de práctica académica realizada por la estudiante Sandra Milena Escobar Villamizar durante el segundo periodo académico de 2005.

Esta experiencia de práctica consistió en la realización de una Planeación Curricular, cuyo objetivo principal es la contribución al proceso de cambio curricular del programa académico de Trabajo Social–UIS.

Este proceso emprendido por la Escuela de Trabajo Social, a través de las prácticas académicas, emergió de los procesos de autoevaluación, iniciado en 1998 y posterior acreditación institucional, otorgada en 2005.

Durante la culminación de la primera experiencia de práctica desarrollada por la estudiante Sandra Milena Escobar Villamizar y el comienzo de la segunda experiencia desarrollada por la estudiante Yeimi Caterine Ayala Guerrero, se conformó una *Comisión Académica Voluntaria de Interés en la Reforma Curricular*, conformado por las estudiantes anteriormente mencionadas y la Supervisora del campo de prácticas, la profesora Martha Ligia Peña Villamizar, y con la participación y contribución de las profesoras Bertha Lucía Correa Niño y Ana María Loaiza Giraldo.

Esta comisión¹ contribuyó con la reflexión y análisis durante el desarrollo de la segunda experiencia de práctica académica y la realización del presente proyecto de grado, sirviendo de “asesor” general.

Las experiencias de práctica se desarrollaron bajo el enfoque metodología Marco Lógico, y consistieron en procesos prolongados de planeación, donde la ejecución no fue posible, poniendo en cuestión la perspectiva concibe a la profesión ligada exclusivamente a la praxis.

El Proyecto de Investigación y Gestión Curricular, contribuye con el fortalecimiento de la Investigación Social al interior de la Escuela de Trabajo Social–UIS; Así mismo, este proyecto se desarrolla justo cuando la educación en Colombia enfrenta debates en torno a las políticas de calidad, y miradas “inquisidoras” se forman en torno a las reformas que se plantean en la Universidad y en la Escuela de Trabajo Social–UIS.

A su vez, este proyecto contribuye con el debate que a escala gremial se formula, en torno al quehacer y la formación profesional, enriqueciéndole con los matices y miradas propias que desglosa el contexto Santandereano y Colombiano.

¹ De carácter informal, es decir, no estructurada administrativamente al interior de la Escuela de Trabajo Social–UIS.

1. ELEMENTOS CONCEPTUALES DE LA TEMÁTICA CURRICULAR

Currículo es una temática perteneciente al campo de la Pedagogía, esta a través de la historia, y como autora de diversas teorías y temáticas disciplinares, ha desarrollado un lenguaje propio que le permite adjudicar significados mayormente elaborados a los conceptos que comúnmente utiliza, estudia y analiza, y que en la cotidianidad se usan de manera más simple o coloquial. De manera que al no pertenecer totalmente la temática curricular² a la profesión de Trabajo Social, deben precisarse algunos conceptos de interés para el proyecto, que favorecen el diálogo interdisciplinar.

- COMUNIDAD EDUCATIVA

El termino “comunidad”, alude a un orden social, que tiene funciones, derechos y deberes al interior de una sociedad, por esto su definición esta contemplada por el Estado en sus leyes y carta magna.

La comunidad educativa “está conformada por estudiantes o educandos, educadores, padres de familia o acudientes de los estudiantes, egresados, directivos docentes y administradores escolares. Todos ellos según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo”³

² En cuanto a que las únicas consideraciones de currículo al interior de la profesión, se refieren a la formación profesional específica.

³ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de 1994. Art. 6

“La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación”⁴

Además, en la temática curricular, las relaciones interpersonales y las dinámicas cotidianas desarrolladas al interior de la comunidad educativa hacen parte del ejercicio enseñanza–aprendizaje, en espacios institucionalizados y extra–clase.

- CURRÍCULO

El concepto “currículo” ha variado a través de los años, no solo por la influencia de los diferentes enfoques y teorías pedagógicas, sino por los contextos sociales, culturales y políticos en los que se han desarrollado estas miradas sobre la temática curricular.

El término currículo “denota el cuerpo de conocimientos o (...) contenidos seleccionados, organizados y distribuidos, considerados como legítimos en toda institución educativa.”⁵

Por su parte Chadwick, agrega la siguiente construcción conceptual que involucra todos los aspectos relacionados con la enseñanza: “currículo es qué se enseña, a quien, cómo, y para qué”⁶; Caviedes coincide con Chadwick, al afirmar que “en el contexto educativo, (el currículo) conjuga todos los elementos, situaciones, individuos, recursos, que interactúan y trabajan hacia el aprendizaje del individuo”⁷, evidenciando el ejercicio de

⁴ HENAO HIDRÓN, Javier. Constitución Política de Colombia. Temis. Bogotá. 2001. Art. 68

⁵ DÍAZ Villa, Mario. La Formación Académica y la Práctica Pedagógica. ICFES. Bogotá. 1998. P 10

⁶ UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la Educación Superior. Ciclo de conferencias. Facultad de Ingeniería. Bogotá. 1987. P. 13

⁷ CAVIEDES, Gilbert. Nociones Básicas y Fundamentación para el diseño Curricular. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Cali. 2004. P. 4

selección de contenidos y procesos fundamentales para la formación impreso en el diseño y la planeación curricular.

Así mismo, pueden reconocerse dos clases básicas de currículo de acuerdo a los límites internos que definen el tipo de formación⁸, estos son, el *Currículo Agregado* y el *Currículo Integrado*.

El *Currículo Agregado* es propio de la pedagogía tradicional, “corresponde a una colección de materias consideradas autosuficientes, que se enseñan o dictan sin ninguna referencia a otras”⁹, esta tipología de diseño rígido, donde el énfasis de la educación residía en el aprendizaje de contenidos, caracterizó los currículos universitarios aún a comienzos del presente siglo.

En oposición a este tipo de currículo, la pedagogía moderna inició su aporte desde mediados del siglo XX, justificándose en las reformas políticas de Colombia que han favorecido cambios en el Sistema de Educación, para dar surgimiento a una nueva tipología, el *Currículo Integrado* que “hace énfasis en la articulación, en el debilitamiento de los límites entre los diferentes contenidos de las asignaturas”¹⁰; el diseño de este tipo de currículo, es al que están llamadas las reformas de los programas académicos universitarios del país desde la legislación de las normas que dieron nacimiento al Sistema Nacional de Educación (Ley 80 de 1980, Ley 30 de 1992, Ley 115 de 1994, entre otras)

Al ubicar la anterior clasificación, y reconocer al “integrado” como el concepto contemporáneo de currículo, pueden identificarse características que le dan una identidad propia al concepto:

⁸ Estos límites hacen referencia a la rigidez o flexibilidad que puede caracterizar una planeación curricular.

⁹ DÍAZ Villa, Mario. Op Cit. P. 11

¹⁰ Ibíd.

Inspiración Antropológica: porque el currículo opta por el desarrollo de las potencialidades y valores humanos en un proceso de formación integral y desde un Proyecto Educativo Universitario inspirado en un modelo formativo.

Participación comunitaria: porque todos los estamentos están llamados a tener injerencia en el proceso curricular, desde la misma concepción hasta su evaluación y continuo rediseño. “Es necesario que cada miembro de la comunidad lea, asimile, interiorice y haga suyo este proyecto desde el campo de su responsabilidad, competencia y compromiso”.

Interdisciplinariedad: porque en el currículo deben tener acogida todas las concepciones y diversos puntos de vista desde los cuales se interpreta la realidad, enriqueciendo la visión y permitiendo que las diferentes ramas del conocimiento se integren.

Flexibilidad: porque el currículo es concebido y diseñado de tal manera que sea perfectible mediante modificaciones y mejoras constantes, pero sin perder de vista su finalidad.

Coherencia: porque los elementos que constituyen el currículo actúan como un sistema, se interrelacionan, autorregulan y convergen en un sentido, una totalidad y una identidad específicas.

Realismo y pertinencia: porque el currículo actúa sobre las condiciones que lo rodean y responde a las necesidades del entorno socio cultural, conjugando una reflexión teórica y una aplicación práctica.

Proyección: porque el currículo se concibe, diseña y opera hacia el futuro.

Personalización: porque el currículo cuenta con las iniciativas personales de sus promotores para beneficiar a la comunidad y revertir este beneficio en el desarrollo humano y en la calidad de vida individual y social.

Gestión estratégica: porque el currículo responde a una misión y visión institucional, a unos principios, fines y objetivos contextualizados en el Proyecto Educativo Universitario, en un marco doctrinal y en un modelo formativo, en torno a los cuales se plantea, se diseña, se programa, se ejecuta, se evalúa, se dinamiza y rediseña¹¹.

Estas breves precisiones otorgan una idea de lo que es currículo, sin embargo, lo hasta ahora mencionado alude a aspectos directamente planeados con resultados deseados, de manera que deben considerarse elementos indirectos y emergentes en el ejercicio enseñanza–aprendizaje, que hacen parte de la formación profesional, y se conocen al interior de la temática curricular como “currículo oculto”.

- CURRÍCULO OCULTO

Al hablar de currículo, no solo se incluyen los elementos planeados y de formación específica, existen procesos de aprendizaje, que aunque no se planearon de manera conciente, logran desarrollarse en el ejercicio enseñanza–aprendizaje, esto se conoce como currículo oculto.

Jurjo Torres menciona al respecto, que currículo oculto “son todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje en general, en todas

¹¹ IAFRANCESO, V. Giovanni. Artículo, Propuesta para estructurar la Gestión Curricular: un aporte al proceso de autorregulación y acreditación de programas académicos. Revista Actualidad Educativa. Nº 19. Nuevo Milenio. Bogotá. 2001. P. 52 – 53.

las interacciones que se sucedan día a día en la aulas y centros de enseñanzas”.¹²

El currículo oculto está relacionado con la configuración del perfil profesional, que les da un sello distintivo a los profesionales entre sí; sin embargo, al tratarse de destrezas, criterios y comportamientos, su seguimiento es subjetivo y relativo, lo que exige nuevas propuestas de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

- EDUCACIÓN FORMAL

A su vez, es preciso contemplar, que las instituciones educativas cuentan con clasificaciones al interior del Sistema Nacional de Educación, que facilitan el seguimiento de sus procesos y la veeduría de sus funciones para garantizar la calidad en la Educación. Siguiendo esta clasificación se identifica a la Universidad Industrial de Santander, como institución de educación formal.

“Se entiende por educación formal, aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducente a grados y títulos”¹³

- ESTILOS DE EDUCACIÓN

“Estilos de educación son unas posibilidades precisas, relativamente unitarias por su contenido, de comportamiento pedagógico, que cabe caracterizar mediante unos complejos típicos de prácticas educativas”¹⁴

¹² IANFRANCESCO, Giovanni. Artículo, Hacia una nueva definición de currículo. Revista Actualidad Educativa. Nº 19. Nuevo Milenio. Bogotá. 2001. P. 49

¹³ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de 1994. Bogotá. Art. 10

¹⁴ WEBER. Erich. Estilos de Educación. Herder. Barcelona. 1976. P. 31

Así mismo, debe considerarse que las instituciones también definen estilos pedagógicos para respaldar el proceso de formación por ellos propuesto, de manera que pueden identificarse, estilos pedagógicos individuales (que incumbe al docente y su práctica pedagógica) y estilos pedagógicos grupales (para referirse a los lineamientos pedagógicos reconocidos como legítimos en las instituciones educativas).

Los estilos pedagógicos individuales por su parte, cuentan con el respaldo de la noción de “libre cátedra”, dando al educador la autonomía de proponer prácticas pedagógicas y docentes, fundamentadas en su experiencia personal, docente y profesional.

- FORMACIÓN

La formación puede ser entendida de dos maneras, primero, como “el proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas que producen diferencias de especialización entre los individuos”¹⁵, en este sentido, la formación se encamina hacia un proyecto de “ser humano deseado”, idóneo para un tipo sociedad; una segunda manera de concebir la formación es como “la inserción del estudiante en formas legítimas de conducta, carácter y maneras, a través de la legitimación de ciertas prácticas, procedimientos y juicios, que intentan producir un orden interno o subjetivo”¹⁶

Ambas maneras de entender la formación aluden a dimensiones ético-políticas, pues entendida de esta forma, se evidencia la potencialidad de la educación para influir y direccionar a la sociedad.

¹⁵ DÍAZ Villa, Mario. Op Cit. P. 31

¹⁶ Ibíd. P. 31

- PEDAGOGÍA DIALÓGICA

Ejerciendo su autonomía y libertad de cátedra, la Universidad Industrial de Santander ha seleccionado¹⁷ como directriz de enseñanza la Pedagogía Dialógica, “paradigma de la formación de una conciencia de autonomía en los estudiantes, aprender, ser, hacer y convivir”¹⁸

Este tipo de pedagogía “acontece en un contexto de comunicación abierta, respetuosa, donde se valora la relación yo-tú”¹⁹

- PRÁCTICA EDUCATIVA

“Las prácticas educativas son aquellas formas de comportamiento con las que la educación puede realizarse concretamente”²⁰. Sin embargo estas prácticas no están ligadas únicamente a las instituciones educativas, pueden desarrollarse en espacios extra-clase, e incluso, cotidianos.

En la pedagogía tradicional, las prácticas educativas eran conocidas como “medios de educación”, por lo que pueden encontrarse con este término.

Así mismo cumplen una función de “enculturación” en la sociedad, por la cual transmiten los conocimientos, comportamientos, actitudes y estilos de pensamiento de las personas, para que puedan desenvolverse en la sociedad que habitan.

¹⁷ Ver punto 3.1.4.1. Estrategias Pedagógicas.

¹⁸ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. Bucaramanga. 2000.

¹⁹ CAVIEDES, Gilbert. Op Cit. P. 15

²⁰ WEBER, Erich. Op Cit. P. 27

- PRÁCTICA EN TRABAJO SOCIAL

Al interior de la profesión se originan constantes debates en los que se cuestionan elementos propios del Trabajo Social. La práctica profesional no es indiferente a estos cuestionamientos, sin embargo cuenta con rumbos deseados que orientan su ejercicio.

“La práctica profesional es ante todo una instancia mediadora y como tal debe estar en capacidad de establecer puentes con la teoría y con la realidad social, posibilitando aprendizajes y desaprendizajes que reviertan en el desarrollo teórico, metodológico e investigativo de la profesión. La mediación está íntimamente ligada con el carácter de la experiencia y es un elemento de confrontación que contribuye a la conformación de los sujetos sociales involucrados en ella”²¹

- PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL (PEI)

Representa el documento de identidad institucional, que la sustenta y justifica en el orden establecido por el Sistema Nacional de Educación; Es el “resultado de un proceso constante de investigación, participación y construcción colectiva de significados, de sentido y de identidad de las instituciones educativas de nuestro país”²²

En la Universidad Industrial de Santander, el Proyecto Institucional es aprobado mediante Acuerdo N° 015 de 2000, del Consejo Superior, estableciéndose como una “guía y principal orientador del desarrollo de la

²¹ CIFUENTES, María Rocío. La Práctica en la formación de los Trabajadores Sociales. Ponencia. I seminario Nacional de Formación en Trabajo Social. Bucaramanga UIS. 2005. P. 9.

²² CAVIEDES, Gilbert. Op Cit. P. 1

Universidad... para las próximas décadas en sus componentes académicos, de investigación y de proyección a la comunidad”.²³

- RACIONALIDAD TÉCNICA

“Concepción positivista en la que se basan varios modelos curriculares. Esta visión descansa en la triada de dicotomías: fines-medios, investigación-práctica y conocimiento-acción. En esta mirada la formación se estructura por la separación entre fundamentación teórica y metodológica y experiencias prácticas, las cuales, se asumen como entrenamiento y aplicación de conocimientos, supuestamente, aprendidos, apropiados, interiorizados e integrados coherentemente por los estudiantes a lo largo de la carrera. Desde esta perspectiva, se considera la práctica profesional como aplicación de conocimiento -sistemático, normativo, científico o técnico- a problemas instrumentales y se privilegia “el rigor” como fundamento de la acción.”²⁴

- TRABAJO SOCIAL

Al interior de la profesión, han existido diversos movimientos y esfuerzos grupales e individuales por definir al Trabajo Social en un concepto integrado y homogenizante. Esta tarea ha desencadenado un debate académico, que varía en argumentos que identifican a la profesión con corrientes de pensamiento filosófico, metodologías y técnicas, sin obtener aún, completando la primera década del siglo XXI, un resultado tangible y acabado.

Es esta condición la que le permite al Trabajo Social su acción ausente de condicionamientos teóricos, que hasta cierto punto puede considerarse

²³ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. P. 9

²⁴ CIFUENTES, María Rocío. Op Cit. P. 10

“libre”, y a su vez, le exige profundos ejercicios de fundamentación referencial al iniciar una práctica profesional.

Sin embargo, existen aproximaciones que intentan definir al Trabajo Social que deben considerarse en detalle, pues ofrecen una mirada amplia del ejercicio profesional. Una de estas aproximaciones está contenida en el documento construido por la *Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social*, AIETS, y la *Federación Internacional de Trabajo Social*, FITS.

El documento conocido como “Estándares Globales de calificación para la Educación y Capacitación en Trabajo Social”, adopta la siguiente definición de la profesión:

La profesión del Trabajo Social promueve el cambio social, la resolución de problemas en relaciones humanas y la habilitación y liberación de personas para aumentar el bienestar. Utilizando teorías de comportamiento humano y sistemas sociales, el Trabajo Social interviene puntos donde la gente interactúa con sus ambientes. Los principios de Derechos Humanos y Justicia Social son fundamentales para el Trabajo Social.²⁵

Este concepto de Trabajo Social es acorde a las perspectivas y paradigmas de la profesión también mencionadas en el documento de “Estándares Globales”, que a su vez conciben como marcos teóricos y epistemológicos para la formación profesional:

- *Enfoque centrado en la persona*: Reconocimiento de la dignidad y singularidad de todos los seres humanos.

²⁵ AIETS – FITS. Estándares Globales de Calificación para la Educación y Capacitación en Trabajo Social. Montreal. 2001. EN: Revista Eleutheria N°4. Universidad de Caldas. Manizales. 2005. P. 142

- *Perspectiva ecológica de los Sistemas:* Conocimiento y comprensión de la inter-conectividad que existe en todos los sistemas, macro, medio y micro.
- *Enfoque Holístico generalista e integrado:* Desarrollo del conocimiento y habilidades al trabajar en un amplio rango de contextos.
- *Perspectiva de desarrollo social:* Enfoque de desarrollo centrado en el ser humano.
- *Perspectiva del desarrollo del curso de vida:* Solución de problemas y socialización anticipada, pro medio de una comprensión del desarrollo normativo del ciclo de vida.
- *Perspectiva de las fortalezas:* La presunción, identificación y reconocimiento de las fortalezas y potencialidades de todos los seres humanos.
- *Respeto por la diversidad:* Apreciación y respeto por la diversidad en relación a la raza, cultura, religión, etnia, origen lingüístico, género, orientación sexual y habilidades diferenciales.²⁶

Así mismo, el documento sintetiza los propósitos fundamentales que deben ser contenidos en la misión de las Escuelas de Trabajo Social:

- Sea (donde sea aplicable) consistente con el propósito fundamental o la declaración de misión de la institución de enseñanza y, donde sea aplicable, con la declaración de misión del organismo clave nacional y/o regional de Trabajo Social al que esté afiliada.
- Sea claramente articulada, de manera que sea comprendida por los principales inversionistas interesados que hayan invertido en ese propósito fundamental o misión.
- Refleje los valores y principios éticos del Trabajo Social.

²⁶ AIETS – FITS. Op Cit. P. 152

- Refleje la aspiración hacia la equidad respecto del perfil demográfico de la localidad donde está inserta la institución. El propósito fundamental o misión debería por tanto, incorporar temas étnicos y de representación de género en los académicos, así como en los procedimientos de reclutamiento y admisión de alumnos²⁷.
- UNIVERSIDAD

Son Universidades, las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones y disciplinas; y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional.

Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post–doctorados.²⁸

²⁷ AIETS – FITS. Op Cit. P. 146

²⁸ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 115 de 1994. Bogotá. Art. 19

2. LA PEDAGOGÍA, UN ALIADO DE APORTES TRANSVERSALES

“Aprender es importante; aprender a aprender, lo es más aún. Pero saber para qué se aprende, eso sí que es esencial”²⁹

Reynaldo Suárez

“La realidad de la educación es una construcción social; por eso hay diversas maneras educativas: porque existen varias formas de organizarse socialmente”³⁰.

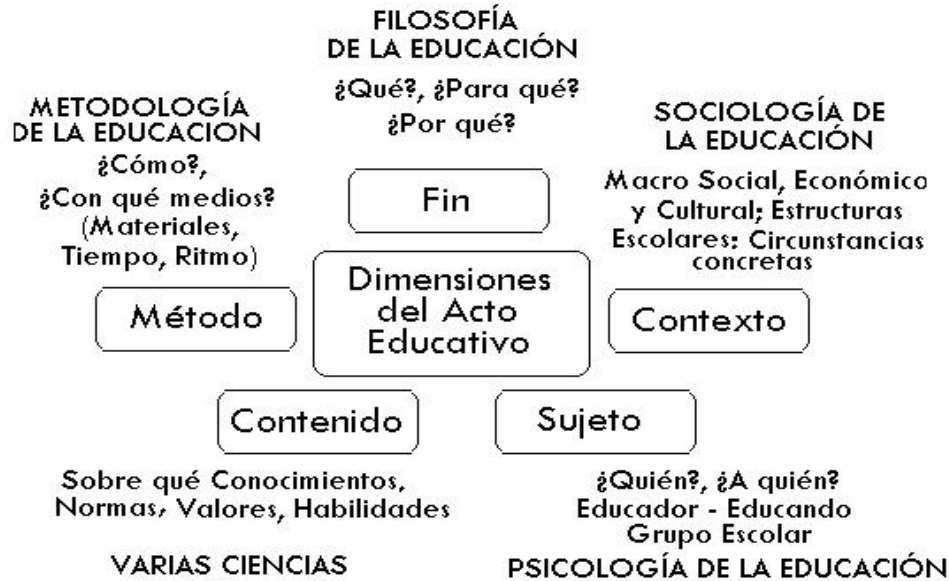
Manuel Antonio Unigarro

Por tratarse de una temática perteneciente a las Ciencias Humanas, la gestión y diseño curricular, contienen un orden lógico dentro de sí, que facilita la fundamentación, y posterior comprensión del Fin, el Método, el Contenido, los Sujetos y el Contexto de la educación, este cuerpo de saberes, se conoce como las “dimensiones del acto educativo”, pues de una manera u otra son estas variables, las que condicionarán el ejercicio de enseñanza–aprendizaje, haciéndolo distinto en diferentes localidades, y contextos, pero guardando fines macro, donde las distintas realidades coinciden.

Por esto dicha fundamentación, resulta esencial al iniciar un proceso de planeación y diseño de la educación y del currículo, pues permite el acercamiento a la noción de *currículo integrado*.

²⁹ SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. La Educación. Trillas. México. 1987. P. 12.

DIMENSIONES DEL ACTO EDUCATIVO



Gráfica 1. SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. La Educación. Trillas. México. 1987. P. 12.
Dimensiones del Acto Educativo.

Las dimensiones del acto educativo, hacen referencia a las realidades que influyen de manera externa en el ejercicio enseñanza–aprendizaje, y que cambian, dependiendo el contexto local y particular en el que se desarrolle dicho ejercicio.

Este esquema proporciona una radiografía de la realidad en la que se desarrolla la formación profesional, de manera que al tenerse en cuenta como punto de arranque en la planeación y diseño de los cambios curriculares, permite dirigir el proceso de formación hacia las necesidades y demandas de los diferentes contextos, aterrizando el currículo en el presente real del programa académico, y encaminándole hacia un futuro concreto.

³⁰ UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Introducción a las teorías educativas. UNAB.

- CONCEPCIONES DEL SER³¹

Como se plantea anteriormente, la educación esta encaminada a la formación de un tipo determinado de ser humano, que se desarrolla y funciona a su vez, en un tipo de sociedad y realidad específicas, haciendo necesario pensar “qué tipo de Ser Humano desea formar el currículo dispuesto a planearse, diseñarse e implementarse”³².

Este ejercicio, que da como resultado el profesional deseado, influirá determinadamente en la selección del proyecto pedagógico, donde se incluyen los estilos pedagógicos, los procesos y métodos de enseñanza, evaluación y las prácticas académicas y pre profesionales.

Al respecto el autor Reynaldo Suárez (1987) desarrolla una tipología de concepciones del ser afines a las corrientes filosóficas más representativas en la historia de la humanidad, entre ellas pueden identificarse:

El Cosmologismo	El Trascendentalismo
El Idealismo – Racionalismo	El Positivismo
El Existencialismo	El Marxismo
El Transhumanismo	

Las concepciones del ser resultan de interés para la fundamentación del proyecto, haciendo aportes específicos para el diseño y la planeación curricular bajo la tipología de “*currículo integrado*”

Bucaramanga. 1999. P. 14

³¹ SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. Op Cit. P. 19 – 28

³² *Ibíd.* P. 19

- EL COSMOLOGISMO

Ésta concepción, percibió al hombre desde el enfoque sistémico, donde el cosmos y todas sus tendencias de la naturaleza se conectan con el hombre estrechamente, casi como una unidad.

En este contexto no caben maestros; cada cual es maestro de sí mismo, intérprete de las fuerzas que en él anidan. La libertad es absoluta o es una negación del ser. Los principios morales, los valores, no se imponen ni se proponen al hombre, pues están comprendidos en su misma naturaleza. Las normas exteriores y las prohibiciones son antinaturales pues cohíben la expresión humana. Vivir el presente en unión con lo existente, es el sentido de la sociedad humana³³

El cosmologismo se asemeja en gran parte de sus fundamentos, a las cosmogonías indígenas latinoamericanas, donde el ser, se construye desde su dinámica con la naturaleza y con otros seres, de las que emergen códigos de valores morales y principios con fuerte fondo ético.

- EL TRASCENDENTALISMO

“Afirma la naturaleza metacósmica del hombre, con un destino trascendental que supera el marco de la fugaz existencia intramundana. Mientras para el cosmologismo el mundo era Dios, para el Trascendentalismo el mundo viene de Dios y él se dirige”³⁴

Puede además destacarse la fuerte influencia de la moral religiosa y cristiana, donde el hombre se construye a través del sufrimiento y en el uso

³³ SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. Op Cit. P 20

³⁴ Ibíd.

pleno de cánones axiológicos, dirigiendo un camino, su camino hacia la trascendencia espiritual.

“Consecuentemente, la escuela prepara la lucha en éste mundo perverso, y constituye un lugar de reorientación y remodelación de la naturaleza humana. El educador indica principios y normas, es un reformador de hombres para el autocontrol de sus instintos, basado en una serie de valores espirituales”³⁵.

- EL IDEALISMO O RACIONALISMO

Se desarrollo en la Ilustración, que imprimió desde el paradigma del *saber*, su ideal de hombre, inmerso en un orden jerárquico del mundo y la sociedad, encontrando en la conciencia, que es objetiva, el constitutivo de la esencia básica de su propia existencia.

“La educación será preponderantemente teórica, *clásica*, racional. El profesor será un ilustrador; y el estudiante, un cerebro para llenar ideas. La sociedad se divide entre quienes piensan y quienes obran; los primeros son más importantes. El motor del desarrollo lo constituyen las ideas de los grandes hombres”³⁶

Ésta concepción de ser, hace parte del modelo tradicional de educación, incluso, aún hoy, cuando las reformas educativas han retomado diversas teorías educativas, la concepción tradicional del ser propuesta por el racionalismo ha perdurado en las instituciones educativas, restando impacto a las reformas.

³⁵ SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. Op Cit. P 20

³⁶ *Ibíd.* P 21

- EL POSITIVISMO

Se apoyo en el darwinismo, anulando diferencias entre los hombres y los animales, afirmando que se desenvuelven bajo las mismas fuerzas y leyes naturales.

Se enfoco desde el paradigma del *Hacer*, concibiendo al hombre como instintivo, donde dichos instintos: “La posesión, el dominio y el progreso”³⁷ junto al instrumento del Lenguaje, sirven al hombre para alcanzar ciertos grados de distinción con el animal.

“Las repercusiones de ésta teoría en la educación son innumerables”³⁸ incluso permiten comprender el contexto actual.

Desde la variante del “economicismo”, considero la educación como “factor de crecimiento económico”³⁹ que ciertamente es la concepción de muchos organismos internacionales de cooperación y de financiación a países en vía de desarrollo, agregando la noción de Capital Humano.

Por su parte, desde la variante del “sociologismo”, la sociedad se concibe como un conjunto de hombres con determinados papeles que deben desempeñar.

La educación se consideró fundamentalmente adaptativa e integradora. “La escuela es una agencia de socialización generadora de un área de consenso dirigida hacia determinados valores”⁴⁰. Dichos planteamientos, son retomados por la Sociología y en cierta medida citados por la Profesión de Trabajo Social.

³⁷ SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. Op Cit. P 21

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ *Ibíd.*

⁴⁰ *Ibíd.* P. 22

- EL EXISTENCIALISMO

Reacciono negativamente en contra el Racionalismo y su idolatría de la razón, y en contra del Positivismo y su percepción de un hombre y una sociedad deshumanizante y desnaturalizante.

No existen verdades eternas, universales y absolutas. La verdad es lo vivido por el hombre, su realidad viva: el dolor, el gozo, la injusticia, la frustración. La existencia precede a la esencia. No podemos dejar de vivir nuestras vidas para conocer; primero somos, después intentamos definirnos. No hay hombre (abstracto) sino hombres (singularidades)⁴¹

Según el Existencialismo, la idea de libertad que propuso el Racionalismo, pervierte y encadena al hombre a la angustia existencial. Por su parte la historia se convierte en relatora de la decadencia del hombre en el afán del progreso científico y la posesión.

La educación existencialista hace énfasis en la libertad como base necesaria de la creatividad humana; en la autoexpresión del individuo y en la creación de condiciones que faciliten y promuevan la comunicación interpersonal y la sensibilidad social del individuo, resistiendo a cualquier planteamiento educativo que recurra a sanciones externas y a determinaciones y controles de la misma índole. Dar libertad, promover la autonomía y el inconformismo, crear un clima de positividad, he aquí las finalidades de la escuela⁴²

⁴¹ SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. Op Cit. P 23

⁴² Ibíd. P 23

- EL MARXISMO

Concibió al hombre como agente social de cambio, productor de historia y a su vez, producto de ella, que se siente retado por las dinámicas con las que interactúa.

“El hombre es hombre en tanto que es libre; y es libre en cuanto a que es productivo, porque pasa del proyecto a la acción. Ni la posesión, ni el poder, ni la satisfacción dan sentido a la vida humana. Solo cuando es productivamente activo, puede el hombre encontrar sentido a la vida”⁴³.

La educación debe hacer claridad sobre las contradicciones existentes, ahondar en dichas contradicciones y promover la lucha por la liberación de los oprimidos. La escuela socialista da primacía a la formación política y politécnica, a diferencia de la escuela capitalista que enseña a vivir dentro y para la sociedad de consumo. No hay educación sin contacto con la realidad social y con los trabajadores, lo cual supone compenetración de la escuela con la realidad física y social que la rodea, y de la enseñanza con el trabajo productivo. La escuela es un centro de socialización, no competitivo sino cooperativo, donde hay igualdad sin sujeción, respeto sin dependencia⁴⁴.

- EL TRANSHUMANISMO

Considera al ser humano como centro, fin y sentido de toda la realidad. El hombre no logra su cabal existencia si no se relaciona positivamente con toda la realidad, y particularmente con los demás seres humanos. El hombre es, por esencia, un ser ecológico y social. Pero este mismo hombre se ha construido estructuras, hábitos, concepciones y antivalores que atenten

⁴³ SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. Op Cit. P. 23.

⁴⁴ *Ibíd.* P. 25.

contra su misma existencia como ser humano, y contra la misma supervivencia de la vida, que es preciso destruir⁴⁵.

Rechazo y se opuso al consumismo en el que el hombre se ve inmerso por la basura material y espiritual, y que le ha costado la pérdida de la identidad de su propio destino.

La libertad, al igual que la verdad, se considero esencialmente relativa, guiando la construcción colectiva del hombre social.

El transhumanismo desconfía de toda postura totalitaria y dogmática, y de toda concepción que reduzca al ser humano a un ser económicamente productivo, o a un átomo sin personalidad no originalidad. Desconfía de todo adoctrinamiento y domesticación; es escéptico respecto de la prefijación del futuro, de las soluciones mágicas y de concepciones demasiado rígidas de la historia. Cree en las potencialidades y capacidades humanas y propugna por una sociedad en la cual éstas se expresen y desarrollen⁴⁶.

Las concepciones del Ser, fueron el aporte que la Filosofía hizo al interrogante fundamental que representa la educación y que dieron nacimiento al estudio de la misma, la Pedagogía.

Cada concepción del ser contenía dentro de sí, un rol para el educador, la escuela y algunas aproximaciones de métodos y procesos de enseñanza y evaluación; Sin embargo, es preciso conocer las teorías educativas (clásicas y contemporáneas) que se complementaron con estas apreciaciones ya fundamentadas en las distintas corrientes filosóficas desarrolladas a través de la historia.

⁴⁵ SUÁREZ DÍAZ, Reynaldo. Op Cit. P. 25

- TEORÍAS EDUCATIVAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS⁴⁷:

La teoría educativa es descriptiva y prescriptiva, cuenta con “el interés de brindar recomendaciones de tipo práctico derivadas de sus constructos más abstractos; busca mostrar qué debe hacerse para llegar a la conquista de los ideales de la educación”⁴⁸. Además posee unas premisas fundamentales, estas premisas permiten desarrollar conjeturas que más adelante se determinarán como el punto de partida de cualquier teoría.

Las teorías educativas y modelos pedagógicos son la expresión teórica y metodológica de los proyectos de ser deseados, desarrollados en las “concepciones del ser”

Los tres elementos básicos de la teoría educativa están conformados por los **Fines u objetivos** de la educación; a los **Sujetos o Destinatarios** de la educación, desde la premisa de la plasticidad de la conducta y la necesidad de la educación como moldeadora de los sujetos; y finalmente el **Conocimiento y sus Métodos**, que consiste en la relación estrecha entre la naturaleza del conocimiento y los métodos para llegar a él.

- TEORÍAS CLÁSICAS DE LA PEDAGOGÍA

EL EMPIRISMO

Su mayor exponente fue Juan Amós Comenio (1592–1670) quien era clérigo evangélico; su obra se desarrolló en Alemania, Holanda, Inglaterra, Hungría, Transilvania, Suecia y Polonia.

⁴⁷ UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Op Cit.

⁴⁸ Ibíd. P. 76

Comenio exalta la grandeza del hombre al considerarle como el protagonista de una realidad, definiendo su pensamiento en un corte optimista y humanista.

Además de no concebir la raza, el sexo o la religión como impedimento para acceder al conocimiento, proponía como finalidad de la educación la “Pansofía” que consistía en “la posibilidad de aprender lo fundamental acerca de todo”⁴⁹, reconocía además a la persona como un “microcosmos”, es decir, como un compendio del universo que comprende todas las cosas que por doquier se ven esparcidas por el universo mismo”⁵⁰.

El empirismo, fundado en el conocer desde la experiencia, reconocía la importancia de los procesos individuales para llegar al conocimiento, de manera que rechazaba cualquier acto de rigurosidad, que coartara la potencialidad natural de los sujetos.

Esta teoría era sumamente controversial para la época, ya que la educación renacentista del siglo XVII, estaba dirigida a la aristocracia, bajo los postulados fundamentales de adquisición de un conocimiento memorístico, mecánico y repetitivo de “dos ciclos elementales, Trivium (gramática, retórica y dialéctica) y Cuadrivium (aritmética, música, astronomía y geometría)”⁵¹

EL NATURALISMO

Juan Jacobo Rousseau (1712–1778) uno de los pensadores más representativos de la Ilustración, desarrolla esta teoría centrándose la magnificencia de las capacidades innatas del hombre, sus ideas producían

⁴⁹ UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Op Cit. P. 85

⁵⁰ *Ibíd.*

⁵¹ CAVIEDES, Gilbert. Op Cit. P. 5

fuerentes choques con la cultura tradicional, debido al carácter radical de sus posiciones.

La llegada de la Ilustración significó una ruptura de la esfera religiosa que envolvía a la percepción de la realidad, dando paso al pensamiento matemático y lógico, donde “la Razón, el Deber y el Orden fueron las piedras angulares del movimiento”⁵²

La premisa fundamental de ésta teoría consiste en la naturaleza bondadosa del niño, que contradecía firmemente a las posiciones cristianas de “maldad natural fruto del pecado”⁵³.

Bajo la paradoja de “Emilio”, un niño huérfano, Rousseau explica toda su teoría; Hasta los cuatro años un periodo exclusivo para la actividad física, entre los 5 y los 12 años un “estado salvaje”, donde finalmente se dará el aprendizaje de la escritura, desde los 12 a los 15 años, cuando se inicia el “periodo racional” y finalmente desde los 15 a los 20 años que corresponde al “periodo social”, una vez finalizadas estas etapas, la persona esta preparada para asumir el matrimonio y el nacimiento de los hijos.

EL INSTRUMENTALISMO

Su creador John Dewey (1859–1952) es además considerado el padre de la Pedagogía Progresista en Norteamérica. Influido por la teoría evolucionista de Darwin, Dewey desarrolla “una mirada de la educación desde la perspectiva biológica”⁵⁴ dando gran importancia al método científico, privilegiando el aula de clase como un centro de experimentación.

⁵² UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Op Cit. P. 89

⁵³ Ibíd. P. 90

Su teoría se enfrenta directamente al modelo tradicional de la educación, caracterizado por la acumulación de conocimientos y el desarrollo de la memoria, los roles antagónicos, entre maestro y el estudiante, en los cuales el primero es dueño y señor del saber, mientras el segundo es recipiente vacío y actor pasivo en el proceso de aprendizaje.

La teoría instrumentalista rompe con la influencia conductista de la educación, en la que la prioridad es el estímulo–castigo y las tablas de comparación entre estudiantes. Centra la clave de la educación en la metodología, especialmente la concerniente a la resolución de problemas, ya que “el pensamiento solamente sería posible si los individuos se enfrentaban a una encrucijada, a una situación dilemática”⁵⁵

Dewey concibe a la educación como una fuente de poder, que debe accionar exclusivamente a favor de la humanidad, se muestra como partidario de la escuela pública, conceptualizándola como el inicio de la civilización y la encargada de desarrollar las competencias necesarias para la resolución de problemas actuales y la comprobación de los planes de acción del futuro de acuerdo con un método experimental; así mismo, concibe al individuo y la sociedad como “unidad”, manifestando además que “la colectividad es el espacio para la libre expresión del individuo”⁵⁶.

- TEORÍAS CONTEMPORÁNEAS DE LA PEDAGOGÍA

Las teorías contemporáneas se enmarcaron en el debate modernidad-postmodernidad, que surge con la Ilustración. Kant, se destaca fervorosamente en éste periodo del pensamiento humano, al dejar en manos

⁵⁴UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Op Cit. P. 94

⁵⁵ Ibíd. P. 95

⁵⁶ Ibíd.

de la Razón, el Deber y el Orden (principales postulados axiológicos de la Ilustración) las riendas del “proyecto emancipatorio de la humanidad”.

La llegada de éste movimiento, le asigna a la escuela el carácter de institución, centrándose en el papel básico que la instrucción disciplinada otorga, para la liberación del hombre.

EL MOVIMIENTO ANTI-ESCUELA

Es una teoría reactiva, de carácter anti-autoritario, e influenciada por el anarquismo pedagógico. Su mayor exponente es Paul Goodman (...-1972) quien argumentaba que los dos fines de la Humanidad eran, la construcción de “un sentimiento comunitario y de convivencia; y la sublimación del Ser sobre la sociedad tecnoburócrata”⁵⁷

Surge en reacción negativa y desconfianza del sistema educativo, la organización social, política y económica de los estados modernos.

La tesis en la que se sustenta es el fracaso de la escuela como institución, “en su intento de ser un espacio formativo para las personas”⁵⁸, de manera que nunca sería el espacio para alcanzar los fines de la humanidad propuestos por Goodman.

Sin embargo, fue Iván Illich, quien promulgó abiertamente la posición de Goodman, proponiendo desde el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) de Cuernavaca, México, “un plan de desescolarización, reducción del tiempo de instrucción y desvalorización de los diplomas”⁵⁹, alegando en

⁵⁷ UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Op Cit. P 123

⁵⁸ Ibíd. P. 122

⁵⁹ Ibíd. P. 123

su obra “Deschooling society”⁶⁰ que la sociedad de consumo ha convertido a la escuela en una industria, al diploma en un producto y la enseñanza en un gran mercado, manejado por una peligrosa burocracia, que conduce a una delicada alienación pedagógica.

Su teoría educativa está centrada en un aprendizaje desde la lectura de la realidad, para la cimentación de “redes de información”, que generen relaciones inter-personales y construcciones propias, críticas y reflexivas de la realidad.

LA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL CONOCIMIENTO

“Para los defensores de ésta propuesta educativa, es un hecho que nos encontramos en un momento en el cual lo que cuenta es el conocimiento. Solo él será el garante de la supervivencia... quien conozca será llamado a sobrevivir en el mundo actual; el ignorante desaparecerá del sistema, pues resultará siendo aniquilado por los poseedores del saber”⁶¹

Este movimiento que tuvo sus inicios en la segunda mitad del Siglo XX, ha posibilitado la evolución de la educación en el contexto dominante, con una mirada puesta en las maravillas de la tecnología, pero esta vez no con temor y rechazo como lo hacía la modernidad, sino con un reconocimiento al papel de facilitadora de las metas del hombre.

Esta teoría representa el sustento pedagógico de las concepciones globalizadoras e integradoras del conocimiento, surgiendo desde Peter Drucker, un nuevo concepto del analfabeta, quien “ya no será el que no sabe

⁶⁰ UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Op Cit. P. 123

⁶¹ Ibíd. P. 127

leer y escribir; sino que será, aquel que no sabe dónde buscar la información que necesita”⁶²

Los postulados de cambio educativo de los autores de este movimiento, corresponden a:

- ∞ Un cambio en la estructura docente actual, que se apoye en las redes de información, las formas alternativas de comunicación y las metodologías alternativas para la formación integral y la transformación de una sociedad en educadora.
- ∞ Una Revolución de contenidos y programas. Que fomenten una visión cambiante y dinámica del conocimiento, donde lo único realmente válido sea la enseñanza.
- ∞ Y, un Enfoque del conocimiento hacia un futuro inmediato, enfocado en una realidad propia, vecina y palpable.⁶³

EL PERSONALISMO

Conocido también como pedagogía activa, el personalismo se focaliza en el rescate de la persona como el valor supremo de la existencia, razón por la que se le ha comparado con una “posición que ve como posible una nueva oportunidad para sacar adelante el humanismo moderno”⁶⁴

La teoría se justifica, en la premisa que, por diversas situaciones del contexto actual, que responden a dinámicas entre los factores condicionantes de una realidad (elementos sociales, económico y políticos a nivel micro y macro del entorno), el hombre ha perdido el protagonismo de su propia vida, convirtiéndose en un instrumento para la existencia de la especie humana.

⁶² UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Op Cit. P. 129

⁶³ *Ibíd.*

Esta pérdida de sentido, lleva a los teóricos del personalismo, a plantear una serie de pasos para recobrar la trascendencia del hombre como Ser:

- ∞ La toma de conciencia. Que consiste en una mirada desde la Razón hacia los diversos contextos y situaciones.
- ∞ La revolución contra los mitos. Que guarda cierta similitud a la “caída de los ídolos” tan anhelada de Nietzsche, aún cuando esto implique desmitificar a la misma ciencia.
- ∞ Resolver por sí mismo los problemas. En términos Kantianos, tomar la “tutoría del pensamiento”, “atrevernos a pensar”, para conquistar la autonomía del hombre y de su mano, la libertad.
- ∞ Pensar antes de Obrar. Que retoma de nuevo a la Razón, esta vez, en un sentido prospectivo, que garantice un horizonte claro y preciso.⁶⁵

A menudo se le ha confundido con un conjunto de metodologías para la enseñanza, dejando de lado la verdadera intencionalidad humanística; muchas de estas metodologías propuestas en ésta teoría son implementadas en el modelo educativo colombiano, como las Fichas Guías, la Puesta en común y la Rotación.

⁶⁴ UNIGARRO GUTIERREZ, Manuel Antonio. Op Cit. P. 133

⁶⁵ *Ibíd.*

3. LINEAMIENTOS NORMATIVOS DE LA EDUCACIÓN CON PERTINENCIA CURRICULAR

Así como la educación cuenta con su propia ciencia que determina teorías, conceptos y modos de acción para iniciar y concretar procesos, también cuenta con normas y leyes que le imponen restricciones. Estas restricciones, no buscan entorpecer la acción de la educación, por el contrario, pretenden garantizar un mejor desenvolvimiento en el contexto nacional y local.

Para lograr este objetivo, el Estado diseñó el Sistema Nacional de Educación, valiéndose de la historia de la educación en el país, y las diferentes experiencias del ejercicio enseñanza–aprendizaje.

- **CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA**

La Constitución de 1991, representa un avance para la renovación curricular, porque al reconocer ampliamente, la diversidad étnica y cultural de la nación, integra al debate educativo, los principios de Axialidad y Flexibilidad, desde los cuales se establecen mejores oportunidades para el ejercicio del diseño y planeación de currículos, incentivando la construcción de rumbos educativos como los proyectos institucionales y el gobierno escolar, acercando el ejercicio enseñanza aprendizaje a la idea de “Proyecto Cultural” y a la coherencia de los currículos con los diversos contextos locales, descentralizando la educación y exigiéndole un compromiso social, medido desde estándares y cánones de calidad.

Sin embargo, da pie a la creación del Sistema Nacional de Educación, donde toman importancia, esta vez de forma singular, la Educación formal y no formal, la Educación básica (primaria y secundaria), la Educación técnica y vocacional y la Educación Superior.

Así mismo, la Investigación se posesiona como herramienta indispensable en la búsqueda del conocimiento, anclándose a las Universidades e Instituciones de Formación Superior.

Respalda además la acción de las Universidades a través de su disposición de Autonomía Universitaria, con lo respectivo a su administración interna y formación superior estableciendo unos lineamientos básicos.

Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo a la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las Universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.⁶⁶

- LEY 30 DE 1992, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La ley 30 / 92, organiza el sistema público de educación superior en Colombia, aún cuando cuenta con grandes contradicciones en aspectos como, autonomía universitaria, excelencia educativa, acreditación, entre otros que han llevado a la controversia en el país.

Una de estas controversias consiste en la estructura curricular “enciclopédica, asignaturista, disciplinaria”⁶⁷ que carece de flexibilidad y favorecen las actitudes coleccionistas hacia las materias en las que el conocimiento, se percibe como de carácter privado, las relaciones verticales entre docentes y estudiantes, y la investigación como aspecto aislado.

⁶⁶ HENAO HIDRÓN, Javier. Op Cit. Art. 69

Es entonces cuando el currículo debe aceptarse como “el proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida, y se asume a manera de acuerdo inicial que la cultura es el resultado de toda actividad y creación humana, no siendo posible entonces aceptar que el proceso curricular se conciba como una acción operativa e instrumental”⁶⁸.

La construcción de estructuras curriculares alternativas, están encaminadas hacia la autoevaluación externa e interna, que produzcan procesos de participación y compromiso estamental así como la pertenencia colectiva y la pertinencia académica.

- LEY 115 DE 1994, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.

La ley enmarca los cánones de calidad, servicio y cobertura que establecen la finalidad de la Educación en Colombia. En su Título II, Capítulo II, determina los lineamientos del Currículo y de los Planes de Estudio en el País, que a su vez, son regulados por el Ministerio de Educación Nacional.

El currículo es concebido, como un sistema de formación integral, que contribuye a la construcción de la identidad cultural del país, la región y la localidad, al interior de determinados logros establecidos igualmente por el Ministerio de Educación.

Por su parte el Plan de Estudios, se configura mediante la lógica asignaturista, donde se especializa el conocimiento en el paradigma del “Tener”, opacando la necesidad exorbitante que representa el acceso al

⁶⁷ LÓPEZ JIMENEZ, Nelson Ernesto. La reestructuración curricular de la Educación Superior. ICFES. Bogotá. 1995. P. 20

⁶⁸ *Ibíd.*

conocimiento a través de metodologías incluyentes y holísticas, que conduzcan a un verdadero proceso de formación integral.

La situación de olvido en la que se encuentran las metodologías como mecanismo de acceso al conocimiento, solo se comparan con el sistema evaluativo, que vagamente es mencionado. En la inexistencia de lineamientos para estos dos amplios elementos del proceso de enseñanza, puede acunarse el modelo coleccionista, reproductivo y repetitivo de la educación, restando esfuerzos a la ley, de medio de transición hacia un Sistema Integral de Educación en el país.

- ACUERDO 101 DE 2000, CONSEJO ACADÉMICO –UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER–

Sin embargo, no todo el marco legal general responde a mandatos nacionales, pues existen lineamientos específicos al interior de la institución que orientan los cambios curriculares, y que se justifican en el precepto de “autonomía universitaria” expuesto por la carta magna.

“Por el cuál se aprueba la guía para la elaboración y presentación de las propuestas curriculares de los programas de pregrado de la UIS”⁶⁹.

Parte de un proceso de contextualización de la profesión y su situación regional, nacional e internacional, desde las diversas instancias que las normalizan e imparten un orden en la acción mediante unos estándares generales. Además incluye la importancia del mercado laboral que demanda a la profesión en cuestión, reconociendo el aporte de egresados y empleadores.

⁶⁹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Auto evaluación Institucional. Bucaramanga. 2005. P. 110

4. MARCO PROFESIONAL

*“No sirve de nada ir siempre recto si no se sabe a dónde se va;
Sí nada fuerte le impulsa ir hacia algo”*

Antoine de Saint Exupery

El Principito

Trabajo Social es tal vez, una de las pocas profesiones, que guarda esa hermosa inquietud de pensarse a sí misma, volviendo siempre la mirada sobre su razón de ser, el objeto de su acción, e incluso sobre la acción, instigada por “la ambigüedad en las expectativas y conceptualizaciones y por sus cambios de rumbos, a veces significativos”⁷⁰. En ese afán de pensarse, re-pensarse, construirse, de-construirse y re-construirse, impone un sello propio, que alimenta el quehacer profesional y establece un fuerte vínculo con la academia, dando como fruto diversas miradas profesionales, que se perciben desde los marcos globales, hasta los locales, donde el Trabajo Social ha ganado un espacio y un ejercicio ya legitimado.

Es por esto, que al retomar los contextos del Trabajo Social, se encuentran diversos organismos y entidades gremiales que orientan su que hacer, – orientando la práctica profesional– y los intereses de la formación profesional –estimulando el autoanálisis, la reflexión y el debate académicos–.

Dirigir la mirada sobre el contexto, permite el diálogo con la realidad profesional del Trabajo Social, la comprensión de los elementos que repercuten sobre la proyección de la profesión, así como sus retos y desafíos.

⁷⁰ MONTAÑO, Carlos. De la Naturaleza del Servicio Social. Cortez Editora. 2da Edición. Sao Paulo. 2000. P. 8.

4.1 TRABAJO SOCIAL A ESCALA GLOBAL, UNA MIRADA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS, LA DIGNIDAD HUMANA Y LA JUSTICIA SOCIAL

Al dirigir la mirada hacia el contexto mundial, es casi inevitable retomar las incesantes luchas que a través de los años, han protagonizado las minorías, los diversos grupos étnicos y sociales, por la dignificación de su condición de seres humanos; Estas luchas, no solo aluden a la creación de mecanismos de protección que garanticen el bienestar social, colectivo e individual, además instigan a la legitimación de prácticas y acciones, donde estas garantías se fortalezcan y expandan. Es en el ejercicio de estas prácticas, donde el Trabajo Social, encuentra su campo de acción.

A nivel gremial resalta notablemente la acción de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales –FITS– que aporta a la comprensión de la acción profesional, y a la vez establece ciertos cánones o estándares generales que orientan la reflexión, siempre centrando la práctica del Trabajo Social, en el marco de la Ética pública, haciendo evidente el compromiso de la profesión, con el criterio de dignidad humana.

En el año 2004, en la ciudad de Adelaida, Australia⁷¹, la FITS propone el documento de “Principios y Criterios Éticos” para el Trabajo Social, que busca minimizar los diferentes conflictos de intereses en los que se envuelve la acción profesional, al mediar entre la protección y los derechos de las personas (como individuos) y de las sociedades (como colectivos), así como las limitaciones mismas de cada sociedad.

Reconoce ampliamente como políticas de acción del Trabajo Social, la protección y promoción de los Derechos Universales, de primer, segundo y

⁷¹ FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. Principios y Criterios Éticos. Adelaida. Septiembre 2004.

tercer orden; Resaltando como grandes intereses del Trabajo Social, las siguientes temáticas, el “Avance de la Mujer, Salud, HIV–SIDA, Derechos Humanos, Migración, Tercera Edad, Paz y Justicia Social, Protección de la Información personal, Refugiados, Condiciones en las Comunidades Rurales, Juventud, Pueblos Indígenas, y Globalización y Ambientalismo”⁷².

Así mismo, en el año 2002⁷³, se expide el documento de discusión sobre los Estándares Globales de Calificación para la Educación y Capacitación en Trabajo Social, que se construye como iniciativa conjunta a la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social –AIETS– en Montreal, Canadá.

Esta discusión es sustentada en el criterio de Flexibilidad, ya que se reconoce la complejidad de entornos en los que se desarrolla la profesión, así como la diversidad cultural, social, política y económica de los países del mundo. Sin embargo, coincide en el establecimiento de estándares globales que pretenden orientar, los siguientes aspectos fundamentales para la formación profesional:

- Propósitos Fundamentales o declaración de la Misión de las Escuelas de Trabajo Social.
- Objetivos y Resultados (relativos) de los Programas Académicos.
- Estándares Curriculares, incluyendo al Trabajo Social en terreno (práctica profesional).
- Estándares en relación al Currículo Fundamental.
- Estándares respecto al Personal Profesional.
- Estándares respecto a los Alumnos de Trabajo Social.
- Estándares con respecto de la Estructura, la Administración, Gobierno y Recursos (de las Escuelas de Trabajo Social).

⁷² FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. [Http. www.ifsw.org](http://www.ifsw.org)

- Estándares con respecto a la Diversidad Étnica y Cultural.
- Valores y Códigos de Ética de conducta en el Trabajo Social⁷⁴.

Los puntos desarrollados en el documento de “Estándares Globales” mencionados anteriormente, se convierten en la orientación de corte pedagógico para la formación profesional, primero porque no se puede hablar de una pedagogía para el Trabajo Social, y segundo, porque constituye un ejercicio de consenso que incluye a diversas Escuelas de Trabajo Social del mundo. De manera que se abordarán tres de estos puntos, que aluden a lineamientos precisos para la planeación curricular:

- OBJETIVOS Y RESULTADOS (RELATIVOS) DE LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS.

Este componente hace referencia a los resultados académicos, o productos de la planeación curricular; se conciben con el criterio de “relatividad” porque la intención del documento de “Estándares Globales” no es la imposición de un procedimiento rígido para la formación, por el contrario consiste una aproximación consensuada de criterios flexibles ante la diversidad de contextos.

- Especificar los objetivos de su programa y los resultados educacionales esperados.
- Reflejar los valores y principios éticos de la profesión en el diseño e implementación de su programa.
- Comprobar la coherencia de los métodos instructivos del programa, para que los alumnos de Trabajo Social alcancen un desarrollo tanto cognitivo como afectivo.

⁷³ AIETS-FITS. Op Cit.

⁷⁴ AIETS-FITS. Op Cit.

- Indicar cómo el programa refleja el conocimiento esencial, los procesos, los valores y las habilidades de la profesión de Trabajo Social, según se aplique en el contexto de realidades específicas.
- Indicar de qué manera los alumnos de Trabajo Social alcanzarán un nivel inicial de pericia en el uso auto-reflexivo y responsable del conocimiento y habilidades.
- Indicar la consistencia del programa con las metas profesionales nacional y/o regionalmente definidas, y cómo el programa enfrenta las necesidades y prioridades de desarrollo locales, nacionales y regionales.
- El programa debería reflejar el impacto de la interacción global de los rasgos culturales, económicos, comunicacionales y psicológicos.
- Proveer una preparación educacional de calidad que sea relevante para comenzar la práctica del Trabajo Social con individuos, familias, grupos y comunidades.
- Determinar a través de auto-evaluaciones el nivel de logro de sus objetivos programáticos y resultados esperados.
- Hasta donde sea razonable y financieramente viable, estará sujeta a una evaluación de pares (colegas) externos. Esto puede ser por medio de la modelación de asignaturas y/o exámenes escritos, disertaciones, y revisión, evaluación y valoración externa del currículum.
- Conferir un grado distintivo en *servicio social* a nivel de certificado, diploma, pregrado o postgrado, de acuerdo con la forma aprobada por las autoridades calificadoras nacionales y/o regionales, donde existan dichas autoridades.⁷⁵

Observados con detenimiento, muchas de estas recomendaciones, incluidas en el punto de “Objetivos y Resultados Académicos” concuerdan con los

⁷⁵ AIETS-FITS. Op Cit. P. 147

elementos de planeación y gestión curricular, propuestos desde el campo de la pedagogía.

- ESTÁNDARES CURRICULARES, INCLUYENDO AL TRABAJO SOCIAL EN TERRENO (PRÁCTICA PROFESIONAL).

Con respecto a currículo propiamente dicho, el documento también realiza precisiones de interés para el proyecto de cambio curricular:

- El currículo y los métodos de instrucción deberán ser consistentes con los objetivos del programa de la escuela y sus resultados esperados.
- Tener planes claros para la organización, implementación y evaluación de los componentes educativos teóricos y de terreno del programa.
- Atención específica a la constante revisión y desarrollo del currículo.
- El currículo deberá asegurar que los alumnos de Trabajo Social desarrollen habilidades de pensamiento crítico y actitudes eruditas de razonamiento, apertura a nuevas experiencias y paradigmas, y compromisos de por vida con el aprendizaje.
- Los contextos educacionales de la práctica en terreno deberán ser experiencias de aprendizaje útiles y claramente diseñadas, que contribuyan al desarrollo holístico de los alumnos de Trabajo Social.
- Deberán existir una coordinación y cooperación planificada entre la escuela y las organizaciones seleccionadas para la educación en terreno.
- La escuela planificará e implementará sesiones de orientación para supervisores e instructores de trabajo en terreno.
- Se pondrá un énfasis especial en la educación de los instructores del trabajo en terreno que no sean Trabajadores Sociales instruyéndoles

sobre los objetivos del programa, los resultados esperados, y acerca de los principios éticos de la profesión.

- Proveer la inclusión y participación de instructores del trabajo en terreno en el desarrollo del currículum, especialmente en relación con la educación del trabajo en terreno y evaluación del desempeño de los alumnos en el trabajo en terreno.
- Poner a disposición de los instructores o supervisores de trabajo en terreno un manual de instrucciones que detalle los estándares, procedimientos y expectativas del trabajo en terreno.
- Asegurar los recursos adecuados y apropiados para satisfacer las necesidades del componente de trabajo en terreno del programa.⁷⁶

Finalmente, como lineamientos generales para la construcción de un proyecto curricular global para la profesión de Trabajo Social, el documento de “Estándares Globales” realiza las siguientes recomendaciones:

- ESTÁNDARES EN RELACIÓN AL CURRÍCULO FUNDAMENTAL
- Una identificación y selección, par su inclusión en el programa, del currículum determinado según las necesidades y prioridades locales, nacionales y/o regionales.
- Dar una descripción de los objetivos de cada uno de los componentes curriculares fundamentales, explicar su secuencia y, si el curso o módulo no es enseñado en la escuela, identificar el departamento responsable de enseñarlo.
- (...) La escuela debería asegurar a los estudiantes de Trabajo Social que al término de su nivel recibirán un grado en Trabajo Social y que han sido expuestos al siguiente programa fundamental: *Dominio del*

⁷⁶ AIETS-FITS. Op Cit. P. 149

*Trabajo Social, Dominio del Trabajador Social, Métodos de Práctica, y Paradigma de la Profesión.*⁷⁷

Aún cuando el documento ofrece orientaciones específicas para la construcción y diseño curricular, la inclusión u omisión de estas recomendaciones quedan sujetas al criterio y autonomía de las Escuelas de Trabajo Social.

Sin embargo, se considera de interés este aporte global a la formación académica y a la construcción de un proyecto general de Trabajo Social.

4.2 TRABAJO SOCIAL LATINOAMERICANO, EL VALIOSO LEGADO DE LA COMPLEJIDAD SOCIAL

Latinoamérica representa una particularidad en materia de Trabajo Social, ya que uno de sus grandes intereses, ha sido la reflexión activa y constante, sobre la formación y capacitación profesional, procesos impulsados por la complejidad Histórico–Social, factor común entre los países del continente; Dicho interés puede interpretarse como un legado de las respuestas que se han hecho desde la profesión a la realidad social del continente, como el movimiento de Reconceptualización a finales de la década del 60, y los debates internos de la profesión en torno a la naturaleza del Trabajo Social, que logran sintetizarse en dos perspectivas.

- **PERSPECTIVA ENDOGENISTA**

La perspectiva endogenista, hace referencia a la mirada clásica que se tiene sobre la génesis y naturaleza del Trabajo Social, en la que se remontan sus

⁷⁷ AIETS-FITS. Op Cit. P. 149

orígenes y antecedentes, a las diferentes formas de ayuda, como la Caridad y la Filantropía, que nacen en la edad media, y se tecnifican a través de los años; “Así, las bases de la profesión datan de las primeras formas de ayuda, encontrándose generalmente en las obras de Tomás de Aquino y Vicente de Paúl, algunos de los primeros precursores de la asistencia social”⁷⁸.

Los principales autores de esta tesis son Natalio Kisnerman, Ezequiel Ander-egg, Boris Lima, destacados por su gran aporte al movimiento de “Reconceptualización”

Siguiendo este enfoque, el rol profesional esta encaminado a la especificación de su acción, determinando una diferenciación en las cuestiones sociales a intervenir conocidas como “áreas tradicionales” (caso, grupo, comunidad, que son a su vez metodologías de intervención.) en las que los Trabajadores Sociales se diferencian entre sí.

El enfoque Endogenista, ha sido adoptado por la gran mayoría de los programas académicos de Trabajo Social, tanto a escala nacional, como latinoamericano, siendo además el enfoque mayormente adoptado en los contenidos de formación profesional del programa académico de Trabajo Social–UIS.

- PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

Esta tesis “surge en el debate contemporáneo, (posterior al segundo lustro de los ‘80) particularmente en el Brasil”⁷⁹, se caracteriza por considerar al Trabajo Social, como el producto Histórico de la sociedad capitalista, y su función principal, mantener el sistema, reproduciendo la hegemonía de la

⁷⁸ MONTAÑO, Carlos. Op Cit. P. 10

⁷⁹Ibíd. P. 8.

clase dominante e implementando las Políticas Publicas diseñadas por el Estado.

Sin embargo, esta tesis afirma que la naturaleza “alienante” de la que surge el Trabajo Social, le ocasiona una fuerte contradicción, al encontrarse atrapada entre los intereses de la clase dominante y las necesidades de la clase obrera, lo que le impulsa al auto cuestionamiento, y reflexión, redireccionando su acción, hacia la garantía de derechos y la justicia social a través de su herramienta fundamental, el diseño y ejecución de políticas publicas.

Sus principales autores son además de Carlos Montaña, Marilda Villela lamamoto, José Paulo Netto, Vicente de Paula Faleiros y María Lucia Martinelli.

Aun cuando este enfoque, no es enseñado abiertamente en las instituciones de formación de Trabajo Social del país, es brevemente mencionado en las asignaturas de “Trabajo Social Alternativo”, instigando a la creación de grupos de reflexión y análisis profesional.

Respecto a estas perspectivas, la Escuela de Trabajo Social–UIS no desconoce o invalida a ninguna de ellas, emprendiendo el ejercicio enseñanza-aprendizaje, como una herramienta de conocimiento de la cuál, el estudiante puede fundamentarse para crear su propio criterio profesional.

En cuanto a organización gremial deben reconocerse el trabajo arduo del Centro Latinoamericano de Trabajo Social –CELATS– y a la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social –ALAETS– que trabajan mancomunadamente por la integración del Trabajo Social Latinoamericano, y

el reconocimiento de los aportes encaminados a la construcción de la historia de una tendencia profesional propia.

Sin embargo, no se desconocen los esfuerzos individuales y grupales en todo el continente que construyen, deconstruyen y reconstruyen, la reflexión sobre la formación profesional en Trabajo Social, a través de espacios académicos como Seminarios, Congresos, Encuentros y Foros.

Estos diversos encuentros, han favorecido, el diálogo entre la academia y la práctica profesional en los países latinoamericanos, marcando un interés hacia el estudio y la intervención de procesos y proyectos, relacionados con la Políticas públicas, y el Desarrollo humano y social, favoreciendo la Investigación Social, la Construcción de Identidad Profesional y la Gestión de Proyectos Sociales, que se resaltan en comúnmente en los eventos gremiales como “ejes temáticos” de interés.

4.3 TRABAJO SOCIAL A ESCALA NACIONAL, UNA MIRADA PROPIA DE LA PROFESIÓN

En el contexto nacional, es necesario rescatar los esfuerzos institucionales por el reconocimiento de la labor del Trabajo Social, a través de la asociación gremial, (Federación Colombiana de Trabajadores Sociales–FECS) de formación profesional (Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social–CONETS) y en el ámbito normativo y orientador de la Práctica profesional (Consejo Nacional de Trabajo Social) que ciertamente, ofrecen reconocimiento de la profesión y comunican el quehacer profesional nacional, al global en un diálogo constante.

Pero al hablar de educación en Trabajo Social, es el CONETS, la instancia que ha adquirido un compromiso nacional, ratificado en sus objetivos principales:

- Trazar derroteros para los procesos formativos que tienen lugar en las diferentes unidades académicas de Trabajo Social del país.
- Acompañar los procesos de fortalecimiento académico y de proyección de la profesión al medio institucional y social.⁸⁰

Así mismo, el código de Ética Profesional, aprobado en enero de 2002 por el Consejo Nacional de Trabajo Social, orienta la importancia de la formación profesional en los siguientes términos:

La profesión de Trabajo Social requiere una sólida formación ética, epistemológica, política, teórica, investigativa y metodológica, para explicar y comprender científicamente la dinámica social, con el fin de implementar y gestionar políticas y promover procesos de participación y organización de la sociedad civil en la construcción y consolidación de la democracia⁸¹.

Ofreciendo de esta manera, una priorización temática, para la formación de calidad en Trabajo Social, además de una primera proyección de la profesión, enmarcada en el Desarrollo Humano y Social, coherente con los intereses Latinoamericanos y Globales de la Profesión.

Siguiendo estas recomendaciones de formación en Calidad, diversas Escuelas de Trabajo Social del país, han formulado currículos en los que además, prevalece la Investigación Social, y una formación política, como los programas académicos de las Universidades Externado de Colombia y Nacional de Colombia respectivamente.

⁸⁰ CONETS. Formación Investigativa en Trabajo Social. Memorias del Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa en Trabajo Social. Santiago de Cali. 2006. P. 7

⁸¹ CONSEJO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL. Código de Ética Profesional. Bogotá. 2002. Art. 1.

Además, otras Escuelas como la de la Universidad de Caldas, ha formulado su currículo en coherencia con las necesidades específicas de la región, por esto su énfasis en la educación ambiental y preventiva, así lo afirma la Misión de su Escuela.

El Programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas tiene como misión la formación profesional y el desarrollo integral de estudiantes de pregrado, de educación continuada y de postgrado, para que se vinculen activa y productivamente al contexto social, cultural, económico, ambiental, ético y político, y aporten, a través de su ejercicio profesional y de su praxis social, al desarrollo humano y social con un criterio ambiental y de sostenibilidad⁸².

Propósito reafirmado en el Objetivo General del currículo, construido por la Universidad de Caldas en 1998,

Formar integralmente trabajadores sociales que conscientes de la realidad Nacional, Regional y Local propicien por medio de su praxis en los diferentes contextos, áreas y niveles de intervención el enriquecimiento de las interacciones y la generación de procesos sociales en la perspectiva del desarrollo humano y socio-ambiental⁸³.

Por su parte, la Escuela de Trabajo Social–UIS, ha realizado una selección neutral de los contenidos curriculares, incluyendo los campos tradicionales e innovadores de la profesión, dando como resultado, un currículo imparcial y profesionales fácilmente adaptables a los contextos regionales del país,

⁸² UNIVERSIDAD DE CALDAS. Misión del Programa Trabajo Social. Http: www.ucaldas.edu.co/progacademicos.

⁸³ Ibíd.

estas condiciones que le otorgaron el reconocimiento de “mejor programa académico de Trabajo Social del país”⁸⁴ para el 2006.

Este breve panorama del Contexto en el que se desenvuelve este proyecto, corresponde al ejercicio de la primera Planeación curricular, pues abarcar la contextualización final de la Reforma Curricular resulta, además de pretencioso, sesgado, porque el ejercicio de cambio de currículo, debe responder a la participación y consenso de los actores involucrados e interesados en el trabajo colectivo de Construcción de un futuro real, factible y favorable para el programa académico de Trabajo Social–UIS.

4.4 ROL PROFESIONAL, EL PROYECTO DE SER DEL TRABAJO SOCIAL.

Al hablar de rol profesional, se hace mención a las conductas y funciones que la sociedad espera del profesional en cuestión; sin embargo, estas expectativas evolucionan de acuerdo a los paradigmas que adopta la sociedad, para reinterpretarse y regirse. Se hace necesario entonces, retomar brevemente, la evolución histórica del rol y función del Trabajador Social.

“La aparición del Trabajo Social como profesión coincide con el desarrollo del capitalismo en Colombia”⁸⁵, que inicia con el primer impulso industrial en 1930, y todas las repercusiones sociales que dicho proceso representó para el país.

⁸⁴ UNIVERSIDAD DE PAMPLONA. Op Cit

⁸⁵ MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Historia del Trabajo Social en Colombia, 1900–1975. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1981. P. 15

Así mismo, fue la “respuesta a un conjunto de condiciones económicas⁸⁶, sociales, culturales y políticas de orden nacional e internacional”⁸⁷, ubicando el rol profesional en marcos de tiempo y espacio precisos, acordes con el contexto y proyectados para el servicio de la sociedad predominante.

El surgimiento de la primera escuela de Trabajo Social en 1936⁸⁸, recibía orientación de la Unión Católica Internacional de Servicio Social–UCISS, que a su vez, determinaba lo que podría llamarse, un primer esbozo del perfil profesional del Trabajador (a) Social:

- Visitar a los enfermos y llevarles algo para distraerlos
- Ayudar a personas inválidas a aprovechar mejor sus actividades
- Enseñar a los niños que no pueden ir a la Escuela
- Prestar ayuda como enfermeras en consultorios y puestos de Salud
- Enseñar arte o música a niños especialmente dotados
- Conseguir ropas y muebles en casas acomodadas para darle a personas que la necesitan con urgencia
- Organizar mercados para familias que no tengan que comer
- Instruir a las mujeres obreras en los principios básicos de la educación de los niños, medidas preventivas de salud y primeros auxilios, mejor distribución del ingreso y elevar el nivel de vida de los obreros
- Ayudar en las instituciones donde se resuelven problemas legales
- Seguir los casos de pequeños delincuentes en los juzgados menores, ayudándolos y controlándolos para evitar reincidencia⁸⁹

⁸⁶ Condiciones como el desarrollo industrial, la sustitución de importaciones y las políticas de económicas con

⁸⁷ MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Op Cit. P. 9

⁸⁸ Anexa al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.

⁸⁹ MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Op Cit. P. 40

Sin embargo, aún cuando el perfil mencionado, es de gran similitud con los paradigmas asistencialistas, es preciso aclarar que respondía a las funciones de los Programas y Políticas Públicas de mediados del siglo XX, que eran afines al modelo de *Estado de Bienestar*; estas funciones profesionales estaban influenciadas por la Iglesia y el pragmatismo Norteamericano, siendo coherentes con el **paradigma funcionalista**, donde las prioridades eran justamente, mantener el aparato estatal y el entramado cultural, prolongando una “armonía” en la sociedad.

Funciones de los Programas y Políticas Públicas:

- 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
- Reconocer socialmente los derechos y reivindicaciones adquiridos por los trabajadores, a través de sus luchas
- 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 comunistas⁹⁰

Para lograr dicho perfil, el currículo de la primera escuela de Trabajo Social contemplaba herramientas metodológicas y de contenido, que servían de “engranaje de los diferentes elementos de los programas sociales”⁹¹

⁹⁰ MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Op Cit.. P. 41

- Análisis de la problemática social y propuesta estratégica de solución, por medio de la Doctrina Social y las Ciencias Sociales
- Instrumentos prácticos de trabajo, en segunda instancia contabilidad, puericultura, primeros auxilios, etc.
- Legislación social a través de las cátedras de derecho
- Situación organizativa expresada en la beneficencia y asistencia pública, organización de las obras sociales y en las relaciones necesarias de los campos de práctica⁹²

Posteriormente, en el periodo que de 1938 a 1945, la profesión se institucionaliza, recibiendo mayor apoyo y visibilidad por parte del Estado, de manera que surge en Medellín⁹³ la segunda escuela de Trabajo Social, apoyada por la *Acción Católica* y la *Asociación Nacional de Industrias–ANDI*, pero bajo objetivos de la UNESCO, que a través de una comisión nacional, orientaba al Ministerio de Educación.

Siendo la primera escuela oficial de Trabajo Social, “marcaba la pauta para pasar de una asistencia social caritativa de damas voluntarias a una acción tecnificada al interior de los programas sociales”⁹⁴ con una fuerte influencia del **paradigma estructural-funcionalista**, donde el Trabajador (a) Social constituía el eje articulador de la sociedad.

Para garantizar el impulso industrial, el Estado y los sectores privados invirtieron recursos que anteriormente estaban destinados al sector agrario, generando una gradual descomposición del campesinado y de los sectores

⁹¹ MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Op . Cit. P. 42

⁹² *Ibíd.*

⁹³ Escuela anexa a la Normal Antioqueña, pues las escuelas normalistas eran el único acceso que la mujer contaba en capacitación superior.

⁹⁴ MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Op Cit. P. 66

rurales, y procesos de migración a las ciudades que traerían problemas de desempleo, tugurios, inseguridad urbana y proliferación de subempleos; estas nuevas dinámicas dieron origen a respuestas estatales que frenaran la descomposición social, como los Programas y Políticas Públicas y para su desarrollo e implementación surge el Trabajo Social.

Los Programas y Políticas Públicas, así como el Trabajo Social buscaron solventar las problemáticas sociales de naturaleza económica que atravesaba el país; sin embargo surgieron nuevos conflictos, esta vez de naturaleza política, que estaban relacionadas con el acceso al poder y las fricciones crecientes entre la clase obrera y la clase dominante.

La disputa por el poder fue legitimándose mediante acciones cada vez más violentas, desencadenando una nueva descomposición social de la nación.

No obstante el Trabajo Social, así como la Política Pública, residían bajo el principio de *desarrollo económico garante de desarrollo social*, el modelo desarrollista y el Estado de Bienestar definiendo al Trabajo Social como,

Recurso Humano calificado a nivel técnico, que tiene como mira la integración del individuo a la vida social y el mejor desarrollo de su personalidad, a través de la adaptación de los recursos sociales a las necesidades del individuo y de los grupos, en coordinación con otros promotores del bienestar social⁹⁵.

Definición que esboza un perfil y función del Trabajador (a) Social, bajo el siguiente objetivo:

⁹⁵ MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Op Cit. P. 90

Estudiar las experiencias obtenidas y las formas de estimular y coordinar los programas y esfuerzos de los diferentes grupos e instituciones sociales para mejorar la organización y administración de éstas, a fin de que funcionen democráticamente y como parte integrantes de la comunidad⁹⁶.

Esta expectativa sobre el rol profesional, evidencia el carácter *Paraestatal* de la profesión, ubicándolo en la promoción del proyecto político democrático, a través de la gestión y desarrollo de las Políticas Públicas, herramienta clave para el Trabajo Social.

De esta manera, el *Periodo de Violencia* facilitó la ruptura del **Paradigma desarrollista**, donde las dinámicas sociales eran consideradas resultado de las dinámicas económicas, en una relación unicausal irrompible.

A su vez puso en evidencia la naturaleza multidimensional de *lo Social* promoviendo la integración de diferentes instituciones internacionales en pro del desarrollo humano, anexando elementos claves para el Trabajo Social actual como promoción y defensa de los Derechos Humanos, dignificación del Ser y Calidad de vida.

Estos preceptos permiten visualizar el perfil profesional acorde con los contextos actuales, teniendo en cuenta la evolución Histórica, Social, Económica y Política de los contextos.

El surgimiento del Trabajo Social se muestra entonces, como un hecho coherente a unas necesidades históricas de naturaleza compleja, que le demandan una intervención directa en la vida social. “Para su ejercicio se requiere de un trabajo teórico que permita interpretar los hechos sociales y

⁹⁶ MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Op Cit. P. 90

sus interrelaciones, y también, de una dimensión técnica que posibilite la generación de estrategias de acción en vistas a lograr modificaciones en esas interrelaciones”⁹⁷.

Sin embargo, al pensar en *rol profesional*, no puede desconocerse el anteriormente mencionado debate interno de la profesión, ni mucho menos, las diferentes construcciones que en torno al tema, se han realizado.

Se divisan al menos, tres escuelas⁹⁸ en torno al Trabajo Social, su formación, objeto y acción;

- *Escuela Funcionalista Norteamericana*: Donde el Trabajo Social es producto de la modernidad y el rol profesional está vinculado a la construcción del proyecto Estado–Nación.
- *Escuela Española, Francesa y Argentina*: Que percibe al Trabajador (a) Social como mediador y facilitador de procesos, “inhibiendo su participación en la sociedad como sujeto activo”⁹⁹.
- *Escuela Europea y Latinoamericana*: Que plantea al Trabajo Social como “disciplina específica de las ciencias de la praxis social y el cambio social”¹⁰⁰.

El Trabajo Social Colombiano, ha contado con la influencia de estas tres escuelas en el transcurso de su historia, lo que explica la integración de perspectivas que puede observarse en la misión y los contenidos académicos de la Escuela de Trabajo Social–UIS y su programa académico

⁹⁷ MALACALZA, Susana Leonor. Desde el imaginario social del Siglo XXI, Repensar el Trabajo Social. Espacio. Buenos Aires. 2003. P. 22

⁹⁸ Esta reflexión se encuentra en: MEDRANO-BOHORQUEZ, Moisés. Palacio Tamayo, Dolly. Op Cit. P. 95

⁹⁹ MALACALZA, Susana Leonor. Op Cit. P. 119

respectivamente. Sin embargo, es preciso profundizar las dimensiones emergentes de los contextos y la complejidad social, los sustentos tanto teóricos como epistemológicos de las Políticas Públicas actuales, y los retos que la profesión empieza a plantearse para el presente siglo.

¹⁰⁰ MEDRANO-BOHORQUEZ, Moisés. Palacio Tamayo, Dolly. Op Cit. P. 87

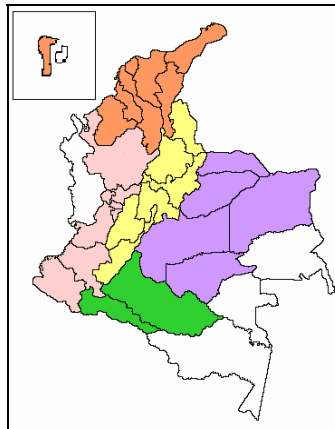
5. MARCO INSTITUCIONAL

5.1. UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

La Universidad Industrial de Santander, es una institución oficial, de orden departamental.

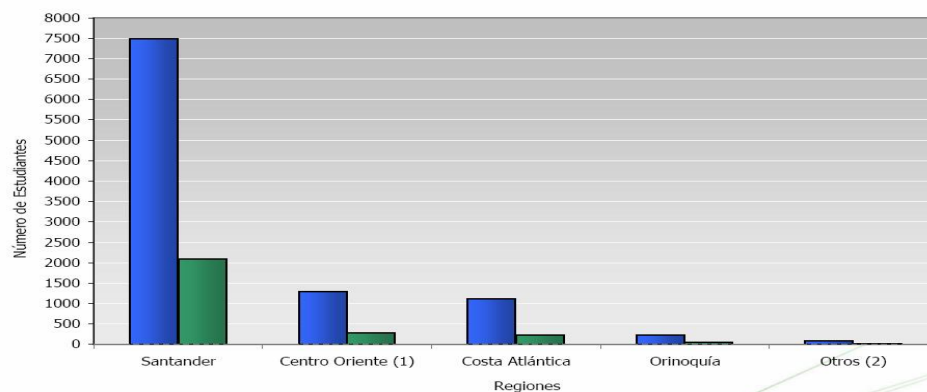
Como institución académica de educación superior, enmarca su estructura organizacional en torno a los saberes en cinco facultades, (Ingenierías Físico–Mecánicas, Ingenierías Físico–Químicas, Ciencias Básicas, Ciencias de la Salud y Ciencias Humanas) que se conjugan con los campos del conocimiento en los que la Universidad, adelanta las actividades de docencia, investigación y extensión¹⁰¹.

La institución cubre la necesidad de Educación Superior, en gran parte del territorio colombiano, especialmente, la zona nororiental del país, así lo notifica el informe anual, UIS en Cifras (2005).



Gráfica 2. Cobertura Nacional de la UIS en Educación Superior, (discriminado por regiones geográficas)

¹⁰¹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Institución. www.uis.edu.co / Datos Generales. 2005



Gráfica 3. UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. UIS en Cifras 2005. Bucaramanga. 2006. Aspirantes y Admitidos por Orden Geográfico, sede Bucaramanga, 2005. P. 50

5.1.1. REFERENTES HISTÓRICOS

Hacia 1948, los intereses del país estaban encaminados por el impulso industrial, en el que Colombia optó, al igual que Latinoamérica por la sustitución de importaciones de bienes de consumo directo; debido a la gran tendencia industrial, se iniciaron las primeras actividades de lo que sería la Facultad de Ingeniería Industrial, en el patio del Colegio Dámaso Zapata, inicialmente la Facultad estaba "orientada de preferencia hacia las especializaciones de química, mecánica y electricidad"¹⁰².

Hasta 1947, y con la ayuda del Ingeniero español Julio Álvarez Cerón, se redacta el primer estatuto orgánico, que fallado por el Gobernador de la época, Samuel Arango Reyes se denominaría el Decreto 583, "por el cuál se crea la Universidad Industrial de Santander"

¹⁰² UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. / Reseña Histórica

Si bien la Universidad era de corte industrial, más tarde con la adición de la Universidad Femenina de Santander, se crean las Facultades de Salud y Ciencias Humanas, así como el programa de Diseño Industrial.

“Al comenzar el siglo XXI, la UIS sigue siendo la universidad más importante de la región oriental de Colombia, reconocida por la tradicional calidad de sus programas y por los esfuerzos de gestión de sus recursos financieros”¹⁰³.

5.1.2. MISIÓN

La misión puede encontrarse, en el Proyecto Institucional de la UIS, resultante de una reforma hecha en el año 2000, para sintonizar el horizonte institucional con el contexto legal del país y los cambios externos, en materia de educación.

La Universidad Industrial de Santander es una organización que tiene como propósito la formación de personas de alta calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad.

Orientan su misión los principios democráticos, la reflexión crítica, el ejercicio libre de la cátedra, el trabajo interdisciplinario y la relación con el mundo externo.

Sustenta su trabajo en las cualidades humanas de las personas que la integran, en la capacidad laboral de sus empleados, en la excelencia académica de sus profesores y en el compromiso de la comunidad universitaria con los propósitos institucionales y la construcción de una cultura de vida¹⁰⁴.

¹⁰³UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. / Reseña Histórica

La misión muestra una clara respuesta al entorno mundial, en el que predomina la globalización y la racionalidad económica, como adaptación al neoliberalismo.

Así mismo, esta nueva tendencia, matizada en el Sistema Capitalista, dirige una mirada empresarial a las instituciones tradicionales, entre éstas, la Universidad, incrementando la planeación de sus procesos para el cumplimiento de estándares de calidad, y la búsqueda de fuentes alternativas de financiación, o “autofinanciación”, como respuesta a los esfuerzos del Estado por reducir el gasto público y dejar en manos de los sectores sociales, la responsabilidad de su sostenimiento; Llamado al que la Universidad Industrial de Santander ha respondido con prontitud, destacándose entre las universidades públicas del país, por sobrevivir ante el cada vez más escaso presupuesto estatal.

Así mismo, en su proyecto modernizador, la Universidad Industrial de Santander asumió las reformas educativas del Sistema Nacional de Educación, encaminando sus intencionalidades o funciones como institución hacia la **Investigación**, la **Formación Integral** y la **Proyección Social**, replanteando su visión para hacerla coherente con estos puntos y su misión.

5.1.3. VISIÓN

Igualmente planteada en el Proyecto Institucional (2000) la visión está proyectada a tres lustros, y determina el producto deseado por la Universidad.

La Universidad Industrial de Santander es una institución de educación superior estatal y autónoma. Líder del desarrollo científico en Bio-

¹⁰⁴ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. Bucaramanga.

ingeniería, fuentes alternas de energía, petroquímica y carbonífera, nuevas opciones para uso de combustibles, nuevos materiales y tecnologías de materiales complejos, aprovechamiento y uso sostenible de la biodiversidad, hábitos saludables, control de las enfermedades tropicales, mejoramiento de la educación, políticas públicas de civilización y pacificación de la vida ciudadana. Mantiene como líneas transversales la investigación en microelectrónica, telecomunicaciones, informática y ciencia y tecnología del medio ambiente. En todas sus escuelas, centros e instituciones los miembros de la comunidad universitaria actúan como docentes-investigadores y se mantienen interconectados con grupos de pares académicos que cooperan local, nacional e internacionalmente¹⁰⁵.

Sin embargo, la visión UIS acentúa el paradigma del “Hacer”, es decir, en la competitividad, eficacia y eficiencia de la prestación de servicios, y se menciona solo el rol desempeñado por la comunidad universitaria al interior de la institución, sin hacer énfasis al perfil de los egresados y su proyección en el contexto, este componente humano deseado, por el contrario es un elemento destacado en la misión.

A su vez, se evidencian intereses como: externalización y virtualización del conocimiento (característica fundamental del proceso de globalización mundial) que se enmarcan bajo la postura del desarrollo humano sostenible.

Todos estos elementos, reflejan las dinámicas globales que se fortalecen en la legislación y sociedad vigentes.

2000. P 14.

¹⁰⁵ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. P 15.

5.1.4. POLÍTICAS INSTITUCIONALES¹⁰⁶

Las políticas internas son el decálogo por el que se rigen las instituciones, dándoles un sentido y una dinámica operativa al interior de la entidad, diferenciándola de las demás, el contenido de las políticas institucionales es desarrollado en el Proyecto Institucional UIS (2000).

- Construcción de la Comunidad Universitaria: Hace referencia a la construcción de la identidad y sentido de pertenencia para alcanzar compromisos colectivos.
- Responsabilidad Social: Asumir plenamente la condición pública, para pensar la transformación nacional y regional con sentido ético y responsabilidad política.
- Cultura de la Investigación: Imprime en sus espacios académicos, el espíritu científico para comprender las realidades cambiantes.
- Desempeño integral de los Docentes: Compromiso ético y político, que articula docencia, investigación y extensión.
- Mejoramiento de la calidad y pertinencia de los programas académicos: Permanente autoevaluación interna y evaluación externa para la vigencia social.
- Pedagogía para la formación integral: Basada en la Pedagogía Dialógica, que facilita la autonomía del estudiante, para que asuma su proceso de aprendizaje y formación integral.
- Eficacia y eficiencia de las acciones universitarias: Racionalidad de recursos y procesos.
- Ampliación de la cobertura: Respuesta constante ante la demanda social.

¹⁰⁶ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. P 17.

- La UIS: Proyecto cultural: Hace énfasis en la capacidad de adaptación a la cultura occidental predominante y homogenizadora, en la que se ve inmersa la realidad nacional.
- Internacionalización: Apertura de la Universidad al macro sistema globalizador.
- Relación permanente con los egresados: Ofrece una fuerte retroalimentación a la organización, así como insumo para la autoevaluación.
- Política financiera: Manejo óptimo de recursos para el autosostenimiento institucional.
- Política organizacional: Aboga por el cumplimiento de la normatividad, la gestión flexible, responsable y autónoma.

Aún cuando la misión y principalmente la visión de la Universidad no profundizan detalles sobre la comunidad educativa y el capital humano de la institución, las políticas institucionales que se componen a su vez de estrategias para alcanzar los objetivos trazados, hacen profundidad en la identidad universitaria, y los compromisos, deberes y garantías que disfrutan los miembros de la comunidad UIS y evidencian propósitos de mejoramiento institucional continuo.

5.1.5. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Cada política cuenta con una estrategia, sin embargo, para la comprensión de la temática de reforma curricular, solo se toma en cuenta la estrategia directamente relacionada con el modelo pedagógico de la universidad.

La estrategia pedagógica, parte de una nueva concepción de la educación, ya que a mediados del siglo XX¹⁰⁷ en Colombia, la educación estaba regida por modelos escolásticos, medievales y obsoletos. Colombia, como la mayoría de países en vía de desarrollo, ha estado sujeta a diversos ajustes en sus políticas de educación, salud, vivienda, entre otras; muchos de estos “importados” de modelos extranjeros, pensados para realidades y contextos diferentes al propio.

Con el inicio de la apertura económica en 1990, Colombia, asumió una serie de reformas influenciadas por el Banco Mundial que trascendieron en la educación. Se podría decir que “el énfasis en lo social y en la educación es colocado en la década de los 90, donde retoman de otras teorías la idea de desarrollo humano, colocándole las características propias del Banco Mundial”¹⁰⁸, la intencionalidad manifiesta era la de analizar el impacto de la educación como agente facilitador en la “reducción de la pobreza y como factor preponderante de la formación de capital humano para las ventajas comparativas de la economía mundial.”¹⁰⁹

De manera que la reforma del modelo tradicional, se vió encausada hacia el modelo curricular de formación integral, en el que se identifica la característica dialógica, que hace referencia a “un contexto de comunicación abierta, respetuosa, donde se valora la relación yo-tú”¹¹⁰.

Si bien este modelo fue adoptado por la Universidad Industrial, aún cuando ha sido acogido mayormente por la Facultad de Ciencias Humanas (debido a

¹⁰⁷ Cuando se crean e institucionalizan universidades en el país como la UIS, la Universidad del Valle, la Universidad de los Andes y la Tecnológica de Pereira.

¹⁰⁸ MEJIA Marco Raúl. Borradores para explicar la acción del Banco Mundial en la Educación. Módulo. Procesos Culturales y Pedagógicos. Maestría en Pedagogía. Facultad de Ciencias Humanas. UIS. Bucaramanga. 2004. P. 3

¹⁰⁹ *Ibíd.* P. 3

su sensibilidad y conciencia ante las necesidades y beneficios de una pedagogía de este tipo), no puede afirmarse lo mismo de las otras Facultades, especialmente de las de Ingenierías y Ciencias Puras, que se caracterizan por prácticas pedagógicas tradicionales; por esto no puede hablarse de un proyecto unificado, ni mucho menos homogéneo de formación profesional al interior de la Universidad.

Sin embargo para ubicar de mejor manera el lineamiento pedagógico institucional de la universidad, se expone a continuación una breve síntesis del modelo dialógico, desde las construcciones realizadas por la pedagogía.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DIALÓGICO		
COMPONENTE		TESIS PRINCIPAL
FILOSOFÍA	Búsqueda de sentido	La institución se empeña en formar un ser integral, que sea capaz de desarrollar sus potencialidades humanas, partiendo de su condición espiritual.
ÉNFASIS	Desarrollo del Potencial Humano	Los conocimientos en sí no producen cambio social.
OBJETIVO	Formación Integral	Autonomía en el proceso de aprendizaje.
TIPO DE APRENDIZAJE	Aprender a Trascender	Generada por un vacío existencial.
CURRÍCULO	Integral y Flexible	Fomento del consenso. Integralidad: integrar saberes epistemológicamente contrariados y Contenidos generados a través de núcleos temáticos y núcleos problemáticos.
DIDÁCTICA	Participativa	Implica cambiar el tipo de docencia y el perfil del estudiante.
RESULTADO	Comunidad enseñanza – aprendizaje	Colectividad para la acción educativa, que movilice procesos de enseñanza aprendizaje.
EVALUACIÓN	Integral	Proceso de triangulación de múltiples formas de evaluación institucional.

Cuadro 1. CHAJÍN Florez, Miguel. Elementos para la Construcción de una Pedagogía Dialógica. Ensayos Disciplinarios, Revista del Centro de Investigaciones de la Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 3 abril-octubre de 2004. Barranquilla. P.

¹¹⁰ CAVIEDES, Gilbert. Nociones básicas y Fundamentación para el diseño curricular. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Cali. 2004. P. 15

5.1. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Es la instancia académica que coordina la formación de profesionales en Ciencias Sociales y Humanas, compuesta por las Escuelas de: Artes, Derecho y Ciencia Política, Economía y Administración, Educación, Filosofía, Historia, Idiomas, Trabajo Social, el Departamento de Educación Física y Deportes, y el Instituto de Lenguas, es el estamento de mayor orientación hacia la proyección social y la investigación, por la naturaleza de sus programas académicos.

“La Facultad está dirigida por el Decano y el Consejo de Facultad y tiene para la orientación, fomento y coordinación de las actividades de investigación y de extensión, un Director de Investigaciones dependiente del Decano”¹¹¹.



Gráfica 4. Organigrama de la Facultad de Ciencias Humanas

¹¹¹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. / Información General

5.1.6. REFERENTES HISTÓRICOS

“La actual Facultad de Ciencias Humanas, (...) tiene su origen en un Departamento de Humanidades creado en 1961 con el apoyo financiero de la Fundación Ford mediante convenio con la UIS.”¹¹² Su objetivo era administrar “cursos de complementación para los planes de formación de ingenieros”¹¹³.

Entre las asignaturas de complementación dirigidas a los programas académicos de ingeniería, llamadas “humanidades” se encontraban “temas relacionados con el comportamiento cívico, el arte en el Mundo Antiguo, elementos de psicología familiar, música y coros, historiografía clásica y en ninguna de las carreras faltaba una asignatura llamada *moral profesional*”¹¹⁴

En 1966 se pensó en crear una facultad nocturna de Ciencias de la Educación, avalada por la concepción desarrollista que le daba a la educación el papel promotor, aunque con un criterio más de pragmatismo regional inmediato que científico, idea que finalmente se agotó por falta de credibilidad, frente a los niveles académicos exigidos para una educación universitaria moderna¹¹⁵.

Posteriormente, el departamento se reestructuró, modificando los contenidos de los cursos de “humanidades”, asignaturas que se hacen obligatorias en 1969; así mismo, se presentó la integración de los programas académicos de la Universidad Femenina de Santander.

Entre la nueva programación de materias humanísticas se encuentran materias como, “Instituciones colombianas, Introducción a las Ciencias

¹¹² DÍAZ Osorio, Ariel. León Guarín, Libardo. Historia de una Universidad del medio siglo: La UIS. Escuela de Historia. Universidad Industrial de Santander. 1996. P. 61

¹¹³ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Facultad de Ciencias Humanas. Palabra Viva, Nº 4. Bucaramanga. Marzo 1999. P. 3

¹¹⁴ DÍAZ Osorio, Ariel. León Guarín, Libardo. Op Cit. P. 62

¹¹⁵ *Ibíd.* P. 65

Sociales, Desarrollo Histórico-Político de Colombia y Comunicación Lingüística”¹¹⁶

Desde 1966, cuando se integra a la UIS el programa académico de Trabajo Social, hasta 1998, cuando se crea el programa de Filosofía, la Facultad de Ciencias Humanas, entonces llamada “Humanidades” vivencia el surgimiento de las Escuelas que hoy la conforman, brindando a la comunidad santandereana, la oportunidad de formación profesional en ciencias sociales, políticas, económicas y humanas.

Sin embargo, existían discusiones internas, alrededor de las funciones de la Facultad, que evidenciaron inquietudes de las distintas Escuelas integrantes, sobre el “deber ser” de la formación “integral”; Dichas expresiones, fueron tomadas en cuenta por los mandos administrativos de la UIS, dando como resultado, una reforma general, que afectaría todos los Programas Académicos de la Institución, posibilitando futuras reformas curriculares.

El acuerdo del Consejo Académico, N° 160 del 15 de Diciembre de 1998, inició la búsqueda de la formación integral de los estudiantes UIS, sustituyendo los acostumbrados cursos de Humanidades por cursos de contexto ofrecidos por todos los programas de estudio vigentes en la institución y por una programación de cátedras abiertas a toda la comunidad universitaria¹¹⁷.

El surgimiento de asignaturas de “contexto”, generó una reestructuración interna, de la Facultad de Humanidades, que incluyó, fuertes debates en torno a la Misión y Función de la Facultad.

¹¹⁶ DÍAZ Osorio, Ariel. León Guarín, Libardo. Op Cit. P. 62

¹¹⁷ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Facultad de Ciencias Humanas. P. 1

Los debates, realizados los días 22 y 27 de Enero y 3 de Febrero de 1999, establecieron como lineamientos, los tres destinos institucionales, enunciadas por el Decano de la época, Armando Martínez Garnica:

- Su propósito de apropiarse y cultivar el saber de Occidente, generando nuevos conocimientos en los campos de la ciencia, la técnica, la filosofía, el arte y las profesiones.
- Mantener viva la crítica de la cultura, es decir, la tensión a juicio entre las formas culturales que deben ser conservadas y las que deben ser innovadas.
- La responsabilidad con el mejoramiento de la calidad de la vida nacional.¹¹⁸

Los debates fueron a su vez, orientados por criterios de formación personal, que se denominaban el “común”, entre los programas académicos, de la entonces Departamento de Humanidades:

- Conducta orientada por una ética.
- Alta Calidad Política, orientada al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad y a participar activamente en procesos de cambio para el progreso.
- Alta Calidad profesional.
- Hábitos de cuidado del propio cuerpo, dirigidos a mejorar la calidad de la vida personal.¹¹⁹

¹¹⁸ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. P. 4

¹¹⁹ *Ibid.* P. 10

Finalmente, a través del acuerdo N° 01 de 1999, el Consejo de la Facultad de Ciencias Humanas (nombre que reemplazo a “Departamento de Humanidades” con la reestructuración) expide la siguiente misión, que continua vigente hasta la actualidad.

5.1.7. MISIÓN

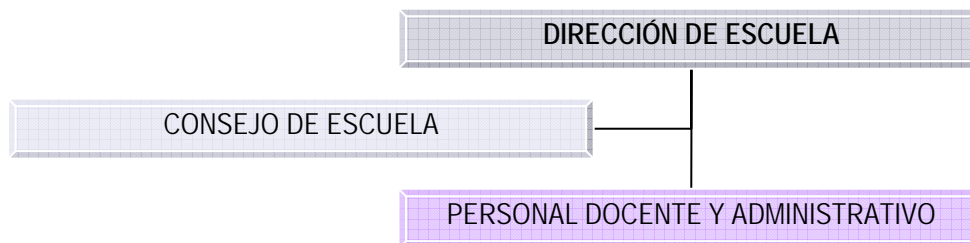
La Facultad de Ciencias Humanas es una instancia académica de la Universidad Industrial de Santander que tiene como propósito educar investigadores en el campo de las disciplinas sociales para responder, desde programas de investigación científica y planes de formación de profesionales, a la necesidad de resolución de los problemas sociales. También son propósitos suyos innovar a las prácticas educativas y contribuir al desarrollo del juicio ético y político de la comunidad universitaria¹²⁰

La Misión de la Facultad de Ciencias Humanas, imprime como producto académico, un compromiso de matiz ético y político con la sociedad, encaminado a la transformación de realidades que obstaculicen el desarrollo social, económico y político de la región y el país. Estos elementos misionales, establecen un primer norte, de formación profesional y proyección a la comunidad, donde se prioriza la Investigación Social y la respuesta efectiva a las necesidades del contexto.

¹²⁰ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. P. 30

5.2. ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

Las Escuelas son unidades académicas y administrativas, que agrupan uno o varios campos afines del conocimiento y desarrollan programas académicos de pregrado o postgrado, de investigación y de extensión. Cada Escuela tiene un Director quien está asesorado por el Consejo de Escuela y a su cargo se encuentra el personal docente y administrativo adscrito a ésta¹²¹.



Gráfica 5. Organigrama Escuela de Trabajo Social – UIS

5.2.1. REFERENTES HISTÓRICOS¹²²

El Programa Académico de Trabajo Social UIS, fue creado en el año 1963, como unidad académica de Servicio Social (4 años de duración) adscrita a la Universidad Femenina de Santander UFS.

El 26 de enero de 1966, el Consejo Directivo de la UIS, acogiendo parcialmente el contenido de la ordenanza N° 43 del 24 de Noviembre de 1965, emanada de la Asamblea Departamental, aprobó firmar un contrato de afiliación académica con la UFS, para asegurar la continuidad en la formación profesional, a las estudiantes de Servicio Social y Nutrición y Dietética.

¹²¹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op Cit. / Información General

¹²² ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. Propuesta para la Reestructuración del Pénsum de la carrera de Trabajo Social. UIS. Bucaramanga. 1990. P. 20

A partir del contrato, la UIS se comprometió a dirigir, programar, asistir o asesorar académicamente, el desarrollo de dichos planes de estudio. Posteriormente, acatando el acuerdo N° 17 del 27 de Septiembre de 1966 de la Gobernación de Santander, el Consejo Directivo de la UIS, reconoció la desaparición de la UFS, que se hizo efectiva en enero de 1967, integrando totalmente los programas académicos vigentes en dicha institución.

Trabajo Social fue el primer programa académico de la Facultad de Ciencias Humanas, una vez integrada a la UIS, asumió “la estructura propia de la Universidad, con la intención de superar la visión asistencialista que había marcado su creación y desarrollo en el país, obedeciendo a una concepción difundida desde los países industrializados, (...) por esa misma razón cambió la denominación de *Servicio Social* por la de *Trabajo Social*”¹²³

5.2.2. MISIÓN

Es una instancia académica de la Facultad de Ciencias Humanas, formadora de profesionales de Trabajo Social, concebidos como seres integrales, preparados científica, axiológica, estética y políticamente, para conocer e interpretar las problemáticas sociales, recontextualizar sus propios saberes y los de las Ciencias Sociales, con el fin de intervenir en procesos que obstaculizan el desarrollo humano de poblaciones específicas, para contribuir al mejoramiento de su calidad de vida¹²⁴.

La Misión de la Escuela de Trabajo Social, guarda coherencia con la Misión de la Facultad de Ciencias Humanas, y con los lineamientos de formación integral de la Universidad, sin embargo, aún cuando se reconoce el conocimiento de la realidad, no especifica la integración de la Investigación

¹²³ DÍAZ Osorio, Ariel. León Guarín, Libardo. Op Cit. P. 63

Social como elemento clave en la formación y como herramienta para adquirir este conocimiento.

La capacidad del egresado de transformar la realidad que se menciona en la misión de la Escuela, recuerda las premisas de la “concepción del ser marxista”; sin embargo, no es posible, identificar esta concepción como lineamiento pedagógico específico del programa académico, lo mismo sucede con diferentes matices evidenciados en las prácticas pedagógicas individuales que son afines con el constructivismo, la pedagogía dialógica, el aprendizaje por competencias, y por proyectos, y las premisas de aprendizaje vivencial y didáctica, entre otros.

5.2.3. VISIÓN

La Escuela de Trabajo Social, es una instancia de la Facultad de Ciencias Humanas que formará profesionales de Trabajo Social de alta calidad académica, técnica y humana.

Desarrollará investigaciones en el ámbito de los problemas sociales individuales y colectivos y ofrecerá servicios de extensión a la comunidad en el área de Bienestar Social, siendo reconocidos por sus aportes científicos y técnicos al desarrollo regional y nacional¹²⁵.

En la visión se proyecta el desarrollo de investigaciones sociales, lo que puede considerarse como un “compromiso” de estimular al interior del programa académico la investigación social.

¹²⁴ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op. Cit. / Escuela de Trabajo Social

5.2.4. CAMBIOS CURRICULARES ¹²⁶

Desde su origen, el programa de Trabajo Social ha tenido 6 planes de estudio. Los cambios curriculares se han presentado en 1967, 1970, 1971, 1973 y 1993

- PLAN 1963–1967

Centrado en el paradigma del “activismo” y con fuerte influencia del pragmatismo norteamericano, éste Plan curricular se caracterizaba por un modelo de educación tradicional, enfocada desde lo que Donald Schön¹²⁷ (1999) reconoce como una Racionalidad Técnica, en la cual la práctica es consecuencia de un proceso de aprehensión sistemática y técnica de un bagaje de métodos y conocimientos.

En el contexto Internacional, la profesión estaba fuertemente matizada por el asistencialismo religioso, que gradualmente fue ajustándose a la concepción sociológica del “Funcionalismo”, de manera que el énfasis profesional se identificó en el tratamiento de disfunciones individuales; por su parte en el contexto universitario, se iniciaba un cambio administrativo del modelo europeo, a un modelo norteamericano, asesorado por expertos de la Universidad de California y Kansas State Teacher College entre otros.

“En consecuencia se planteaba como objetivo de formación profesional el logro de una adecuada adaptación del individuo al medio ambiente”¹²⁸

¹²⁵ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op. Cit. / Escuela de Trabajo Social

¹²⁶ ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. Op Cit. P. 21.

¹²⁷ CIFUENTES, Maria Rocío. Op Cit. P. 10

¹²⁸ ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. Op Cit. P. 21.

Se integra además la implementación de metodologías clásicas para la intervención profesional: Caso, Grupo y Comunidad, concebidas como comportamientos totalmente independientes de la sociedad.

La malla curricular de la época, se caracterizaba por la ausencia de interconexión entre las asignaturas (acorde con la concepción de currículo agregado de la pedagogía tradicional) donde el objeto de intervención profesional era difuso.

- PLAN 1967–1970

“La década de los años setenta estuvo definida por la ejecución de los diez programas del primer Plan de Desarrollo diseñado por la Oficina de Planeación, financiado por un crédito del BID”¹²⁹ la Universidad opta por una reforma general para todos los planes de estudios vigentes, incluyendo un año básico en los que se cursaban asignaturas propias de las Ciencias Naturales y Exactas como, Biología, Química, Matemáticas y Física.

En el pènsum, se suprimió el contenido religioso de las asignaturas, que representaba una de las particularidades del programa académico, se introdujeron además las áreas de Salud Pública, Cooperativismo, Inglés técnico, Antropología y Sociología, ampliando la formación en las dimensiones que actualmente son de interés profesional, y que favorecieron la institucionalización de la profesión, como la investigación social, la política y la administración, entre otras.

El Objetivo de la intervención profesional, era la prevención y promoción comunitaria. Este pènsum se ve reformado por el de 1970–1971, que

¹²⁹ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Op. Cit. / Reseña Histórica

modifica el creditaje y la intensidad horaria de las materias teóricas, sin modificar la orientación académica ni filosófica del programa académico.

- PLAN 1971–1973

El contexto profesional latinoamericano, estaba impregnado del movimiento de reestructuración a escala teórica, metodológica y operativa que propendía por la creación de un perfil e identidad modernos del Trabajo Social y la readecuación de la acción profesional, para que fuese pertinente a las demandas reales que surgían de las crisis sociales¹³⁰ del continente, este movimiento fue y es conocido como reconceptualización.

La Reconceptualización “implica un traslado del objeto del Trabajo Social, de los problemas individuales, grupales y comunitarios, hacia los problemas estructurales de la sociedad”¹³¹, lo que exigió una ruptura total con los planes curriculares anteriormente diseñados en la Escuela de Trabajo Social–UIS.

El modelo de intervención acogido es el enfoque macro sociológico, que concuerda con la intencionalidad de análisis crítico y reflexivo de la profesión en Latinoamérica; el objetivo trazado es analizar realidades concretas y apuntar acertadamente a la solución de realidades socio económicas en el país.

El énfasis de la intervención fue el trabajo rural y urbano, y la investigación acción. El objetivo profesional: la concientización, organización y movilización

¹³⁰ Latinoamérica atravesaba un periodo de crisis: políticas, por la instauración de gobiernos dictatoriales, y económicas, por el endeudamiento del aparato estatal debido el modelo de “Estado de Bienestar”, que se acentuó con la inestabilidad de los precios del petróleo.

¹³¹ CELATS–ALAETS. El Trabajo Social en los procesos de transformación de Latinoamérica. Revista Acción Crítica 1. Lima. 1976. P. 32

de grupos sociales. El énfasis de formación, era la confrontación de teoría–práctica.

- PLAN 1973–1993

Durante las últimas dos décadas del pasado siglo, la Educación colombiana atravesó un periodo de reformas influidas por la instauración de la Ley 80 de 1980, que determinaba la inminente reforma administrativa y la ampliación de ciertos programas académicos de las universidades.

El pènsum del programa, se caracterizó por otorgar breves espacios de práctica o intervención en el transcurso del semestre, ligadas a las asignaturas, y se incluyeron materias de formación en humanidades. Sus cuatro (4) primeros semestres eran básicamente teóricos, y a partir de V (5) semestre se introducía el desarrollo de la práctica pre profesional.

Este plan curricular se mantuvo vigente durante 16 años, y no existía un énfasis definido en la formación profesional.

- PLAN 1993 -...

En el contexto universitario, precisamente “en el campo de la investigación se fortalece la ejecución de proyectos con financiación externa pasando de 35 proyectos en 1993, a 77 en el 2000. Así mismo se incrementa paulatinamente el número de centros y grupos de investigación que logran ser escalafonados por COLCIENCIAS en las diversas categorías, llegando a tener 50 en el año 2002”¹³²

¹³² CELATS–ALAEETS. El Trabajo Social en los procesos de transformación de Latinoamérica. Revista Acción Crítica 1. Lima. 1976. P. 32

El currículo aun en vigencia, se posiciona como el más sólido en el recorrido histórico del programa académico de Trabajo Social.

En el país surge la necesidad de enmarcar legalmente a la profesión, con la Ley 58 de 1977, que rige al Trabajo Social, y el Decreto 2833 de 1981, que la reglamenta, otorgándole así, el carácter de disciplina de las Ciencias Sociales.

Para la reforma del Plan de estudios, se tomaron en cuenta diversos aspectos, cuya síntesis puede encontrarse en el documento de “Propuesta de reestructuración del Pénsum de la carrera de Trabajo Social” (1990):

Las inquietudes de Estudiantes y Docentes: Haciendo referencia a los contenidos de las materias, que no apuntaban a la comprensión científica de la realidad; La carencia de la formación filosófico-política y la comprensión histórica de realidades; Herramientas técnico-metodológicas insuficientes; Ubicación y simultaneidad inadecuada de materias; Dificultad en el ejercicio de Praxis¹³³; Y un sentimiento general de inexistencia de identidad colectiva en la profesión.

Las inquietudes de Egresados: Este proceso permitió una retroalimentación real de las carencias de la formación profesional, que entre algunas podrían nombrarse: La falta de intensidad de algunas materias; La desactualización de conocimientos; y la desventaja de un Plan de Estudios a 4 años que favorecía la demanda laboral de otras profesiones.

En torno a estos elementos, se formularon los siguientes objetivos para el nuevo Plan Curricular:

GENERAL:

Brindar oportunidades para la formación de un profesional con Conocimientos, Habilidades, Actitudes y Capacidad Analítica, que le permitan en el futuro profesional una real articulación teoría–práctica, en su vinculación a procesos y Problemáticas Sociales, para su comprensión y transformación, medida por una sólida estructuración epistemológica, histórica, teórica, ética, metodológica y técnica.¹³⁴

ESPECÍFICOS:

- La comprensión–interpretación de la realidad
- Investigación científica
- Desarrollo de fórmulas y facilitador de alternativas de intervención
- Diseño e Implementación de Planes, Programas y Proyectos Sociales

A su vez, se retomó la mirada hacia la “práctica académica”, denominándola como un elemento significativo del proceso total de formación; se adjudicó una administración académica propia, que estructurara las mejores prácticas para la selección del estudiante, enfatizándose en la aplicación y contenidos de contenidos teóricos a la realidad dada.

Finalmente, en cuanto a la proyección social, se establecieron hacia tres actores distintos: *Egresados*, que conformarían el comité asesor de la carrera, permitiendo la retroalimentación real entre academia–acción. *Organismos académico–gremiales*, como el CONETS y la FECTS a nivel nacional y la ATSSAN a nivel regional. Y la *Comunidad*, quien recibe la intervención directa de la Escuela de Trabajo social.

¹³³ Entendiéndose a la praxis como la integración reflexiva entre teoría y práctica.

¹³⁴ ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. Op Cit. P. 46

Vale la pena precisar que el proceso de reforma curricular de 1993, se basó en la consulta pasiva de los actores involucrados, quienes no tuvieron mayor participación que la de informar las condiciones vivenciadas en el Plan anterior al de 1993, esto por no contar con profundidad en la fundamentación de la temática curricular.

Sin embargo, este Plan, que principalmente es un cambio en la malla de asignaturas del programa académico, se sustentó en las temáticas de actualidad que representaban interés para la profesión; al desarrollarse mediante este ejercicio básico de proyección en un futuro deseado, el Plan de 1993 logró mantenerse a largo de 13 años y continúa vigente, consolidándose como uno de los mejores programas de Trabajo Social del país¹³⁵.

5.1.1. PROCESO AUTOEVALUACIÓN CON FINES DE ACREDITACIÓN 2005

A partir de la Ley 30 de 1992, la autoevaluación institucional, se convierte en una tarea indispensable y permanente para las instituciones de Educación Superior, que hagan parte del proceso de acreditación.

Aún cuando el acceso al Sistema de acreditación, es voluntario y temporal, representa prestigio y el disfrute de ciertas prerrogativas establecidas por la ley y por el Consejo Superior de Educación Superior (CESU). Por su parte, el Consejo Nacional de Acreditación, acompaña estos procesos de autoevaluación, cumpliendo con el objetivo encomendado por la Ley 30, de “garantizar a la sociedad que las instituciones que hacen parte del Sistema

¹³⁵ Reconocimiento público EN: UNIVERSIDAD DE PAMPLONA. Guía de las mejores Universidades 2006. La Nota Económica. Pamplona. 2005.

Nacional de Acreditación, cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos”.¹³⁶

La Escuela de Trabajo Social UIS, emprendió la iniciativa voluntaria de autoevaluación en el año 1998, este proceso que inició internamente entre los docentes de la Escuela, requirió posteriormente la participación especial de toda la comunidad de la Escuela de Trabajo Social.

Los elementos evaluados, fueron clasificados en “Factores”, entre los cuales se incluían, Bienestar Estudiantil, Profesores, Infraestructura, Recursos Financieros, etc. Que eran coordinados por un docente de Trabajo Social, a través de mesas de discusión, en las que participaban abiertamente estudiantes de todos los niveles.

Recientemente y “mediante Resolución 3424 del 18 de agosto de 2005, el Ministerio de Educación Nacional, otorgó la acreditación al programa de Trabajo Social... por el término de cuatro años”¹³⁷

El Consejo Nacional de Acreditación, ha destacado aspectos positivos al interior del Programa Académico, como “una clara cultura de la planeación que ha fortalecido el proceso de autoevaluación institucional, Políticas y programas de bienestar para profesores y estudiantes, respaldado en recursos y estructuras administrativas, un cuerpo profesoral con gran sentido de pertenencia y compromiso con las metas institucionales y del programa, estabilidad financiera actual que determina un horizonte de sostenibilidad”¹³⁸, todas estas manifiestas en las visitas de los pares académicos, que evidenciaron el claro compromiso de formación en Trabajo Social de calidad, proyectada hacia la comunidad.

¹³⁶ CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 30 de 1992. Bogotá.

¹³⁷ ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. Comunicado Interno “Acreditado Programa de Trabajo Social”. Bucaramanga. Septiembre. 2005.

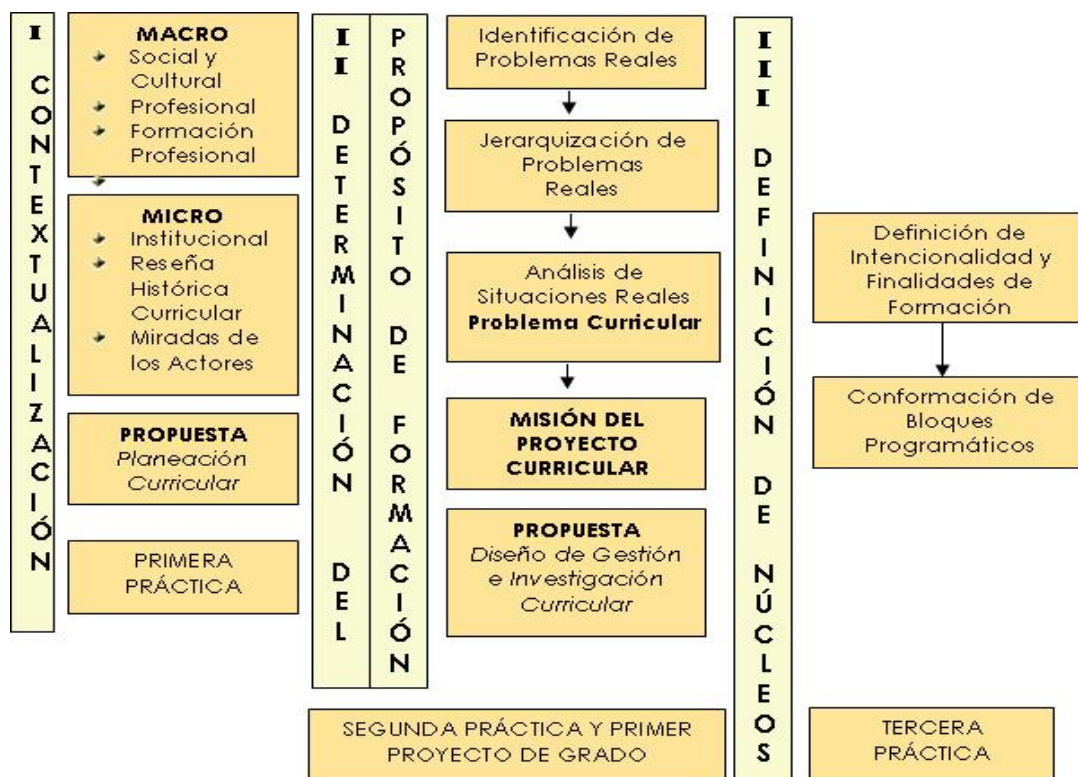
¹³⁸ ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. Op Cit.

6. PLANEACIÓN CURRICULAR, UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA ACADÉMICA

6.1. DIAGNÓSTICO

El diagnóstico desarrollado en la experiencia de práctica no corresponde a un proceso de abordaje tradicional de Trabajo Social, pues al tratarse de un proceso de la temática curricular, tiene impresa una dinámica propia de desarrollo.

Durante la primera experiencia de prácticas en el campo emergente de “Desarrollo Curricular” se diseñó una planeación macro que permitió organizar la propuesta de reforma curricular en etapas.



Gráfica 6. Planeación macro de la experiencia de práctica.

La etapa final de la planeación macro (que no se incluye en la gráfica 6), consiste en la *Integración de elementos para la Propuesta Curricular*, esta etapa se caracteriza por la transformación de la Escuela de Trabajo Social en *Colectivo Social*, aspecto que se espera sea una consecuencia de la reforma curricular.

El análisis previo al diagnóstico se realizó bajo la metodología Marco Lógico, sin embargo, al momento de acceder a la información se implementaron instrumentos propios de la *Investigación Cualitativa*.

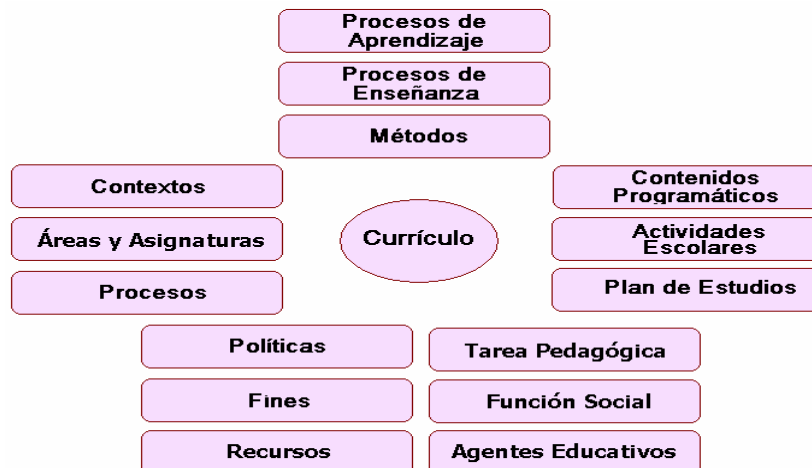
En un primer momento, se realizaron convocatorias abiertas a la comunidad educativa para la realización de Talleres y la conformación de Grupos Focales, sin embargo, las disponibilidades de tiempo de los actores involucrados en el proyecto, imposibilitaron su realización.

Esta dinámica emergente, condujo a la modificación de la estrategia de recolección de información, reemplazando las convocatorias abiertas por el desarrollo de *Entrevistas Semiestructuradas*¹³⁹ a actores significativos en la Escuela de Trabajo Social (como antiguos representantes de los estudiantes y presidentes del centro de estudios CETRAS, docentes de trayectoria en la escuela y algunos egresados interesados en el proyecto)

El acercamiento a los actores involucrados y el posterior análisis de la información captada, se realizó bajo el aporte de los elementos que componen la planeación del currículo, elementos conocidos como *Implicaciones del Currículo*.

¹³⁹ Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron teniendo en cuenta categorías emergentes en el proceso de análisis. Ver Anexo A, B y C.

Estas “implicaciones” permiten la realización de un diseño *curricular integrador*, facilitando la planeación de procesos académicos y del ejercicio enseñanza-aprendizaje.



Gráfica 7. IANFRANCESCO, V. Giovanni M. Artículo, Propuesta para estructurar la Gestión Curricular: un aporte al proceso de autorregulación y acreditación de programas académicos. Revista Actualidad Educativa. Nº 19. Nuevo Milenio. Bogotá. 2001

6.1.1. ANÁLISIS DE INTERESES

El análisis de intereses, permite identificar las problemáticas y alternativas, desde la mirada de los actores involucrados, estableciendo un rumbo de trabajo implícito en el proyecto. Sin embargo, al identificar a los actores involucrados, se hace evidente la estructura del sistema de la educación, en la que se revela la existencia de un “macrosistema”, de naturaleza externa al proyecto, y de un “microsistema”, que hace referencia a la dinámica interna que rodea al proyecto, más específicamente, a la Escuela de Trabajo Social.

En el macrosistema se encuentran todas las entidades de regulación nacional e internacional, tanto de Formación en Trabajo Social, como las del Sistema Nacional de Educación, que aportan la normatividad para Educación

Superior. Este contexto externo ofrece los lineamientos para la formulación del proyecto de Gestión Curricular.

En segundo término se encuentran los actores del microsistema, conformado por aquellos que rodean a la Escuela de Trabajo Social como instancia académica de formación, entre quienes puede identificarse a los Docentes (quienes imparten la formación), los Estudiantes (quienes asumen la formación), los Egresados (quienes reproducen la formación desde la acción profesional) y los Empleadores (quienes demandan la acción profesional)



Gráfica 8. Identificación de Involucrados en el Proyecto.

GRUPO DE INTERÉS DIRECTO

- DOCENTES DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL UIS

Se identificó éste grupo de involucrados como de Interés directo, porque son quienes inician ese proceso de formación profesional, en nombre de la Escuela de Trabajo Social–UIS, éste atributo, les asigna una gran responsabilidad en el proceso formativo, que incluye la planeación y el Diseño del Proyecto Pedagógico y el Sistema de Evaluación, para facilitar los procesos de enseñanza–aprendizaje y evaluación.

Una de las características principales de este grupo de interés, es que representa directamente al orden institucional de la Universidad, además de

contar con gran influencia de los marcos legales nacionales; De manera que pueden presentarse, posturas que propendan hacia los estándares de calidad, suministrados por el CONETS (como autoridad en la formación profesional en Trabajo Social), el Instituto Colombiano de Formación en Educación Superior, ICFES (principalmente por la prueba de Calidad de Educación Superior ECAES, que denota una expectativa estatal de la formación profesional) y por el Consejo Nacional de Acreditación, CNA.

Así mismo, en el interior de éste grupo, se puede identificar una clasificación institucional, que a su vez, puede influir en el desarrollo del proyecto, ya que dicha clasificación puede motivar o desmotivar la participación de los docentes, (por las condiciones de ésta tipificación que determinan aspectos específicos dentro del rol docente, como el tiempo de disponibilidad, sus funciones, jerarquía, etc.)

CLASIFICACIÓN INSTITUCIONAL DE DOCENTES, SEGÚN DEDICACIÓN LABORAL	
TIPO DE PROFESOR	DEFINICIÓN
Dedicación exclusiva	“Es un reconocimiento al profesor por su dedicación laboral a la institución y por la calidad excelente en el cumplimiento de su misión” ¹⁴⁰
Tiempo Completo	“Será de cuarenta (40) horas semanales al servicio de la institución” ¹⁴¹
Medio Tiempo	“Será de veinte (20) horas semanales” ¹⁴² al servicio de la institución
Cátedra	“Podrá ser de hasta quince (15) horas semanales... El profesor de cátedra no es empleado público ni trabajador oficial; es contratista y su vinculación con la universidad se hará mediante contrato de prestación de servicios... celebrado por periodo académico” ¹⁴³

Cuadro 2. UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Reglamento del Profesor. Bucaramanga. 1994. Art. 16

¹⁴⁰ UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Reglamento del Profesor. Bucaramanga. 1994. Art. 16

¹⁴¹ *Ibíd.* Art. 14

¹⁴² *Ibíd.* Art. 14

¹⁴³ *Ibíd.* Art. 15

GRUPOS DE INTERÉS INDIRECTO

Los grupos indirectos han sido reconocidos como los beneficiarios directos de la formación profesional que se imparte desde la Escuela de Trabajo Social – UIS.

Lo anterior sin imprimir, de alguna manera, un papel pasivo y estático en los grupos indirectos, ya que son la “razón” de generar la formación profesional y el “sentido” de existencia de la Escuela, (sin estudiantes no pueden generarse procesos de enseñanza, y sin egresados que ejerzan la profesión, no tendría sentido formar en Trabajo Social) así mismo, estos grupos, permiten que la Escuela autoevalúe y retroalimente su ejercicio académico.

- ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL – UIS

Por su parte, se ha reconocido a este grupo, como primer beneficiario directo del proceso de formación profesional que se plantea desde la Escuela, en éste sentido, se posiciona como el primer involucrado indirecto de la reforma curricular, y la segunda fuente de información cercana a la Escuela de Trabajo Social; ya que mientras forman su perfil profesional a través de los conocimientos académicos, los estudiantes perciben (generalmente) gran parte de las metodologías docentes y los avances tanto de enfoques, corrientes y posturas de la profesión, el sistema educativo y el entorno global.

Así mismo, entre los estudiantes universitarios, especialmente de Universidades Públicas, se ha mostrado una tendencia (casi histórica) de defensa, ante el Derecho a la Educación, mostrando en ocasiones, actitudes reaccionarias, ante procesos administrativos o académicos, que puedan sesgar su derecho a la participación y a la educación integral; Este componente muestra la tendencia, del estudiantado, a favorecer procesos de mejoramiento de los procesos académicos.

Finalmente, este grupo guarda similitud con el anterior, pues es posible hacer una clasificación interna de actores; en este caso, si bien no se cuenta con una clasificación institucional, reconocida formalmente, los estudiantes de Trabajo Social–UIS, pueden clasificarse en dos tipos, quienes actualmente cursan materias (I, II, III, IV, V, VI, VII, IX semestre) y quienes se encuentran en prácticas académicas y proyecto de grado (VIII y X semestre)

- EGRESADOS DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL – UIS

Los egresados constituyen, el producto académico de la formación de pregrado, por lo tanto representan el mensaje retroalimentador, que contiene el impacto de la formación profesional, en el medio de acción, es decir, en el contexto laboral.

Este grupo, representa el fruto del currículo formal (el planeado), y del currículo oculto (el practicado) por esto, sus actores pueden dar cuenta de las ventajas y falencias de la enseñanza específica, en el quehacer profesional.

Se tomará en cuenta el año 2002 como punto de partida para el análisis de este grupo de interés, ya que incluye a las cohortes recientemente egresadas del programa académico, brindando un aporte más pertinente para el proyecto.

El interés en la información emergente de este grupo, está centrado en el análisis del impacto de la formación profesional, en el contexto laboral en el que se desenvuelven los actores, por esta razón, se tendrán en cuenta primordialmente, a los egresados que actualmente ejerzan la profesión.

Debe hacerse la salvedad, que se toma principalmente este grupo como de confrontación entre “formación académica–ejercicio profesional”, en menor relación al de los estudiantes en práctica académica, porque los egresados

ya no cuentan con la orientación de la Escuela para su intervención de la realidad, por lo tanto le da un significado más amplio a la autonomía del ejercicio profesional.

6.1.2. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN

Debido a las dificultades para contactar a los grupos de interés a través convocatoria abierta, se diseñaron entrevistas semiestructuradas¹⁴⁴ que encerrarán principalmente las miradas hacia el **Qué, Para Qué, y Cómo** de la formación y el ejercicio profesional.

Las entrevistas se realizaron¹⁴⁵ durante el segundo periodo académico de 2005, arrojando resultados significativos que permitieran realizar una posterior planeación.

¹⁴⁴ Los ejes fundamentales de análisis, así como las preguntas desarrolladas en las entrevistas semiestructuradas se incluyen en los anexos del presente Proyecto.

¹⁴⁵ Las entrevistas completas se incluyeron como anexos en el Informe Final de Actividades del Proyecto de Gestión Curricular, realizado por Sandra Milena Escobar Villamizar, en el segundo periodo académico de 2005.

- SINTESIS DEL ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN

ANÁLISIS DE INVOLUCRADOS			
GRUPO DIRECTO: DOCENTES DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL			
INTERESES	PROBLEMAS PERCIBIDOS	FACTORES EXTERNOS PERCIBIDOS	RECURSOS Y MANDATOS
Precisar epistemológicamente y ontológicamente la formación en Trabajo Social	Sistema administrativo muy rígido	Ingreso de estudiantes muy jóvenes a la carrera de Trabajo Social UIS	Niveles administrativos de la Escuela de Trabajo Social
	Dificultad en el diseño de propuestas en la Escuela	Innovación pedagógica constante, influida por la diversa afinidad con modelos pedagógicos entre los profesores	
Actualizar los contenidos de las asignaturas	Desarticulación parcial entre las funciones de extensión, docencia e investigación	El Perfil profesional se ve orientado durante la carrera, hacia las áreas o campos de interés del estudiante	Alto poder de decisión sobre reformas curriculares
		Contexto dinámico y diverso, lleno de problemáticas	
Vincular el sistema de evaluación con las estrategias y técnicas pedagógicas	Modelo Pedagógico no definido en la Escuela de Trabajo Social	Incapacidad estatal de manejar y administrar disfuncionalidades sociales para el beneficio del bienestar social	Planificación de contenidos, metodologías y actividades para la construcción de cátedra
	Liderazgo paternalista de algunos estudiantes	Problemáticas sociales desinstitucionalizadas y frecuentemente reincidentes en la diversos aspectos de la sociedad	
Captar la demanda empresarial del Trabajo Social en la región	Actitudes negativas de algunos estudiantes ante las propuestas pedagógicas de algunos docentes	Lineamientos nacionales precisos de formación superior e investigación	Legitimación institucional de procesos ante la Universidad
		Metodologías poco específicas de la profesión	
	Ética pública de la profesión		

Cuadro 3. Cuadro de Involucrados, Docentes de la Escuela de Trabajo Social.

ANÁLISIS DE INVOLUCRADOS			
GRUPO INDIRECTO: ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL – UIS			
INTERESES	PROBLEMAS PERCIBIDOS	FACTORES EXTERNOS PERCIBIDOS	RECURSOS Y MANDATOS
Legitimar la participación estudiantil en el proceso de reforma curricular	Desarticulación de campos de práctica académica y asignaturas	Contexto dinámico y diverso, lleno de problemáticas	Comprobación continua de la escisión entre el currículo formal y el currículo oculto
Expedir una propuesta de lineamientos a retomar en la reforma curricular final	Desarticulación de metodologías, enfoques y contenidos de formación	Status negativo de la profesión	
La reforma de asignaturas de la carrera	Práctica académica procedimental, centrada en la aplicación de metodologías	Modelo neoliberal imperante que infunda lineamientos de formación para su sostenimiento a través de organismos de Apoyo Internacional	Motivación de estudiantes que se han destacado por participar en procesos académicos de la Escuela
el Incremento de espacios para la formación integral en clase y extra - clase	Debilidad en la formación política	Instituciones, empresas y organizaciones empleadoras del Trabajo Social que delimitan la práctica profesional al cumplimiento estricto de funciones operativas	
La creación de espacios para la participación y el diálogo Estudiantes - Escuela	Desactualización en metodologías de intervención, políticas de acción y teorías	Direccionalidad del Trabajo Social Latinoamericano, que se inclina hacia la práctica reflexiva, crítica y ético - política.	Motivación de estudiantes en prácticas
La construcción de un sentido de identidad y direccionalidad profesional	Perfil profesional poco estructurado		

Cuadro 4. Cuadro de Involucrados, Estudiantes de Trabajo Social – UIS

ANÁLISIS DE INVOLUCRADOS			
GRUPO INDIRECTO: EGRESADOS DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL			
INTERESES	PROBLEMAS PERCIBIDOS	FACTORES EXTERNOS PERCIBIDOS	RECURSOS Y MANDATOS
Formación epistemológica del Trabajo Social y de una postura profesional, teórica, ética y política, clara que indique la intencionalidad de las prácticas profesionales	Currículo inflexible ante desarrollos metodológicos y conceptuales	Contexto dinámico y diverso, lleno de problemáticas	Políticas internas de las diversas organizaciones en las que se emplean
Actualización del currículo para la interlocución con la realidad (Egresados desde el año 2002)	Bajo énfasis en metodologías para el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de proyectos		
Construcción de un currículo consensuado con todos los actores	Currículo desarticulado a la práctica profesional	Disponibilidad limitada de tiempo, debido a sus diversos compromisos en el campo laboral	Acceso a herramienta virtual "Internet" para facilitar la comunicación
	Desvinculación del egresado con los temas de la academia		

Cuadro 5. Cuadro de Involucrados, Egresados de la Carrera

6.1.3. ANÁLISIS DE PROBLEMAS

Al tener un esbozo de los intereses de los involucrados, se priorizaron los problemas mediante el análisis, sintetizando la información en un árbol de problemas.

Sin embargo, las problemáticas identificadas no corresponden a las percepciones totales de los grupos de interés, por lo cuál la intención de este análisis es el acercamiento a las apreciaciones construidas por los actores a través de su experiencia.

GRUPO DE INTERÉS DIRECTO

- DOCENTES DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL – UIS

Sistema administrativo muy rígido: se identifica como una falencia, que puede representar inflexibilidad en los procesos curriculares contribuyendo a la aparición de un currículo oculto, este último se hace indispensable por los avances en las esferas pedagógicas y profesionales, de manera que el currículo formal se debilita y se hace obsoleto. Así mismo, un sistema administrativo muy rígido, dificulta el acercamiento de actores involucrados en los procesos de proposición y toma de decisiones, coartando los niveles de participación y la motivación hacia procesos de la Escuela.

Dificultad en el diseño de propuestas en la Escuela: Se argumenta en la diversidad de enfoques pedagógicos y paradigmas de pensamiento, de los profesores de la carrera que lleva a “empantanar” o dilatar el ejercicio de diseño de propuestas, así mismo se refuerza en la rigidez de los procesos de la Escuela, afectando no solo a Docentes, sino a Estudiantes.

Desarticulación parcial entre las funciones de extensión, docencia e investigación: La diversidad de enfoques entre los docentes y el poco seguimiento de los procesos académicos por parte de la escuela, ha desencadenado en una desarticulación de líneas temáticas y de prácticas investigativas entre los docentes, que proporciona un ambiente para el “aislamiento” de las asignaturas, el desconocimiento de la labor del otro y al surgimiento de múltiples “rumbos” de formación, que repercuten en la formación profesional e incrementan la brecha entre currículo formal y oculto.

Modelo Pedagógico no definido en la Escuela de Trabajo Social: Aún cuando la Universidad, cuenta con un modelo pedagógico definido (Modelo

Dialógico), no se evidencia un modelo, que sirva de guía en los procesos académicos de la Escuela de Trabajo Social; la mayoría de los docentes entrevistados¹⁴⁶ coinciden en que el ejercicio docente, se nutre de diversas estrategias pedagógicas y de algunos modelos como el Constructivista, sin embargo, estos argumentos no son lo suficientemente validos, para afirmar que existe un modelo pedagógico definido, que sirva de lineamiento para la Escuela de Trabajo Social, dicha carencia es grave, considerando que dificulta el establecimiento de un rumbo, un **qué** y **para qué** de formación en la Escuela.

Liderazgo paternalista por parte del estudiante: o “caudillismo estudiantil”, donde la participación se focaliza en unos pocos estudiantes, dificultando procesos académicos flexibles, dinámicos y reflexivos, donde el estudiante pueda aportar a la construcción de su formación. En consecuencia, el estudiantado, no participa de los procesos generados desde la Escuela, sino que se limita a “asistir” a las clases.

Este problema además, pone en evidencia el manejo informal y descuidado de la información institucional entre los estudiantes, (fundamentado en el “corrillo”, la especulación e incluso el “chisme”) que desencadena, en ocasiones “Graves” malentendidos y disputas entre docentes y estudiantes, y un ambiente nada favorable para el diálogo, mucho menos para el consenso.

Actitudes negativas de algunos estudiantes ante las propuestas pedagógicas de algunos docentes: Estudiantes que se interesan únicamente por el tedio del “estudio”, preocupados por la intensidad de la lectura o la rigurosidad del ejercicio. También llamada “pereza intelectual”, que dificulta los procesos académicos.

¹⁴⁶ Las entrevistas a los actores inicialmente contactados hacen parte de los anexos del Informe Final del Planeación y Gestión Curricular, resultado de la experiencia de práctica en cuestión.

La principal actitud negativa entre los estudiantes de la Escuela de Trabajo Social–UIS, es la “apatía”, comportamiento que fue comprobado por esta experiencia de práctica académica durante las convocatorias a talleres informativos y conformación de grupos de trabajo en torno a la temática curricular; Esta reacción podría obstaculizar el trabajo coherente y continuo al interior del proceso de Reforma Curricular.

GRUPOS DE INTERÉS INDIRECTO

- ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL – UIS

Desarticulación de campos de práctica académica y asignaturas: Si bien las prácticas académicas se conciben como un proceso de formación orientado, desde el cual, el estudiante forma criterios y posturas para contrastar la teoría–práctica, actualmente, las prácticas académicas no cuentan con la posibilidad de enriquecer la academia; Este hecho, le da a las prácticas académicas un rol técnico, y procedimental, en el que se entienden más como un requisito académico y menos como un proceso de aprendizaje.

Desarticulación de metodologías, enfoques y contenidos de formación: Que favorece la formación únicamente asignaturista, memorístico y reproductivo, atentando además contra el Proyecto Institucional UIS y la Pedagogía Dialógica. No se hace énfasis en la relación existente entre conceptos, metodologías y enfoques, de manera que el estudiante no puede identificar los orígenes epistemológicos de las realidades, o problemáticas, mucho menos de los movimientos y tendencias globales, nacionales y locales.

Práctica académica procedimental, centrada en la aplicación de metodologías: La práctica toma el carácter de “entrenamiento” para la inserción del futuro profesional al mercado laboral, así mismo, no favorece

construcción de postura o criterios en el estudiante, seccionando la acción del Trabajador Social en campos parcializados y aislados, dificultando el ejercicio profesional integrador y multidimensional.

Debilidad en la formación política: Al no posibilitar la identificación de orígenes epistemológicos y filosóficos, la formación no contribuye a la construcción de posturas políticas, los estudiantes son altamente influenciables y no cuentan con argumentos sólidos para su pensar y en consecuencia, su actuar.

Desactualización en metodologías de intervención, políticas de acción y teorías: Las teorías abordadas desde la académica se muestran incoherentes ante la realidad presente en los campos de práctica, ya sea porque han perdido vigencia, o porque no pueden traerse en los contextos que se presentan en la realidad.

Perfil profesional poco estructurado: El Perfil Profesional se ha dejado a la voluntad del proceso de formación del estudiante, lo que ha llevado a la particularización del ejercicio profesional, la pérdida del sentido de identidad de los estudiantes y de los profesionales, contribuyendo a la operativización de la acción profesional.

Este problema se fortalece en la multiplicidad de miradas que del Trabajo Social, tienen los docentes de la Escuela acerca del rol del egresado, la acción-proyección y el objeto de la profesión, que a su vez, es un claro reflejo del debate gremial que antecede al periodo de Reconceptualización.

- EGRESADOS DE LA CARRERA DE TRABAJO SOCIAL – UIS

Currículo inflexible ante desarrollos metodológicos y conceptuales: La formación está centrada hacia la adquisición de un bagaje de métodos y

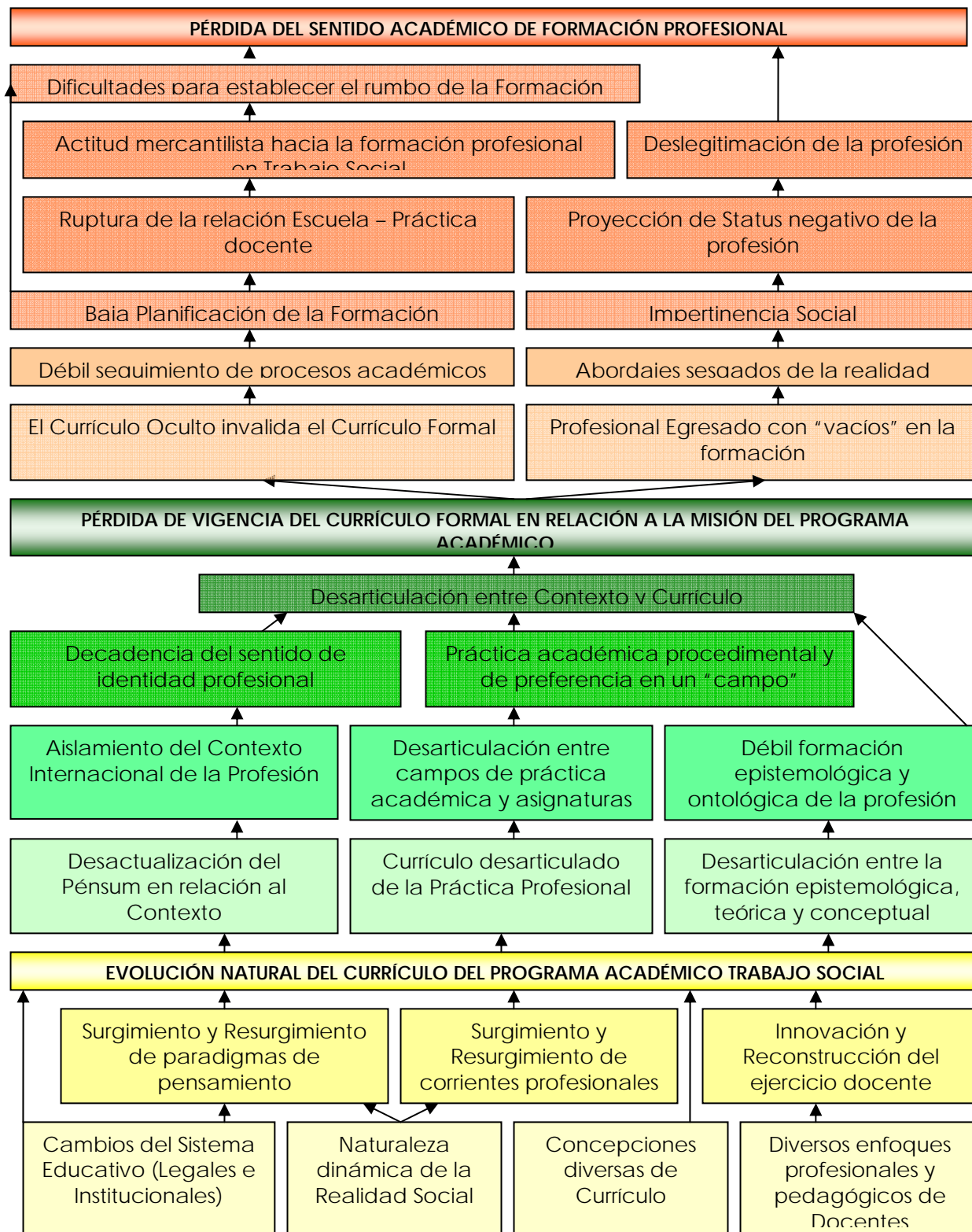
técnicas, que no permiten mirar ampliamente las problemáticas y las situaciones, debe entonces el egresado, recurrir a la autodidáctica para actualizar su bagaje de conocimientos, hecho que además invalida la planeación curricular vigente.

Bajo énfasis en metodologías para el diseño, desarrollo, ejecución y evaluación de proyectos: Existe poco énfasis en la temática de proyectos sociales, aún cuando la profesión centra su acción a través de la gestión de proyectos, esto imprime una desventaja con respecto a otros profesionales.

Currículo desarticulado a la práctica profesional: El currículo de la carrera, está diseñado desde la academia, sin tener muy en cuenta las experiencias profesionales, haciéndose vulnerable a la rápida pérdida de vigencia y desactualización. El currículo se hace meramente académico y poco coherente con el ejercicio profesional actual.

Desvinculación del egresado con los temas de la academia: El egresado pierde total conexión con la academia, el mantenimiento de esta relación es necesario, ya que le da la posibilidad al profesional de mantener un ejercicio intelectual de reflexión y a la academia a retroalimentarse de la confrontación teoría práctica.

6.1.4. ÁRBOL DE PROBLEMAS



Gráfica 9. Árbol de Problemas.

El árbol de problemas es la síntesis del análisis diagnóstico, permite priorizar los problemas causales, los centrales y las consecuencias, esclareciendo cuales se presentan como síntomas y cuales hacen referencia a un problema presente.

Para la síntesis de los análisis realizados en este informe, se identificó una situación previa (representada en color amarillo) que hace referencia a los elementos que contribuyen al surgimiento de problemáticas, pero que no pueden ser modificadas por el proyecto, más adelante, (las secciones verdes) se hace referencia al problema central, finalmente, (las sección de color naranja) se identifican los problemas secundarios y las consecuencias.

El árbol de problemas acogido para este proyecto, es el resultado de una integración de los síntomas presenciados por los informantes clave en las entrevistas y sus observaciones de la dinámica de la Escuela. Sin embargo, muchas de las secciones tienen nombres distintos a los identificados por los actores, de manera que se hace la salvedad, que la priorización de problemas, se realizó integrando los puntos comunes de los actores.

6.2. PLANEACIÓN

La planeación permite recoger los hallazgos del diagnóstico, teniendo en cuenta los elementos propositivos de los actores involucrados, para construir alternativas de intervención acertadas, y coherentes con los intereses de los grupos; Así mismo, cada alternativa, está compuesta por actividades y tareas que enriquecen la planeación y favorecen la ejecución.

Sin embargo, es preciso iniciar el proceso de planeación, con una recopilación de los objetivos construidos, a partir del Árbol de Problemas, que conformará el Árbol de Objetivos.

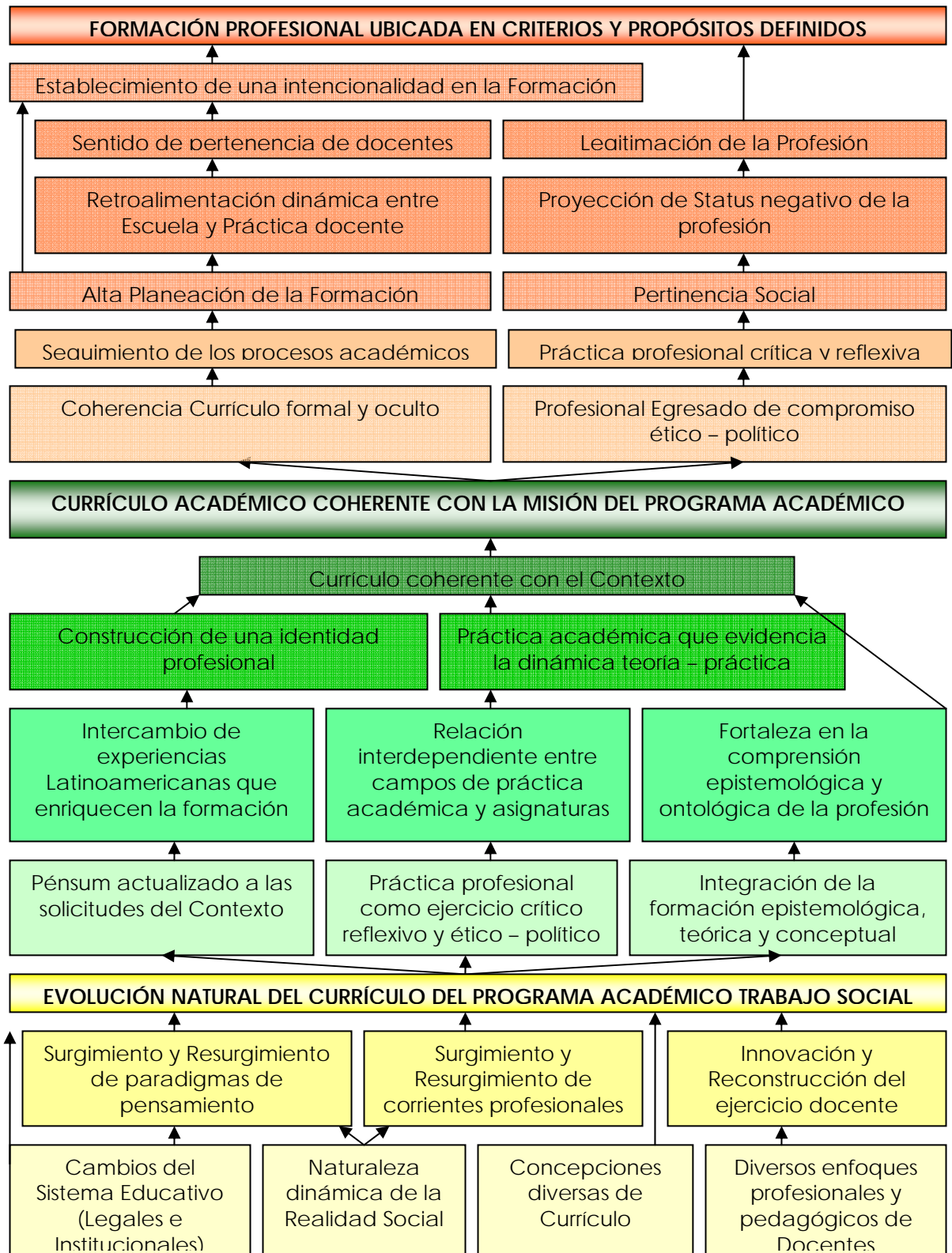
6.2.1. ANÁLISIS DE OBJETIVOS

Los objetivos del proyecto de Gestión Curricular, están encaminados a la construcción dinámicas armónicas, entre el currículo, las prácticas pedagógicas y el contexto, así como favorecer los procesos de planeación, seguimiento y evaluación de los procesos y estrategias pedagógicas.

En la parte central del árbol de objetivos, se encuentran un acercamiento directo del currículo deseado, a experiencias del quehacer profesional, en diversos contextos, (Norteamericano, Europeo y Latinoamericano) donde el Trabajo Social, adquiere matices interesantes para el análisis, y la interpretación, que favorecen la construcción de identidad profesional.

Además, puede encontrarse un interés, hacia la construcción de compromiso ético-político, que dirige la práctica profesional, docente y académica, hacia la transformación de la realidad y de las problemáticas sociales, el empoderamiento del sujeto actores de diversos contextos, y el desarrollo integral de la sociedad.

6.2.2. ÁRBOL DE OBJETIVOS



Gráfica 10. Árbol de Objetivos.

6.2.3. ANÁLISIS DE ALTERNATIVAS

Guardando coherencia con el diagnóstico de carácter participativo, se analizaron las alternativas de solución mencionadas por los actores entrevistados, partiendo de éstas para la construcción de propuestas para la reforma, sin embargo, estas no son inamovibles, ya que durante el trabajo con los grupos de interés, podrán retomarse nuevas alternativas.

ALTERNATIVA N° 1

ALTERNATIVA	GRUPO PROPOSITOR	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS COHERENTES
Introducción de ejes temáticos transversales en el currículo	Docentes Estudiantes Egresados	Enriquecer el currículo con ejes transversales que favorezcan el ejercicio de actualización de los contenidos, y la formación profesional holística	Integración de la formación epistemológica y ontológica de la profesión
			Fortaleza en la comprensión epistemológica y ontológica de la profesión
			Relación interdependiente de los campos de practica y asignaturas del Plan de Estudios
			Armonía teoría-practica
			Pénsum actualizado a las "demandas" del contexto
			Intercambio de experiencias internacionales que enriquezcan la Formación profesional
			Construcción de identidad profesional
			Currículo coherente con el contexto

Cuadro 6. Análisis de Alternativa N° 1

Esta alternativa busca articular las asignaturas de la malla curricular, en torno a elementos estructurales del que hacer profesional, además de permitir el seguimiento de los contenidos de formación.

COMPONENTES

- INVESTIGACIÓN

La Investigación como eje transversal, aporta en gran medida, a la formación académica y al desempeño profesional, ya que se ha mostrado como una herramienta valiosa para el Trabajador Social, en su tarea de “comprender e interpretar las realidades sociales”.

La introducción de este eje transversal, es afín a los lineamientos misionales de la Escuela de Trabajo Social, de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Industrial de Santander y del Marco Normativo y Legal de Educación, donde se promueve la Investigación como instrumento de aprehensión del conocimiento.

Además se muestra como reto profesional, al incentivar la aproximación teórica del Trabajo Social, en busca de la construcción disciplinar.

- FORMACIÓN EPISTEMOLÓGICA

Si bien, alcanzar el conocimiento epistemológico es un reto arduo, ya que requiere la capacidad de formulación teórica por parte del sujeto en cuestión, es preciso y se muestra necesario, entre los actores involucrados al proyecto, desarrollar la destreza en el estudiante y posterior profesional, de identificar epistemológicamente, elementos inmersos en la realidad, en el discurso cotidiano y el contexto local, nacional y mundial.

La finalidad de este eje transversal, es facilitar al futuro profesional, un ejercicio coherente entre el “pensar, el ser, y el actuar”, además, de

reconocer e identificar, dichos componentes en los demás, en las políticas públicas del país, en las problemáticas o situaciones sociales, etc.

Con la introducción de éste eje, se espera imprimir en el futuro Trabajador (a) Social, una intencionalidad y compromiso ético y político fuertes, para favorecer, igualmente, la intervención de realidades y contextos estructurales y propiciar la transformación del entorno.

- **COMPROMISO ÉTICO-POLÍTICO**

La mayoría de los actores, identifican falencias en la formación política del estudiante y futuro Trabajador (a) Social-UIS, Sin embargo, al mencionar el componente político, surgen fuertes preocupaciones con respecto al contenido, ya que se presenta un gran temor, a la interiorización no fundamentada, de ideologías, que no llevan a “posturas políticas”, sino “posturas politiqueras”¹⁴⁷.

Por ésta razón, además de vincular, este eje transversal al anterior, “Formación Epistemológica”, se ha considerado agregar el compromiso ético, que da como resultado, el eje transversal “Compromiso Ético–Político”, haciendo gran énfasis, en que no deben separarse, para disminuir al mínimo, las lecturas erradas, incoherentes o impertinentes de la realidad y los contextos.

- **EXPERIENCIA PROFESIONAL**

¹⁴⁷ Nombre con el que la mayoría de los actores, hace mención a las posturas sin fundamento teórico, filosófico y ético, sino que se refieren, al sentido común, o interpretaciones subjetivas (por lo general trasgiversadas) de la realidad o los contextos influyentes.

Este eje transversal es tomado en cuenta, desde la visión de los egresados, ya que se afirma¹⁴⁸, que así como es necesaria la formación académica, teórica y epistemológica, es necesario que el estudiante, en su proceso de formación, identifique claramente los diferentes roles del Trabajador (a) Social, no solo en las áreas tradicionales de la profesión, sino en áreas alternativa, innovadoras y en retos propios de la profesión, como la Investigación, la pertinencia política, etc.

- CONTEXTOS INTERNACIONALES DEL TRABAJO SOCIAL

Así como es importante reconocer el entorno cercano, es necesario contrastar y si es preciso retomar, diversos enfoques y/o paradigmas, desarrollados por la profesión en contextos Globales, desde los que se resaltan, el Norteamericano, el Europeo y el Latinoamericano.

El Trabajo Social Norteamericano, de corte pragmático, permite recoger las construcciones hechas alrededor de las libertades, que permiten la elaboración de Derechos; Así mismo, el Trabajo Social Europeo, reivindica lo asistencial, dándole el carácter de garantías mínimas para el desarrollo humano integral; Finalmente, el Trabajo Social Latinoamericano, resalta en su particularidad, en la complejidad de sus contextos influyentes, y en su construcción de práctica comprometida con el cambio social.

¹⁴⁸ Ver Entrevista ES.GE#1 – LDER. Renglones 168 – 177. EN: ESCOBAR Villamizar, Sandra Milena. Informe Final del Planeación y Gestión Curricular. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2005. Anexos.

- **EMPRENDIMIENTO**

Finalmente, se recoge este eje transversal, identificado por el Grupo Egresados¹⁴⁹, donde se resalta la importancia de visionar al egresado de Trabajo Social–UIS, no siempre en el rol de Ejecutor.

En su totalidad, los elementos transversales, contribuyen a la construcción de perfil profesional en el estudiante, y la identificación de un rol al interior del quehacer profesional.

ALTERNATIVA N° 2

ALTERNATIVA	GRUPO PROPOSITOR	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS COHERENTES
Favorecer los espacios para la participación de los actores (Docentes, Estudiantes y Egresados)	Docentes Estudiantes Egresados	Estimular la construcción de sentido de pertenencia y los lazos vinculares de la Escuela de Trabajo Social-UIS	Construcción de identidad profesional

Cuadro 7. Análisis de Alternativa N° 2

COMPONENTES

- **PROGRAMACIÓN PERIÓDICA DE SEMINARIOS, FOROS, SIMPOSIOS, CONVERSATORIOS, TALLERES**

Estos espacios deben orientarse al refuerzo teórico, conceptual y metodológico, de los ejes transversales propuestos en la alternativa n° 1, con la finalidad de facilitar la interiorización de este tipo de saberes, para la

construcción de un perfil y una postura profesional, garantizando el sentido de identidad del programa académico, al interior de la comunidad universitaria y con proyección a la comunidad académica regional y nacional.

- PROGRAMACIÓN DE DIPLOMADOS, ESPECIALIZACIONES, MAESTRÍAS Y DOCTORADOS

Estos espacios académicos, contiene un nivel de elaboración mayor, por pertenecer al nivel de postgrado; Dicho componente, estimularía la vinculación de los egresados con la academia, al culminar sus estudios de pregrado.

Permiten además, que el estudiante tenga un acercamiento, con los diversos campos de especialización de la profesión, facilitando la construcción de identidad.

ALTERNATIVA N° 3

ALTERNATIVA	GRUPO PROPOSITOR	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS COHERENTES
Fortalecimiento del Sentido de Pertenencia a la Escuela	Estudiantes Egresados	Incrementar el vinculo con la Escuela de Trabajo Social - UIS una vez el estudiante y egresado se aleja para cumplir con practicas académicas y profesionales	Construcción de identidad profesional

Cuadro 8. Análisis de Alternativa N° 3

COMPONENTES

¹⁴⁹ Entrevista ES.GE#1 – LDER Renglonos 59 – 68. EN: ESCOBAR Villamizar, Sandra Milena. Informe Final del Planeación y Gestión Curricular. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2005. Anexos.

- ESPACIO VIRTUAL INTERACTIVO PARA LA COMUNIDAD ACADÉMICA DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

El fácil acceso a la herramienta “Internet”, es el fundamento para esta propuesta, identificada en su mayoría por las estudiantes en prácticas, quienes identifican la construcción de un espacio virtual, enlazado a la página de la Universidad Industrial de Santander, que sirva como puente, entre los egresados, los estudiantes, los docentes y la Escuela de Trabajo Social, como instrumento para la construcción de vías de comunicación alternativas y la conformación de espacios virtuales, facilitadores de futuros procesos académicos.

ALTERNATIVA N° 4

ALTERNATIVA	GRUPO PROPOSITOR	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS COHERENTES
Presentación publica de “Buenas Practicas en Trabajo Social”	Estudiantes	Garantizar un ejercicio de divulgación y reconocimiento profundo, que contribuya a la construcción de identidad profesional	Practica profesional entendida como ejercicio critico-reflexivo y ético-político
			Armonía teoría-práctica
			Construcción de identidad profesional
			Currículo coherente con el contexto

Cuadro 9. Análisis de Alternativa N° 4

COMPONENTES

- PRÁCTICAS DOCENTES

Permite la realimentación de procesos académicos innovadores, ya sean construidos por los docentes de la Escuela de Trabajo Social, o los que se encuentren en ejecución (mediante una asignatura).

La muestra de Prácticas Docentes, brinda un reconocimiento y un estímulo al esfuerzo y compromiso de los docentes de la Escuela con la formación profesional, además favorece la autoevaluación en consenso con los estudiantes y otros profesores, también favorece el seguimiento de los ejercicios docentes, permitiendo a la Escuela un “control” de la formación profesional que se desarrolla desde el aula de clase.

- PRÁCTICAS ACADÉMICAS

Por su parte las prácticas académicas, facilitan la muestra de intervenciones, realizadas por los estudiantes en su periodo de prácticas, así mismo, estimulan la realización de prácticas de calidad entre los estudiantes, y ofrece un reconocimiento de la labor hecha por el estudiante, en la transformación de una realidad concreta.

- PRÁCTICAS PROFESIONALES

Las prácticas profesionales, son una muestra del desempeño profesional del egresado, a la academia.

Este tipo de muestra, favorece la construcción de perfil profesional en el estudiante, incentiva la construcción de colectivo, vinculando al egresado a su academia de origen y mantiene fresca la confrontación teórico-práctica.

- PUBLICACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS

Finalmente, es necesario que las prácticas que sean presentadas a la comunidad académica, sean recopiladas en un documento para el libre acceso de estudiantes, egresados y docentes. Dichos documentos

recopiladores, conformarán un “Banco de Buenas Prácticas” de la Escuela de Trabajo Social, que permite la identificación directa de los productos académicos de la Escuela.

Para su presentación, las muestras de prácticas deben hacerse, en periodos de tiempo en que los estudiantes, puedan asistir sin complicaciones, por ejemplo, a principios y mediados de periodo académico en curso.

ALTERNATIVA N° 5

ALTERNATIVA	GRUPO PROPOSITOR	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS COHERENTES
Fortalecimiento de las practicas académicas	Docentes Estudiantes	Estimular la confrontación crítica y reflexiva de Teoría-practica	Practica profesional entendida como ejercicio critico-reflexivo y ético-político
			Relación interdependiente de los campos de practica y asignaturas del Plan de Estudios
			Pénsum actualizado a las “demandas” del contexto
			Armonía teoría-practica
			Construcción de identidad profesional
			Currículo coherente con el contexto

Cuadro 10. Análisis de Alternativa N° 5

COMPONENTES

- FORMALIZACIÓN DE ÁREAS DE INTERVENCIÓN

Se plantea, el establecimiento de un rumbo y direccionalidad de las prácticas en general, y de las prácticas por campo, estableciendo un criterio de práctica reflexiva y formativa; también el establecimiento de objetivos de

campo y reuniones por área, distintas a las reuniones por supervisor, para favorecer una mirada integral entre los estudiantes; por ejemplo, agrupar todos los campos de práctica (de diferentes supervisores) en el área de Infancia, Género y Familia, y discutir temáticas de interés común, así como establecer una intencionalidad¹⁵⁰.

Actualmente, las áreas de intervención realizan de manera semejante éste ejercicio, (al finalizar el periodo de prácticas) cuando se desarrollan a través del seminario de prácticas, construcciones desde los estudiantes, donde se rescatan elementos metodológicos y teóricos, así como hallazgos por campo.

Sin embargo, esta propuesta es pertinente para el enriquecimiento de éste ejercicio académico, elaborando un rumbo de campo, compuesto por una misión, visión y objetivos, así como lineamientos comunes para todas las prácticas, agrupadas por áreas de intervención.

- FORTALECIMIENTO Y ARTICULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL AL INTERIOR DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL–UIS

La Investigación ha tomado un papel importante en la formación y acción profesional, a través de los años, pues facilita el acercamiento a las situaciones y realidades de interés, incrementando la pertinencia y coherencia en los contextos locales, regionales y nacionales.

Reconociendo este hecho, la Escuela de Trabajo Social–UIS ha delimitado, a través de su plan curricular, propósitos para el fortalecimiento de la Investigación Social y la Investigación Formativa, identificados a continuación:

¹⁵⁰ Proceso similar a la iniciativa del Área Organizacional, que se ha destacado por su orden interno, facilitando el planteamiento de objetivos y metas en común, así como el

- Fortalecer la Investigación formativa a partir del desarrollo de, las cátedras de investigación de la malla curricular, las prácticas investigativas, y los proyectos de grado en la modalidad de investigación.
- Desarrollar procesos de Investigación propiamente dicha con participación de algunos docentes y de los estudiantes en aras de fortalecer las líneas de Investigación identificadas.¹⁵¹

En busca de un espacio articulador de los anteriores propósitos, surge una iniciativa de trabajo denominada “Centro de Investigaciones y Proyectos Sociales–CIPS”, que a su vez, pretende articular las funciones de docencia, extensión e investigación.

Actualmente, la Escuela de Trabajo Social, ha designado mediante prácticas académicas, un espacio para la construcción y fortalecimiento de Líneas de Investigación, entre las que ya figuran, “Infancia, Género y Familia; Medio Ambiente, Planeación y Territorio; Población, Exclusión y Desarrollo; y Cultura Política y Ciudadanía”.¹⁵²

Como alternativa de Planeación Curricular, se busca la anexión de líneas de investigación al CIPS, que permitan su fortalecimiento, convirtiéndole en “Banco de Investigaciones”; Las investigaciones a su vez, pueden estimularse desde las asignaturas¹⁵³ y sus hallazgos favorecerán la creación de campos de práctica propios (de la Escuela), disminuyendo la dependencia

establecimiento de temáticas de interés para su análisis y reflexión.

¹⁵¹ Propósitos esbozados en el proceso de Autoevaluación con fines de acreditación 2005. Escuela de Trabajo Social–UIS.

¹⁵² Estas líneas de Investigación cuentan con la participación de docentes y estudiantes de la Escuela de Trabajo Social–UIS, siendo su figura integradora el CIPS.

¹⁵³ Que a su vez se fortalecen, como lo ha demostrado la experiencia de las actuales líneas de Investigación en las asignaturas de: Sociología de la Familia (III), Investigación Social II y III, Demografía, Seminario Tópico Especial I y en cierta medida, Problemas Sociales Nacionales y Política Pública I.

a la demanda de prácticas por parte de las entidades e instituciones externas.

El macro proyecto puede financiar recursos a través de entidades externas como COLCIENCIAS, y expandir su radio de interés hacia el ámbito nacional.

ALTERNATIVA N° 6

ALTERNATIVA	GRUPO PROPOSITOR	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS COHERENTES
Fortalecimiento del Plan de Estudios	Docentes Estudiantes Egresados	Fortalecer la integralidad y holismo de las actuales asignaturas de la malla curricular	Integración de la formación epistemológica y ontológica de la profesión
			Construcción de identidad profesional

Cuadro 11. Análisis de Alternativa N° 6

Estudiantes, Docentes y Egresados, coinciden en que éste fortalecimiento, debe encaminarse hacia los contenidos académicos, pues se reconoce la integralidad y holismo, de las actuales asignaturas de la malla curricular del programa académico de Trabajo Social–UIS.

COMPONENTES

- CONFORMACIÓN DE UN CICLO BÁSICO DE FORMACIÓN

“Un ciclo es una estructura de alto nivel de generalidad que delimita contenidos básicos y específicos”¹⁵⁴

Esta alternativa consiste en la conformación de un “ciclo básico” de Ciencias Humanas, (donde se integre el saber social y humano) y un “ciclo de

¹⁵⁴ MUÑOZ Sánchez, Hernando. HERNÁNDEZ Torres, Gloria Estella. Reflexión sobre Formación Investigativa en Trabajo Social. EN: CONETS. Formación Investigativa en Trabajo Social. Memorias del Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa en Trabajo Social. Santiago de Cali. 2006. P. 14

formación profesional específico”, lo innovador consiste en separar estos dos ciclos, el primero en los primeros semestres, y el siguiente en los semestres intermedios previos a la práctica académica, el objetivo de esta separación, consiste en facilitar al estudiante, la identificación de un orden lógico del saber Profesional, como perteneciente a un Saber en Ciencias Humanas.

La conformación de ciclos básicos está contemplada en el Sistema Nacional de Educación, y ha sido parte de actuales propuestas curriculares de Trabajo Social en diversas universidades del país, como la Universidad de Antioquia¹⁵⁵, y la Universidad Externado de Colombia¹⁵⁶.

Además surge la idea, de consultar la posibilidad de extender el “ciclo básico” hacia todas los programas académicos de Ciencias Humanas, recibiendo una coordinación desde el decanato, favoreciendo así, la transdisciplinariedad y el reconocimiento de ejes comunes en todas los programas académicos de la Facultad.

ALTERNATIVA N° 7

ALTERNATIVA	GRUPO PROPOSITOR	OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS COHERENTES
Fortalecimiento del Sistema Evaluación	Grupo coordinador	Incrementar el impacto de la Reforma Pedagógica y Curricular.	Integración de la formación epistemológica y ontológica
			Fortaleza en la comprensión epistemológica y ontológica de la profesión
			Armonía teoría-practica

Cuadro 12. Análisis de Alternativa N° 7

¹⁵⁵ MUÑOZ Sánchez, Hernando. HERNÁNDEZ Torres, Gloria Estella. Op Cit.

¹⁵⁶ MEDRANO-BOHORQUEZ, Hernando. PALACIO Tamayo, Dolly. La Investigación en Trabajo Social: Estructura y Procesos de Acompañamiento. EN: CONETS. Formación Investigativa en Trabajo Social. Memorias del Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa en Trabajo Social. Santiago de Cali. 2006.

- VINCULACIÓN DE PRÁCTICAS EVALUATIVAS HOLÍSTICAS

Mientras las prácticas docentes, se han nutrido de diversas estrategias pedagógicas, se evidencia que el sistema evaluativo, ha quedado, casi estático en el tiempo, existen aún, tendencias de evaluación tradicional, donde no se evalúa el conocimiento construido, sino al estudiante, esto solo refuerza habilidades memorísticas en el mismo, en algunos casos, sin tener en cuenta, la construcción significativa, que hace el sujeto, del proceso de aprendizaje.

El fortalecimiento del Sistema de Evaluación, implica retomar un modelo pedagógico de guía, para favorecer el proceso de aprendizaje; sin embargo, esto también implica, modificar el proceso de enseñanza, haciéndolo coherente con las habilidades mismas del Trabajo Social.

• MATRÍZ DE MARCO LÓGICO

MATRIZ DE MARCO LÓGICO PROYECTO DE REFORMA CURRICULAR			
LOGICA DE INTERVENCIÓN	INDICADORES OBJETIVAMENTE VERIFICABLES	FUENTES DE VERIFICACIÓN	FACTORES EXTERNOS
<p><u>FIN</u></p> <p>Contribuir a una Reforma Curricular, coherente con los lineamientos misionales de la Escuela de Trabajo Social – UIS.</p>	<p>A mediados de diciembre de 2005, se habrá contribuido a la construcción del macro currículo de la carrera de Trabajo Social - UIS</p>	<p>★ Informe Final de proyecto de Reforma Curricular.</p> <p>★ Grupos Focales</p>	<p>★ Lineamientos precisos de Formación Superior. (Ley 30 / 93 , Ley 115 / 94, Acuerdo 101 / 2000, Consejo Académico)</p> <p>★ Concepciones diversas de currículo</p>
<p><u>PROPÓSITO</u></p> <p>Establecer los lineamientos para la construcción de un currículo coherente con el contexto</p>	<p>A mediados de diciembre de 2005, se habrán establecido los lineamientos para la construcción de un currículo coherente con el contexto.</p>	<p>★ Informe Final de proyecto de Reforma Curricular.</p> <p>★ Resúmenes de los debates de los Grupos Focales.</p> <p>★ Actas de grupos focales.</p>	<p>★ Dinámicas sociales y profesionales altamente susceptibles a cambios. Problemáticas sociales desinstitucionalizadas.</p> <p>★ Direccionalidad de Trabajo Social Latinoamericana que se inclina hacia la práctica reflexiva, crítica y ético – política.</p>
<p><u>COMPONENTES</u></p> <p>★ Introducir ejes temáticos trasversales en el currículo de Trabajo Social.</p> <p>★ Favorecer espacios académicos abiertos a los actores involucrados a la Escuela de Trabajo Social - UIS.</p> <p>★ Beneficiar la construcción de Sentido de pertenencia a la Escuela de Trabajo Social.</p> <p>★ Favorecer la presentación pública y periódica de las "Buenas Prácticas de la</p>	<p>Finalizado el mes de noviembre de 2005, se formularán, diseñarán y planearán las especificidades del proyecto de reforma curricular con la participación de los grupos de interés.</p>	<p>★ Guías de debate de los Grupos Focales.</p> <p>★ Actas de reunión con grupos focales.</p> <p>★ Documentos de propuesta hechos por los actores.</p> <p>★ Documentos o protocolos de formulación de componentes</p>	<p>★ Ética pública de la Profesión.</p> <p>★ Metodologías profesionales poco precisas.</p> <p>★ Instituciones, empresas y organizaciones empleadoras del Trabajo Social que delimitan la práctica profesional al cumplimiento de funciones meramente operativas.</p> <p>★ Cánones internacionales del Trabajo Social. (FITS, CELATS – ALAETS.)</p> <p>★ Cánones nacionales de formación en Trabajo</p>

<p>Escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✱ Diseñar el fortalecimiento de las áreas de prácticas académicas ✱ Favorecer el fortalecimiento del Plan de Estudios ✱ Identificar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento del Sistema de Evaluación. 			<p>Social. (CONETS y FECTS.)</p>
<p><u>ACTIVIDADES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ✱ Conformación de grupos focales. ✱ Propiciar un espacio virtual para la integración de los actores. ✱ Diseñar directrices para las dinámicas de debate de los grupos focales. ✱ Estudiar distintas estrategias que desde la Pedagogía aporten a la construcción curricular. ✱ Estudiar diversos espacios para la congregación y participación de los actores involucrados. 	<ul style="list-style-type: none"> ✱ A inicios de noviembre de 2005, se configurarán los grupos focales para el análisis de temáticas. ✱ A mediados del mes de noviembre de 2005, se realizarán los bosquejos de las temáticas de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Espacio virtual de reunión para grupos focales. ✱ Registros de participantes en grupos focales. ✱ Actas de acuerdos por grupos. ✱ Documentos de bosquejo de planeación y diseño. 	<ul style="list-style-type: none"> ✱ Participación no consolidada de los estudiantes de Trabajo Social - UIS. ✱ Disponibilidad de los egresados de la Carrera. ✱ Rigurosidad administrativa de la Escuela de Trabajo Social - UIS.

Cuadro 13. Matriz de Marco Lógico.

6.3. EVALUACIÓN

Aún cuando la expectativa del proyecto, siempre fue la ejecución de lo planeado, la duración del periodo de prácticas académicas, diversos inconvenientes en la convocatoria de los actores involucrados, así como la fuerte fundamentación previa al ejercicio de planeación, imposibilitaron la ejecución. Sin embargo existen objetivos que se cumplieron satisfactoriamente durante la experiencia de práctica:

- Se realizó la Planeación Macro de la Reforma Curricular, estableciendo etapas específicas de desarrollo y componentes claves para su consideración al interior del proceso, que sirvieron para la posterior formulación de una propuesta de investigación y gestión curricular.
- Se realizaron entrevistas semiestructuradas fundamentadas en categorías de análisis emergentes, incluyendo en el proceso de diagnóstico a los grupos de interés.
- Se realizó la contextualización macro y micro de la realidad curricular (esto no quiere decir que la contextualización no pueda revisarse, y/o modificarse, ya que su naturaleza es flexible ante las propuestas emergentes) donde se evidencian realidades de la profesión, de la educación y de la institución que son de interés para el proyecto.

Estos elementos definen la experiencia de práctica académica como un ejercicio de *Planeación Curricular*.

Sin embargo, la planeación curricular no es un elemento de formación en la formación en Trabajo Social, por esto pueden existir componentes que no hayan sido profundizados, lo que exige constantes revisiones detalladas de los procesos que en un futuro se realicen en contraste con los aportes que la pedagogía pueda realizar.

6.4. SEGUNDO PROCESO DE PRÁCTICAS

Pasado el primer periodo de práctica académica en el campo de Investigación Curricular, se asignó nuevamente el campo de práctica a una estudiante, esta vez de primera práctica (VIII Semestre) en esta intervención, Yeimi Caterine Ayala Guerrero, nuevamente bajo la supervisión de la Trabajadora Social, Martha Ligia Peña Villamizar, emprendería el Diseño de la Investigación Curricular.

Ejercicio que se fortaleció en los debates y reflexiones de la recién formado *Comisión Académico Voluntaria de interés en la Reforma Curricular*, conformado por las Docentes y Trabajadoras Sociales, Martha Liga Peña Villamizar, Bertha Lucía Correa Niño y Ana María Loaiza Giraldo, así como las estudiantes Sandra Milena Escobar Villamizar y Yeimi Caterine Ayala Guerrero.

El trabajo del segundo periodo de práctica, se basó nuevamente en entrevistas semiestructuradas¹⁵⁷ a actores de interés pertenecientes a los grupos de involucrados. Dichas entrevistas y las sesiones de la Comisión Académico, sirvieron de apoyo para formular un instrumento de recolección de información para Contratistas de Trabajadores (as) Sociales y construir el Diseño de la Investigación Curricular, objetivos alcanzados en este periodo de práctica.

Así mismo, la estudiante Yeimi Caterine Ayala Guerrero, diseñó las sesiones de los talleres de grupos focales¹⁵⁸, que se plantean y proponen en este proyecto de grado, permitiendo un trabajo coherente y consecuente entre los dos procesos de prácticas académicas.

¹⁵⁷ EN: AYALA Guerrero, Yeimi Caterine. Proyecto de Diseño y Gestión Curricular. ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. UIS. Bucaramanga. 2005. Anexos

7. INVESTIGACIÓN Y GESTIÓN CURRICULAR, PROPUESTA DE TRABAJO COLECTIVO

*“Dígame señor gato, preguntó Alicia, ¿Cuál camino debo tomar?
Eso depende mucho, respondió el felino, de a donde quiera ir usted”*

Lewis Carroll

Alicia en el país de las Maravillas

El proceso de reforma curricular hace referencia a un inminente cambio. Un cambio que responde a la evolución propia del ejercicio de formación profesional impartido desde la Escuela, que logra justificarse en las transformaciones del objeto y a la vez insumo para el desarrollo de la profesión, como lo es la realidad social, pero ante todo, que es impuesto desde políticas y directrices nacionales en materia educativa, y que le imparte el carácter de cambio “positivo”, favorable para el progreso del programa académico al interior de los diversos marcos locales, nacionales y globales de calidad, concernientes no solo con la temática de la Educación Superior y el ejercicio enseñanza–aprendizaje, sino con los intereses propios de la profesión Trabajo Social.

Sin embargo, el propósito de renovación curricular no debe confundirse con un cambio espontáneo, o “pseudo-cambio” que se caracteriza por la legitimación de las adaptaciones y ajustes que se han realizado en el día a día, para cumplir con el afán e inmediatez de actualizar las asignaturas pertenecientes a la malla curricular; implica pensar la renovación curricular desde la orientaciones propias de la pedagogía que repercuten en la educación.

¹⁵⁸ Ver anexos.

De tal forma, se proponen lineamientos filosóficos que orientan el cambio al que es llamado el currículo del programa académico, entre los que se identifican como principios fundamentales la Axialidad, y la Flexibilidad.

Estos principios son el bagaje filosófico mínimo que deben contener la propuesta de reforma curricular, mantienen interdependencia entre sí, de manera que deben planearse y diseñarse uno contenido en las disposiciones del otro, y viceversa, pues de esta manera, se logra un diseño coherente, que logra retroalimentarse, y una planeación pensada desde sus bases, para una realidad específica, propia, que responde a las necesidades del contexto, a las exigencias del día a día, y a las aspiraciones de un futuro factible, proyectado desde un presente real.

El principio de **Axialidad**, hace referencia al contenido ético, y se convierte en la carta de navegación fundamental de los procesos adoptados para la renovación curricular, indicando de manera precisa los **Fines, Propósitos, Metas, Principios, Valores y Creencias** desde los que se origina, cualquier iniciativa de cambio; si bien estos componentes responden a los fundamentos filosóficos en los que se apoya no solo la formación en Trabajo Social a escala mundial, la Universidad Industrial de Santander (como Institución de Educación Superior) y la Escuela de Trabajo Social–UIS (como Institución de formación específica), permiten la coherencia con la malla socio cultural que aporta el contexto Local y Nacional. La Axialidad consolida el **Qué** del currículo, sustentando un futuro deseado donde se vean reflejadas, la formación profesional, el profesional egresado y la proyección a la comunidad.

Por su parte, el principio de **Flexibilidad**, representa la característica de “universalidad” que permite que las planeaciones curriculares sean pertinentes en contextos similares y puedan adaptarse a los cambios,

influidos por las dinámicas sociales, políticas, económicas, culturales, institucionales y gremiales del contexto en el que fue pensado, sin perjudicar el rumbo establecido, es decir, que permitan si es necesario, cambiar el cómo, manteniendo el qué.

Las herramientas mencionadas al interior del principio de Flexibilidad son los **Medios, Métodos, Recursos, Estrategias, y Procesos**, que consolidan el **Cómo** de la renovación curricular, facilitando la materialización del cambio.

La inclusión de principios orientadores del proyecto de reforma, permite construir lo contemplado en las “Dimensiones del Acto Educativo”¹⁵⁹ como “Filosofía de la Educación”, dimensión que logra ampliarse con la integración de principios complementarios.

7.1. PRINCIPIOS DEL PROYECTO

La **Axialidad** y la **Flexibilidad** son principios básicos para el proyecto, que logran ampliarse con los principios de **Transversalidad, Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad y Transdisciplinariedad**, estos seis principios definen la filosofía de la propuesta de Investigación y Gestión curricular.

La **Transversalidad** incluye la mirada dimensional en los procesos del proyecto, así mismo, imprime la relevancia de temáticas del contexto que deben abarcar los contenidos y las asignaturas, entre otros.

Por su parte, la **Interdisciplinariedad**, la **Multidisciplinariedad**, y la **Transdisciplinariedad**, favorecen el diálogo de saberes entre diversas

¹⁵⁹ Ver, Gráfica 1.

ciencias, así como lograr su trabajo conjunto, coordinado y cooperativo, fortaleciendo el principio de Transversalidad.

Al establecer como piedra angular esta propuesta de “Filosofía de la Educación”, solo queda preguntar ¿dónde empezar ese proceso de cambio que incluye la planeación, el diseño y la implementación de un nuevo currículo para el programa académico de Trabajo Social–UIS?

La Investigación se muestra como herramienta propicia, permitiendo la aproximación a las realidades complejas y concretas, que se han esbozado anteriormente, y facilitando el acercamiento a los sujetos inmersos en el inminente cambio, en un ambiente de reflexión y análisis constantes.

Debe seleccionarse entonces, el enfoque de investigación idóneo para iniciar el proceso de cambio curricular, que integre los principios propuestos y que refleje las necesidades e intereses de los sujetos involucrados, como la participación, el consenso, entre otros.

Cada sujeto ha construido un conocimiento de la realidad, sustentado en las experiencias cotidianas de su vivencia, ganando una mirada propia sobre cada dimensión específica de la realidad y sobre los diversos contextos; Este conocimiento cotidiano de los sujetos, se agrega a la mirada colectiva que construye un grupo para comprender y asimilar las parcelas y contextos de la realidad (en el caso del proyecto de reforma curricular, los grupos son los Docentes, Estudiantes y Egresados)

Las miradas colectivas e individuales enriquecen el análisis de los mencionados contextos y parcelas de la realidad, facilitando la aproximación a un conocimiento, no solo consensual, sino validado por los grupos directamente involucrados con el cambio propuesto.

7.2. ¿POR QUÉ LA INVESTIGACION ACCIÓN?

La investigación acción es un enfoque de investigación cualitativa que permite el desarrollo de un proceso de aprehensión de conocimiento a la par de la realización de actividades y procesos conducentes a cambios de la realidad.

Este enfoque, guarda similitud con el enfoque de Investigación Acción Participativa –IAP– sin embargo difiere en algunos aspectos que le permiten agilizar los procesos emprendidos, dando como producto, cambios inmediatos y palpables.

Difiere con el enfoque IAP en cuanto a que permite una fundamentación previa de los actores involucrados, sin representar una omisión o desconocimiento de sus saberes previos; esta *fase de fundamentación* resulta indispensable para la realización del Proyecto de Investigación y Gestión Curricular, criterio principal para la selección de el enfoque de Investigación Acción.

Al igual que el enfoque IAP, promueve la formulación de “propuestas”, ante la imposición de resultados como productos acabados, o conocimientos finales y absolutos; La formulación de “propuestas de acción” como resultado de los procesos realizados bajo este enfoque, deshabilita las prácticas de imposición de mandatos y cambios, ya que las propuestas de acción resultantes de estos procesos, siempre están dispuestas a someterse a modificaciones, respetando la voluntad colectiva.

Así mismo, desarrolla un componente indispensable que no solo favorece al proyecto y al cambio curricular como tal, sino que aporta a la materialización de una de las ambiciones más fuertes en Trabajo Social, como es la

construcción de **Colectivo Social**, que se garantiza desde el desarrollo de “sentido de pertenencia” incentivado por el trabajo solidario, colectivo y comprometido, de grupos que aunque difieren en sus miradas y construcciones propias de la realidad, coinciden en unas metas, objetivos y fines dados, para su propia satisfacción académica, intelectual y laboral.

Sin embargo, para garantizar un armónico intercambio de ideas, análisis y reflexiones entre los grupos ya mencionados, debe seleccionarse una estrategia metodológica que asegure el consenso real y no de “fachada”, el compromiso individual y colectivo, y los intereses profesionales, académicos y educacionales, es decir, que logre concentrar en el ejercicio de investigación, el trabajo a conciencia y la veeduría del mismo con el único fin del desarrollo de un programa académico de Trabajo Social–UIS, pertinente a la realidad que interviene y estudia, comprometido con sectores locales y nacionales, sociales, políticos, económicos y culturales que le demandan y para los que funciona y existe, y coherente con fines y aspiraciones gremiales a escala global.

Ahora bien, la selección de una herramienta metodológica de este tipo, pone en evidencia dos momentos fundamentales en los que debe dividirse el proyecto de cambio curricular. Estos momentos son los de **Fundamentación o Información**, y de **Investigación propiamente dicha**, pero para una mejor comprensión de los mismos, se les denominara respectivamente “Fase I y Fase II”

7.2.1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La organización metodológica permite aclarar el desarrollo de la Investigación, ésta lógica o “modus operandi” se construye teniendo en cuenta las características de los actores involucrados, los plazos de tiempo disponibles para la ejecución de la investigación y los lineamientos institucionales.

La iniciativa de renovación curricular involucra un amplio grupo de actores que conforman la Escuela de Trabajo Social, actores que difieren en sus funciones, roles, derechos y deberes, por lo tanto desarrollan distintas miradas de los diferentes aspectos de la realidad propia del programa académico. Las miradas personales de los actores, sumadas a las vivencias cotidianas propiciadas por la formación profesional, aportan elementos para la realización del análisis.

Así mismo, cuando se habla de procesos de reforma curricular, se alude a la “participación significativa” de sujetos comprometidos con el programa académico, que han demostrado interés a lo largo de su trayectoria, sea esta docente, estudiantil o profesional, ya que este interés, demuestra la capacidad de adquirir compromisos, cumplir funciones y fines establecidos.

Al tenerse en cuenta las características de los miembros, surgen nuevos puntos a considerar. El grupo de “**Docentes**”, cuenta con clasificaciones internas¹⁶⁰ que en gran medida, restringen las funciones de sus miembros en los procesos internos de la Escuela, sin embargo, resulta valioso integrar en este proceso de cambio, a docentes de todos los tipos (Dedicación exclusiva, Tiempo Completo, Medio Tiempo y Cátedra) incluso a quienes no son

¹⁶⁰ Ver, Reglamento del Profesor. Universidad Industrial de Santander. Art. 14, 15 y 16

profesionales en Trabajo Social, pero que han dedicado gran parte de su carrera docente al servicio de la Escuela de Trabajo Social–UIS.

El grupo de “**Estudiantes**” también guarda una clasificación (de tipo no formal) que permite diferenciar a los estudiantes que cursan materias, de quienes realizan sus prácticas académicas; ahora bien, sin el ánimo de entrar en discriminaciones, se considera que quienes se encuentran en ese proceso de prácticas académicas, deben tener una prioridad mayor en la selección de miembros de Grupos Focales, pues cuentan con la experiencia de la confrontación teoría–práctica.

Finalmente, el grupo de “**Egresados**” es sin duda el más diverso, pues su clasificación es aún mayor, dividiéndoles en cohortes de programas académicos; nuevamente, sin pretender entrar en discriminaciones, se considera que quienes deben tener prioridad para conformar estos Grupos Focales, deben ser, quienes pertenecen a la cohorte del programa académico actual (de 1993) especialmente, quienes egresaron desde el año 2002 en adelante, pues cada semestre, las asignaturas sufren cambios internos de actualización, esto también ocurre con los estilos pedagógicos de los docentes y los docentes en sí, y resulta necesario que los miembros de los Grupos Focales, estén tan conscientes de la situación actual de la dinámica enseñanza–aprendizaje como sea posible.

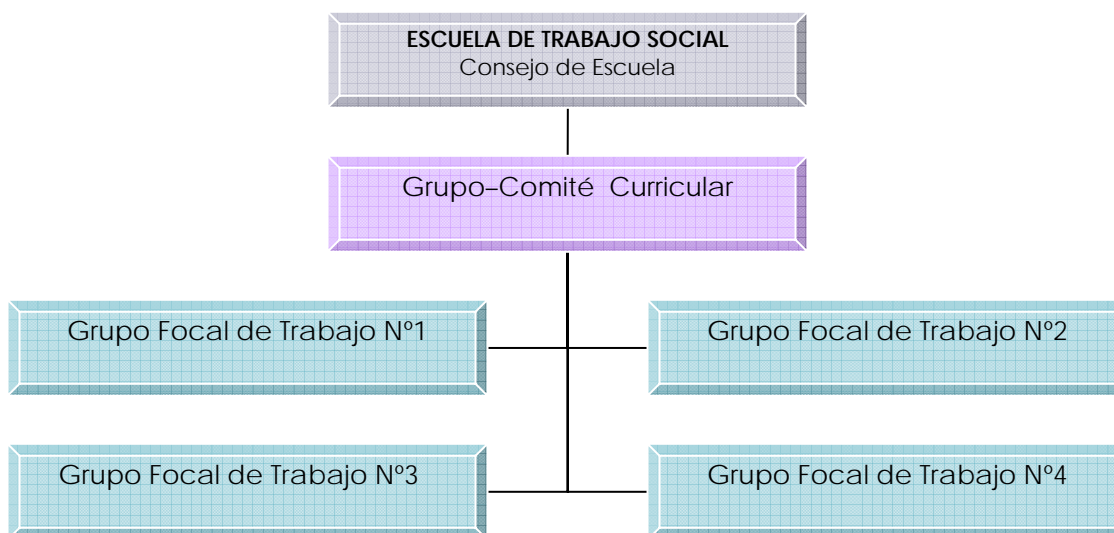
Se destacan entonces, la técnica “Taller” y la herramienta “Grupo Focal”, ambas permiten la discusión de ideas, la construcción de conocimiento a través del descubrimiento de saberes, el consenso y trabajo colectivo.

Además de los Grupos Focales, debe conformarse un Grupo Coordinador, que se encargara de velar por los resultados y procesos de las Fases I y II, además de brindar supervisión logística.

- CONFORMACIÓN DE GRUPOS FOCALES

El proyecto de reforma curricular depende totalmente de la Escuela de Trabajo Social (como unidad administrativa) específicamente del Consejo de Escuela por ser éste la máxima instancia de consenso y toma de decisiones de la misma.

La conformación de grupos focales de trabajo, implica el diseño de un orden jerárquico que oriente los procesos y le otorgue al proyecto validez organizacional al interior de la Escuela de Trabajo Social–UIS.



Gráfica 11. Organigrama de Grupos Involucrados en la Reforma Curricular

- GRUPOS FOCALES DE TRABAJO

Al conformarse cada grupo, debe estar compuesto por tres (3) actores de cada grupo de interés, es decir nueve (9) integrantes en total.

Su función es la construcción de propuestas y la toma de decisiones en cada uno de los procesos que constituirán finalmente la reforma del currículo.

Para garantizar tal función cada grupo realizará reuniones periódicas en sesiones de reflexión y debate, nombrando en cada sesión un secretario que elabore actas de reunión con copia al Grupo – Comité Curricular.

Una vez culminadas las sesiones de reflexión y diseño de propuestas, se realizarán asambleas internas donde los grupos de trabajo y el Grupo–Comité Curricular establecerán las “conclusiones” de las actividades realizadas; establecidos los acuerdos y compromisos pertinentes, el Grupo–Comité Curricular, se reunirá con el Consejo de Escuela para seleccionar las propuestas que serán incluidas en el cambio curricular y acordar socializaciones abiertas con la comunidad educativa que compone el programa académico de Trabajo Social–UIS.

- GRUPO–COMITÉ CURRICULAR

Este grupo es el encargado de coordinar los procesos y el desarrollo de la reforma, por tal razón debe conformarse por un docente miembro del *Consejo de Escuela*, el representante *de los Estudiantes*, un representante *de los Egresados* y dos integrantes del *Colectivo de Investigación y reflexión Acerca de la especificidad del Trabajo Social – Eje Curricular* (Estudiantes y Docentes que han contribuido con la construcción de la reforma curricular a través de procesos de práctica académica)

La función máxima de este Grupo–Comité es servir como puente de comunicación entre el Consejo de Escuela y los Grupos de Trabajo, llevando a través de informes, el seguimiento de las actividades realizadas.

El Grupo–Comité cuenta con voz y voto en la toma de decisiones colectivas, tomando decisiones finales en los casos donde no se establezcan acuerdos entre los grupos de trabajo.

Finalmente, será el Grupo–Comité, el que redactará la propuesta de Reforma Curricular y la presente ante el Consejo de Escuela.

- **CONSEJO DE ESCUELA**

Al tratarse de la máxima instancia al interior de la Escuela de Trabajo Social, el Consejo de Escuela estará encargado de aprobar, desaprobar y dar recomendaciones a las propuestas formuladas durante las actividades.

Sin embargo, para la aprobación total de la Reforma del Currículo del Programa Académico, el Consejo de Escuela puede tener en cuenta el concepto de “Pares Académicos” externos.

7.3. FASE I, FUNDAMENTACION E INFORMACION

Cada sujeto cuenta con un conocimiento personal de las realidades y contextos en los que se desenvuelve, a su vez, cada grupo de interés (Docentes, Estudiantes y Egresados) ha desarrollado una mirada particular, enriquecida con los conocimientos personales de sus integrantes, y esto un insumo para acercar el proyecto a la dinámica del consenso.

Sin embargo, la temática curricular es compleja, y esta compuesta por conceptualizaciones de tipo filosófico, pedagógico, sociológico y psicológico, también por procedimientos de acción propios que los actores de la investigación deben dominar en su totalidad, esto en ningún momento pretende invalidar los pre-saberes cotidianos, o menospreciarlo ante el saber académico o científico, por el contrario busca facilitar el diálogo e intercambio

de ideas, desde unos presupuestos básicos, permitiendo de esta manera, un ejercicio participativo de diseño curricular.

Iniciar cualquier proceso de cambio curricular, sin la previa implementación de un ejercicio de fundamentación e información para los actores, ocasionaría desventajas en los actores que cuentan con concepciones tradicionales de la temática curricular, y en un dialogo desigual, no existen los consensos.

Se evidencia así, que esta fase consiste en un proceso de adquisición de conocimiento, entonces La dinámica para el desarrollo de esta fase, iniciaría por la conformación de Grupos Focales, compuestos por miembros de todos los grupos de interés, seguido por la programación de una serie de Talleres donde se abarque la temática curricular, con la posibilidad de invitar a especialistas en cada tema tratado.

Una vez conformados los Grupos Focales, se dispone la preparación de los Talleres de fundamentación curricular, teniendo en cuenta un espacio apto para su realización, y horarios flexibles, que permitan la asistencia de todos sus miembros.

7.3.1. TALLERES DE FUNDAMENTACION CURRICULAR¹⁶¹

Los Talleres de fundamentación, pretenden facilitar de un saber en torno a la temática curricular, que además de ser compleja es extensa. Por esta razón se hace necesario establecer sesiones, que faciliten la comprensión de la temática y en las que se abarque de manera favorable su contenido.

Si bien las sesiones están sujetas a cualquier tipo de modificación, se estima que mínimamente, contengan los siguientes contenidos.

- *Sesión I. Generalidades acerca de la Temática Curricular*

Se busca principalmente con esta sesión, la comprensión del **Qué**, introduciendo al actor en la temática curricular, desarrollando aspectos primordiales como, ¿Cuales son las principales teorías educativas?, ¿Que es Currículo?, ¿Cuales son las características del currículo?, ¿Cuales son sus componentes? Y ¿Qué es currículo oculto?

- *Sesión II. Diseño y Planeación Curricular*

Que encierra el primer vistazo del **Cómo**, y se desarrolla principalmente por el contenido de la “Gestión Curricular”, abarcando aspectos como, la Contextualización, La Determinación del Proyecto de Formación, La Definición de Núcleos Temáticos, y La Integración de elementos para la Proposición Curricular.

- *Sesión III. Ejecución e Implementación*

Finalmente, esta sesión complementa la comprensión del **Cómo**, al referirse a las formas de cambio curricular propiamente dicho (reemplazo de currículo) y el análisis de experiencias de Reforma Curricular en diferentes Escuelas de Trabajo Social del país.

Cabe mencionar que el desarrollo de estos talleres, debe permitir la construcción de conocimiento a través del descubrimiento de saberes, esto como estrategia para estimular la motivación y participación de los actores involucrados; A su vez, el ejercicio de relación de la teoría con la práctica, que facilite la asimilación de conocimientos e incentive la expectativa en el actor del momento de la materialización del proyecto.

¹⁶¹ La planeación detallada de los Talleres fue desarrollada en el segundo proceso de práctica del campo de Investigación Curricular por la estudiante Yeimi Caterine Ayala Guerrero. Ver Anexos.

7.4. FASE II, DE INVESTIGACION PROPIAMENTE DICHA

La fase de investigación propiamente dicha, se sustenta principalmente en lo que se conoce como “Gestión Curricular”, remitiéndose a tres ejes clave, que a su vez, se encuentran influidos de manera transversal por el esquema anteriormente mencionado de “Dimensiones del Acto Educativo”.

Los ejes de investigación, abarcan el sustento desde el que se diseñara el producto tal vez más notable de la Reforma Curricular, “la malla de asignaturas” que muchas veces se ha confundido con el currículo.

Estos ejes, permitirán esbozar el **Qué** y **Para Qué** de la formación profesional impartida desde la Escuela de Trabajo Social–UIS, convirtiéndose en su el fundamento y razón de ser.

7.4.1. EJE I. ELEMENTOS DEL CONTEXTO

Los elementos del contexto hacen referencia a aquellas realidades macro y micro que influyen o afectan directamente la formación profesional impartida desde la Escuela de Trabajo Social–UIS, pero que a su vez son de carácter externo, y no pueden ser modificadas, configurando los límites del proyecto de reforma.

Las realidades que este eje busca comprender, son de tipo Social, Educativo, Legal, Normativo, e incluso de la misma temática Curricular y Pedagógica.

- **COMPONENTE LEGAL Y NORMATIVO**

Los Sistemas Legales y Normativos, determinan pautas de acción frente diversos procesos o situaciones, y garantizan un orden lógico para cada instancia, por esto que son creados por entidades reguladores especializadas en las situaciones en cuestión; La temática curricular no es

ajena a esta estructura. La comprensión de estos Sistemas, le otorga al proyecto de reforma curricular, una justificación en los órdenes previamente establecidos.

Como componentes legales, puede identificarse el Sistema de Educación Nacional, compuesto por las leyes 30 de 1992, 60 de 1993 y 115 de 1994, donde se dispone la renovación curricular del país, a su vez el Sistema Nacional de Acreditación que cumple con la función de garantizar a la Sociedad y el Estado la calidad en la educación colombiana, y finalmente, el Sistema Nacional de Información que sirve como principal insumo para la investigación educativa.

Por su parte a escala institucional resaltan el Proyecto Institucional UIS, los Reglamentos estudiantil y docente, y el Acuerdo 101 de 2000 del Consejo Académico, que brindan una mirada en detalle del ejercicio enseñanza–aprendizaje y de los mecanismos de reforma curricular.

Como Sistema Normativo se destacan a escala nacional, el *Código de ética Profesional*, expedido por el Consejo Nacional de Trabajo Social, CONETS; y a escala global, el documento de *Principios y Criterios Éticos*, expedido por la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, FITS; y por el *Segundo Documento de Discusión sobre los Estándares Globales de Calificación para la Educación y Capacitación en Trabajo Social*, igualmente expedido por la FITS, esta vez en colaboración con la Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social, AIETS. Estos documentos orientan la practica y formación profesional desde el “deber ser”, delimitando el Fin del Trabajo Social.

Sin embargo, para garantizar un optimo ejercicio de análisis y reflexión en torno a estos Sistemas Legales y Normativos no solo basta con remitirse a las anteriores leyes, decretos, acuerdos y normas, debe adentrarse además

en el debate reflexivo y crítico que a través del tiempo se ha hecho en torno a estos componentes.

- DINAMICAS DE NATURALEZA SOCIAL QUE COMPONEN EL CONTEXTO REGIONAL Y NACIONAL

La realidad social es el principal insumo para la profesión Trabajo Social, no solo porque justifica su sentido de existencia, sino porque le indica, a través de sus necesidades, los giros que debe hacer en el rumbo de su acción, reflexión y análisis.

Así mismo, cada parcela de la realidad cuenta con sus propios matices, que le dan un sello característico de identidad y las diferencia de las otras. Es entonces propicio, conocer las necesidades y condiciones de la realidad que demanda de la profesión.

La naturaleza de este punto, esta encaminada a la comprensión de la sociedad en la que se desenvuelve la Escuela de Trabajo Social–UIS, a escala local y nacional. Sin embargo, cuando se habla de dinámicas sociales, debe recordarse que “lo social” engloba una gran variedad de elementos del contexto que por lo general suelen mostrarse como elementos independientes; “Lo social” habla de lo político, de lo económico, de lo cultural, de lo étnico, de lo ambiental, de lo laboral, de lo histórico, de lo estatal, etc. brindando una radiografía detallada de la sociedad actual.

- COMPONENTES PEDAGÓGICOS

Siempre que se hace referencia a cualquier elemento propio de la Pedagogía, se presume el estudio de un bagaje elaborado, complejo, de difícil comprensión; Estos miedos tienen fundamentos en el protocolo y la rigurosidad que desprende una Ciencia que estudia una cuestión tan humana

y natural como la Educación, cuestión que ha reposado en la espontaneidad de los cambios inmediatos y coyunturales.

Sin embargo, es preciso perder estos temores, y mirar a la Pedagogía, como una aliada en la comprensión de la dinámica enseñanza–aprendizaje.

Este componente de estudio, no busca llegar a una comprensión total de la Ciencia en cuestión, ni mucho menos, a la construcción de un estilo o modelo pedagógico propio para la formación en Trabajo Social; Pero si pretende identificar los estilos pedagógicos que mejor se acoplan a las necesidades de formación profesional, ya mencionadas por los estándares propios del Trabajo Social, así como señalar los estilos ya utilizados en diferentes instancias de formación profesional (incluyendo la Escuela de Trabajo Social–UIS) que han facilitado el acercamiento al conocimiento por parte del estudiante, y la permanente inquietud reflexiva y crítica en el profesional egresado.

- COMPONENTES PROPIOS DE LA TEMATICA CURRICULAR

Así mismo, es preciso comprender el proceso de cambio curricular, también llamado “Gestión Curricular”, pero mucho más enfocado a la formación específica en Trabajo Social.

Por esto, es de sumo interés conocer diferentes experiencias de Reformas Curriculares, tanto Nacionales, como Latinoamericanas y Globales, que fortalezcan la planeación, y faciliten el proceso cambio.

También es de total interés, la adquisición de nociones básicas de las propuestas curriculares hechas por diferentes autores, pues esto facilitaría la selección de un proceso idóneo al contexto y condiciones particulares de la Escuela.

7.4.2. EJE II ELEMENTOS CENTRALES O PRINCIPALES DEL ACTUAL CURRÍCULO

El eje anterior, permite la construcción de un bagaje general, que introducirá a los actores en la dinámica de la Reforma Curricular, proporcionando una mejor comprensión de las condiciones que deben ser imperantes en el nuevo currículo del programa académico.

De igual manera, es necesario comprender el actual currículo del programa académico de Trabajo Social–UIS, estableciendo un diagnóstico en detalle de las ventajas, desventajas del currículo vigente.

- **COMPONENTES PEDAGÓGICOS**

Este punto resulta fundamental, pues dirige el análisis y la reflexión del currículo de 1993 en busca de los cimientos filosóficos y pedagógicos en los que se apoya el ejercicio enseñanza–aprendizaje desarrollado en la Escuela de Trabajo Social–UIS, en el que se determinan los roles del docente y el estudiante, la función y proyección de la Escuela.

Sin embargo, debido a la antigüedad del currículo, es necesario dirigir una búsqueda en detalle, de las corrientes tanto filosóficas como pedagógicas que han influenciado el currículo oculto, es decir, el día a día del ejercicio de enseñanza–aprendizaje. Por esto, los insumos básicos para la investigación de este punto son el Documento de Plan Curricular de 1993, y el rescate de la historia de la evolución natural del currículo, haciendo indispensables las experiencias docentes y estudiantiles en el interior de la Escuela.

- COMPONENTES ACADÉMICOS

Los componentes académicos se han delimitado como los contenidos y temáticas de interés para la formación profesional. Es en este punto donde identificarán las temáticas transversales desde las que deben planearse las asignaturas, y que fueron previamente identificadas a través de entrevistas semiestructurales por diferentes integrantes de los grupos de interés del Proyecto de Gestión Curricular.

Se habla fundamentalmente de ejes temáticos y contenidos de asignaturas, planeadas en el currículo de 1993 y las implementadas a través de la evolución del currículo oculto.

- COMPONENTES METODOLÓGICOS

Este punto habla de los componentes metodológicos planeados para el desarrollo del ejercicio enseñanza–aprendizaje; Resulta valioso realizar el contraste entre lo planeado y lo actualmente desempeñado en las aulas de clase, y además analizar los estilos pedagógicos implementados por los docentes en el transcurso de los 13 años de vigencia del currículo.

Sin embargo, es preciso vincular un aspecto metodológico poco profundizado, pero totalmente trascendente en el proceso de formación, el **Sistema de Evaluación**.

Aun cuando los cambios curriculares han integrado retos para la formación, la evaluación, ha permanecido influenciada por el modelo tradicional de educación, restando el impacto al cambio curricular; Es entonces preciso, realizar análisis y reflexiones en torno a los estilos evaluativos implementados en el ejercicio de formación profesional, en la búsqueda de un estilo evaluativo coherente a las estrategias pedagógicas de la

Universidad, de la Escuela de Trabajo Social–UIS y de las competencias necesarias a desarrollar para el ejercicio profesional.

- DINÁMICAS DE CONFRONTACION TEORÍA–PRÁCTICA

Las dinámicas de confrontación teoría–práctica, hacen referencia a las prácticas académicas y profesionales, dos aspectos polemizados en el interior del debate gremial.

Además del reiterado análisis y reflexión en torno al fin, función y proyección de las prácticas académicas, es preciso iniciar un proceso de ordenamiento de los tradicionales campos de práctica en los que se desarrollan las prácticas de octavo y décimo semestre del programa académico de Trabajo Social–UIS; También se hace interesante la propuesta de diseñar una estructura de prácticas menores que se dan en el transcurso de las asignaturas para consolidar el aprendizaje teórico adquirido.

7.4.2. EJE III. ELEMENTOS DE INTERÉS PROFESIONAL

Para identificar el propósito de formación más acorde con la profesión, es necesario acudir a sus proyecciones sobre el **Qué** y **Para qué** del Trabajo Social; Este eje facilita establecer un norte en la planeación, al determinar cánones deseados de Profesional, Proyección Social y Formación Académica, cuyo mayor insumo es dado por el debate y la reflexión que se hace desde la asociación y el encuentro gremial.

- IDENTIDAD PROFESIONAL

En el interior de este punto residen tres intereses fundamentales de análisis, que configuran la identidad profesional; En primera instancia se encuentra la

consolidación de **Escuela como Colectivo**, que alude al sentido de pertenencia institucional y profesional, la motivación y participación a procesos propios de la formación académica.

Otro interés fundamental es el **Perfil Profesional**, aspecto en el que se concentra la teoría de “Concepciones del ser” anteriormente mencionada, determinando que tipo de profesional y persona se quiere formar, con base a las funciones que se desean, cumpla dicho profesional en la sociedad.

Finalmente, se ubica la **Proyección a la comunidad**, interés que habla del rol que se espera, cumpla la Escuela de Trabajo Social–UIS, y el profesional egresado.

- PROCESOS ACADÉMICOS

Con respecto a los aspectos académicos, se posicionan como elementos de interés la **Planeación de procesos**, y el **Seguimiento y la evaluación de proceso**, que permitirán mantener el control sobre la evolución del currículo, una vez implementado, además de determinar los parámetros dentro de los cuales se medirá el impacto real de la planeación curricular, facilitando futuras modificaciones y cambios.

Así mismo, este punto le otorga a la Escuela de Trabajo Social–UIS la confianza de verificar la coherencia entre el currículo planeado y el currículo oculto, haciendo factible la planeación y cumpliendo con las expectativas deseadas de formación profesional.

- PERTINENCIA SOCIAL

Finalmente, la pertinencia social busca ubicar la coherencia entre la proyección profesional y el contexto en el que se desenvuelve. Aun cuando en los sectores sociales, es complejo evaluar los impactos y la pertinencia de

la acción social, entre los primeros participantes entrevistados por el proyecto se ha evidenciado la relación entre los contenidos, metodologías y temáticas estudiadas en el transcurso del programa académico, con el acercamiento a la realidad, es decir, la práctica profesional.

Sin embargo no puede desconocerse que el programa académico de Trabajo Social–UIS, cuenta con gran reconocimiento nacional por su pertinencia y coherencia con el contexto en que se desenvuelve, de manera que resulta un reto, mantener este reconocimiento.

Una vez considerados de manera general los ejes relativos a la Investigación propuesta, debe reflexionarse acerca de la metodología de trabajo, pues no puede descartarse que en la Fase I, se organiza el trabajo colectivo mediante los Grupos Focales.

Al hablar de un proceso de Investigación que es precedido por el de Diseño y Planeación curricular, se destaca el trabajo colectivo a través de **Comités**, pues imprime un compromiso mayor frente a los resultados esperados, y asegura el trabajo en equipo, ordenado y coordinado. El paso de Grupos Focales a Comités, no es dramático, ya que se mantiene el número de Grupos (4).

Sin embargo, previamente a la iniciación de actividades por parte de los comités, es preciso realizar un nuevo consenso en el que se construya un manual de procedimientos del trabajo en el interior del comité, determinando plazos de entrega, funciones de los miembros, espacios de encuentro, tareas y actividades necesarias para la entrega de resultados.

Una vez finalizada la Fase de Investigación propiamente dicha, los comités deberán entregar sus hallazgos mediante un informe detallado y con

documentos de respaldo, que serán socializados siguiendo la metodología del enfoque de Investigación Acción Participativa, es decir, mediante convocatoria (esta vez abierta) a la comunidad universitaria (en especial la Escuela de Trabajo Social–UIS) con la posible invitación de pares académicos de otras Universidades del país.

El proyecto de Investigación y Gestión Curricular concluye, al dejar paso a la Planeación y Diseño curricular, un proceso de gran responsabilidad ética, profesional e institucional.

CONCLUSIONES

El Proyecto de Investigación y Gestión Curricular, no es un proceso típico de la práctica profesional o de la competencia de un Trabajador Social, por esto no puede observarse desde una mirada tradicional de la acción de la profesión. Al tratarse entonces, de una temática propia de la Pedagogía, debe pensarse desde el “diálogo interdisciplinar” de saberes.

Así mismo, en un proceso donde se promueve un esquema participativo, de consenso y que busca como resultado indirecto el trabajo colectivo entre docentes, estudiantes y egresados.

Sin embargo, aún cuando a través de espacios de prácticas académicas pueden adelantarse procesos propios del cambio curricular, la renovación debe ser responsabilidad de la Escuela de Trabajo Social, específicamente del Consejo de Escuela, por ser esta la máxima instancia jerárquica de toma de decisiones en relación con el programa académico.

Finalmente, esta experiencia de práctica evidencia la pertinencia del Trabajador Social en proyectos de mediano plazo, que incluyen ejercicios de diagnóstico y planeación prolongados.

RECOMENDACIONES

El Proyecto de Investigación y Gestión Curricular cumple con el desarrollo de la primera etapa de la renovación curricular del programa académico de Trabajo Social, sin embargo existen elementos que por factores de tiempo no pudieron plantearse y desarrollarse en la propuesta, pero que deben tenerse en cuenta para la ejecución de la reforma.

En primer lugar debe realizarse una revisión de las demandas globales, nacionales y locales de la profesión de Trabajo Social, es decir, incluir las miradas de los sujetos “empleadores” de la profesión (entendidos sujetos como personas naturales y/o jurídicas, en el caso de empresas) pues aunque se consideró la inclusión de estos actores en las actividades que llevaron al diagnóstico durante la experiencia de práctica, el acceso limitado a este grupo de interés y los límites de tiempo de la práctica académica en sí, impidieron su inclusión en el proceso de diagnóstico.

Así mismo, profundizar la propuesta de integración de “pares académicos” que hayan participado en procesos similares, para que sirvan en calidad de “asesores”, como criterio de validación externa de los procesos realizados durante el cambio curricular.

Además es preciso destacar que este proyecto puede servir para la consolidación de un nuevo campo de prácticas al interior de la Escuela de Trabajo Social–UIS, pues ha de permitido consolidar un interés emergente, que ha sido llamado de manera extra oficial al interior de la experiencia de práctica como “Colectivo de Investigación y Reflexión acerca de la especificidad del Trabajo Social –Desarrollo Curricular– “

En cuanto a la participación de los actores, es necesario enfatizar sobre dos puntos esenciales. En primera instancia, los compromisos de participación deben ser asumidos de una manera responsable, lo que implica de parte de la Escuela de Trabajo Social (como unidad administrativa) un apoyo y soporte que posibilite la realización del proyecto, mínimamente, con los elementos materiales y disposición de espacios físicos para la realización de las actividades.

En segundo lugar, es necesario aclarar que la realización de un proceso complejo como la reforma curricular del programa académico, requiere de competencias especiales en la temática de Pedagogía y Educación que no son propias de la profesión de Trabajo Social, por lo tanto, en las instancias coordinadoras del proyecto, deben participar mínimamente, Trabajadores Sociales con estudios de postgrado en la temática, o bien, si es preciso continuar las prácticas académicas en el área emergente de “Desarrollo Curricular”, las (os) practicantes participantes, deben contar con previa capacitación, pues en el proceso de formación profesional no se incluye la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de competencias y destrezas que son necesarias al emprender una experiencia de planeación, diseño y ejecución en el campo curricular.

Finalmente, durante la realización de la reforma curricular propiamente dicha, es decir, la realización de actividades y procesos que conduzcan a una propuesta para la reforma con la participación de la comunidad educativa de la Escuela de Trabajo Social, de prestarse suma atención a los procesos de devolución de los hallazgos para su discusión, análisis y aprobación por parte de los actores participantes, pues no debe olvidarse el carácter *participativo* y *de consenso* de la reforma curricular.

BIBLIOGRAFÍA

AYALA Guerrero, Yeimi Caterine. Proyecto de Diseño y Gestión Curricular. ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. UIS. Bucaramanga. 2005.

BERMÚDEZ Jaimés, Milton Eduardo. Modelos Pedagógicos. Tomo I. Maestría en Pedagogía. Facultad de Ciencias Humanas. UIS. Bucaramanga. 2004.

CAVIEDES, Gilbert. Nociones Básicas y Fundamentación para el diseño Curricular. Instituto de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle. Cali. 2004.

CELATS – ALAETS. El Trabajo Social en los procesos de transformación de Latinoamérica. Revista Acción Crítica 1. Lima. 1976.

CHAJÍN Florez, Miguel. Elementos para la Construcción de una Pedagogía Dialógica. Ensayos Disciplinarios, Revista del Centro de Investigaciones, Universidad Autónoma del Caribe. Vol. 3. Barranquilla. 2004.

CIFUENTES, Maria Rocío. La Práctica en la formación de los Trabajadores Sociales. Ponencia. I seminario Nacional de Formación en Trabajo Social. Bucaramanga UIS. 2005

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 30 de 1992. Bogotá

-----, Ley 115 de 1994. Bogotá

CONETS. Formación Investigativa en Trabajo Social. Memorias del Encuentro Nacional sobre Formación Investigativa. Santiago de Cali. 2006.

CONSEJO NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL. Código de Ética Profesional. Bogotá. 2002.

DÍAZ Villa, Mario. La Formación Académica y la Práctica Pedagógica. ICFES. Bogotá. 1998.

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. Propuesta para la Reestructuración del Pénsum de la carrera de Trabajo Social. UIS. Bucaramanga. 1990.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE TRABAJADORES SOCIALES. Principios y Criterios Éticos. Adelaida. Septiembre 2004.

----- . Documento de Discusión sobre los Estándares Globales de Calificación para la Educación y Capacitación en Trabajo Social. Montreal. Agosto 2002.

FLOREZ Ochoa, Rafael. Evaluación Pedagógica y Cognición. Mc Graw Hill. Bogotá. 2000

HENAO Hidrón, Javier. Constitución Política de Colombia. Temis. Bogotá. 2001.

IANFRANCESCO, Giovanni. Artículo, Hacia una nueva definición de currículo. Revista Actualidad Educativa. N° 19. Nuevo Milenio. Bogotá. 2001.

-----, Artículo, Propuesta para estructurar la Gestión Curricular: un aporte al proceso de autorregulación y acreditación de programas académicos. Revista Actualidad Educativa. N° 19. Nuevo Milenio. Bogotá. 2001.

-----, La Investigación Pedagógica: Una Alternativa para el Cambio Educativo. Libros & Libres. Bogotá. 1998

LÓPEZ Jiménez, Nelson Ernesto. La reestructuración curricular de la Educación Superior. ICFES. Bogotá. 1995.

MALACALZA, Susana Leonor. Desde el imaginario del Siglo XXI, Repensar el Trabajo Social. Espacio. Buenos Aires. 2005.

MARTÍNEZ, María Eugenia. López, Myriam. Saboya, Martha. Rojas, Rosa Helena. Poveda, Amanda. Historia del Trabajo Social en Colombia 1900–1975. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá. 1981.

MEJIA, Marco Raúl. Borradores para explicar la acción del Banco Mundial en la Educación. Módulo Procesos Culturales y Pedagógicos. Maestría en Pedagogía. Facultad de Ciencias Humanas. UIS. Bucaramanga 2004.

MONTAÑO, Carlos. La Naturaleza del Servicio Social. Cortez Editora. 2da Edición. Sao Paulo. 2000.

PUIGGRÓS, Adriana. Universidad Proyecto Generacional y el imaginario pedagógico. Paidós. Buenos Aires. 1993.

SUÁREZ Díaz, Reynaldo. La Educación. Trillas. México. 1987.

TORRES Carrillo, Alfonso. Aprender a Investigar en Comunidad I. Unisur. Bogotá. 1992.

UNIGARRO Gutiérrez, Manuel Antonio. Introducción a las Teorías Educativas Contemporáneas. UNAB. Bucaramanga. 1999.

UNIVERSIDAD DE PAMPLONA. Guía de las mejores Universidades 2006.
La Nota Económica. Pamplona. 2005.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Auto evaluación
Institucional. Bucaramanga. 2005

----- . UIS en Cifras. Bucaramanga. 2005

----- . Proyecto Institucional. Bucaramanga. 2000.

----- . Facultad de Ciencias Humanas. Palabra Viva. Nº 4.
Bucaramanga. Marzo 1999.

----- . Reglamento del Profesor. Bucaramanga. 1994.

WEBER. Erich. Estilos de Educación. Herder. Barcelona. 1976.

www.alcaldíabucaramanga.gov

www.ifsw.org

www.ucaldas.edu.co

www.uexternado.edu.co

www.uis.edu.co

www.unal.edu.co

ANEXOS

- A. Entrevistas al Grupo Docentes–UIS
- B. Entrevistas al Grupo Estudiantes–UIS
- C. Entrevistas a Grupo Egresados–UIS
- D. Planeación de Talleres de Grupo Focal

A. ENTREVISTAS AL GRUPO DOCENTES–UIS

EJES FUNDAMENTALES DE ANÁLISIS

- ✱ Las miradas hacia la Profesión de Trabajo Social, contemplando el Qué y el Para qué, en relación a la situación actual de la Profesión.
- ✱✱ Las miradas hacia los procesos de formación en relación a la profesión, vislumbrando el perfil del estudiante de Trabajo Social–UIS, para una construcción de perfil profesional, y el carácter de la formación, desde enfoques, metodologías y procesos académicos.
- ✱✱ La mirada retrospectiva hacia sus procesos pedagógicos, que ilustren metodologías implementadas, enfoques de afinidad, sus respectivos resultados y respuestas del estudiantado.
- ✱✱ La expectativa hacia la Reforma Curricular, donde se integran los anteriores ejes.

PREGUNTAS DESARROLLADAS EN LA ENTREVISTA

- ✱ ¿Cuál es su concepto de Trabajo Social?
- ✱ ¿Cómo percibe la acción en Trabajo Social?
- ✱ ¿Cuál es su perfil ideal de estudiante de Trabajo Social – UIS?
- ✱ ¿Cuáles han sido las técnicas o estrategias pedagógicas que le han servido para enriquecer su cátedra?
- ✱ ¿Cuáles han sido los resultados más significativos para su desarrollo docente, profesional y personal?
- ✱ ¿Qué expectativas tiene ante el proceso de reforma curricular?

B. ENTREVISTAS AL GRUPO ESTUDIANTES–UIS EJES FUNDAMENTALES DE ANÁLISIS

- * Las miradas de la formación profesión
- * El perfil de estudiante de Trabajo Social
- * Análisis de los procesos pedagógicos vivenciados
- * Las miradas sobre el currículo actual
- * El interés del estudiantado sobre la reforma curricular

PREGUNTAS DESARROLLADAS EN LA ENTREVISTA

ESTUDIANTES DE I, II, III, IV, V, VI, VII, IX SEMESTRE DE TRABAJO SOCIAL (CON CARGA ACADÉMICA EN ASIGNATURAS)

- × ¿Cuál es su opinión sobre la formación profesional en Trabajo Social – UIS?
- × ¿Cuál ha sido el proceso que ha notado en usted, al estudiar Trabajo Social?
- × ¿Cuáles han sido las metodologías y técnicas pedagógicas utilizadas por los profesores que más le han marcado, y por qué?
- × Para usted, ¿Qué es currículo?
- × ¿Qué sabe sobre la reforma curricular de la Carrera de Trabajo Social – UIS?
- × ¿Cuáles son las falencias y las ventajas del currículo de la carrera de Trabajo Social – UIS?
- × ¿Cómo cree usted que debe ser el proceso de reforma curricular y cuáles son sus expectativas?

**ESTUDIANTES DE VIII, X SEMESTRE DE TRABAJO SOCIAL
(EN PRÁCTICA ACADÉMICA)**

- × ¿Cómo cree usted que es el proceso de prácticas de Trabajo Social–UIS?
- × ¿Cree usted que el estudiante sale preparado para desempeñarse como Trabajador Social?
- × ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de las prácticas académicas?
- × Para usted, ¿Qué es currículum?
- × ¿Cuáles son las falencias y desventajas del currículum de la Carrera de Trabajo Social–UIS?
- × ¿Cómo cree usted que debe ser el proceso de reforma curricular y cuáles son sus expectativas?
- × Comentarios y opiniones

C. ENTREVISTAS A GRUPO EGRESADOS–UIS

EJES FUNDAMENTALES DE ANÁLISIS

- * Las demandas del mercado laboral
- * El perfil del egresado (en general)
- * El perfil del profesional ubicado en un campo de acción laboral
- * La mirada de la formación profesional
- * El interés de los egresados en el proyecto de reforma curricular

PREGUNTAS DESARROLLADAS EN LA ENTREVISTA

- × ¿Cuáles son las necesidades o demandas de su campo de acción profesional?
- × ¿La formación académica prepara para la realidad del ejercicio profesional?
- × ¿Cuál es el perfil del Egresado de la carrera de Trabajo Social – UIS?
- × ¿Cuál debe ser el perfil profesional de un Trabajador Social en su campo profesional?
- × ¿Cuáles cree que son las ventajas y falencias del currículo de la carrera?
- × ¿Qué recomendaciones haría para la reforma curricular?

D. PLANEACIÓN DE TALLERES DE GRUPO FOCAL

Tomado de: AYALA Guerrero, Yeimi Caterine. Proyecto de Diseño y Gestión Curricular. ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL. UIS. Bucaramanga. 2005. P. 97–111

TALLER No. 1

La fecha y la hora de realización serán de acuerdo al Programa Académico de la Universidad.

OBJETIVOS:

- Proveer información a los participantes sobre el tema de Currículo
- Conocer la definición y concepción de Currículo que mas se acerca a los intereses de los participantes.

METAS:

- Culminado el taller, el total de los participantes conocerá y comprenderá lo referente al tema de Currículo.
- Incentivar la participación total de los asistentes desde este primer taller hasta la culminación de este proceso.

AGENDA DE TRABAJO:

Este taller se desarrollará en cuatro sesiones de dos horas cada una, es de recordar que el número de participantes es de treinta y uno, además se requiere de la presencia de un experto en el tema de currículo, lo cual busca dar cumplimiento a la primera etapa de la planeación que integra la Fundamentación teórica sobre currículo, dicha etapa posee dos componentes, los cuales permitirán la mejor planeación y desarrollo del taller.

El primer componente esta referido al tema de currículo como tal, tema que encierra tres subtemas que son:

1. Definición de currículo
2. Concepciones de currículo
3. Características del currículo

El segundo componente es el de Diseño Curricular, el cual esta compuesto por lo siguiente:

1. Elementos del Diseño Curricular
2. Fases del Diseño Curricular

Tanto los componentes como los subtemas están sometidos a modificaciones, si lo consideran pertinente los participantes o el experto que los va a tratar.

Lo anterior es lo que comprende este primer taller, a continuación se expondrán los pasos para el desarrollo del mismo.

PRIMERA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Bienvenida y presentación del experto o expertos invitados y los participantes.
2. Exposición de los resultados de la autoevaluación, acreditación, los resultados del Informe de Planeación Curricular y del Informe de Diseño y Gestión Curricular.
3. Dar a conocer los objetivos del taller.
4. Espacio destinado a escuchar las preguntas, los aportes o las aclaraciones de los participantes.

5. Determinar los horarios, sitios y formas de trabajo, se recuerda al auditorio que la forma de trabajo se planeo por comités, y se les debe exponer quienes conformaron cada comité.

6. La o el encargado de redactar actas y relatorias deberá leer el acta con los acuerdos a los que llego, y se les recordará el horario y sitio de la próxima sesión.

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Bienvenida y presentación	20 minutos
2. Exposición de resultados	30 minutos
3. Objetivos del taller	10 minutos
4. Espacio destinado a los participantes	15 minutos (preguntas) 15 minutos (respuestas)
5. Horarios, sitios y formas de trabajo	15 minutos
6. Acta y relatoria	15 minutos

SEGUNDA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura de acta y relatoria anterior.
2. Exposición por parte del experto o expertos sobre el tema de currículo:
 - 2.1 Definición de currículo
 - 2.2 Concepciones de currículo
 - 2.3 Características del currículo
3. Espacio para los participantes, escuchar sus preguntas y aportes
4. Lectura del acta

NOTA: Para la realización de esta sesión y las siguientes, se proveerá un material pertinente al tema, material que deberán tener los participantes, con lo cual se incentivara su participación en el taller, de no proveérseles el material, se les recordara que deberán prepararse frente al tema. Igualmente deberán hacerlo para poder tener una participación real en los talleres.

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura acta y relatoria anterior	10 minutos
2. Exposición tema de currículo	45 minutos
3. Espacio de los participantes	45 minutos
4. Acta y relatoria	10 minutos

TERCERA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura de acta y relatoria anterior
2. Exposición por parte de experto u expertos sobre el tema de Diseño Curricular
 - 2.1 Elementos del Diseño Curricular
 - 2.2 Fases del Diseño Curricular
3. Espacio para los participantes, preguntas y aportes
4. Lectura del acta

NOTA: Los participantes deberán preparar el tema por sus propios métodos o estudiar el material que se les provea.

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura de acta y relatoria anterior	20 minutos
2. Exposición tema de Diseño Curricular	1 hora
3. Espacio de los participantes	30 minutos
4. Acta y relatoria	10 minutos

CUARTA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura acta y relatoria anterior
2. Conformación de los cuatro comités de acuerdo a los criterios planificados.
3. De acuerdo a los resultados de la autoevaluación, acreditación, Informe de Planeación Curricular, Informe de Diseño y Gestión Curricular y relatoria, los participantes expondrán sus expectativas frente a lo que ha sido el actual

Currículo de Trabajo Social “UIS”, esto se realizará por medio de los comités. Cada comité hará su relatoria para poder redactar una general.

4. Exposición de relatorias por comités.
5. Evaluación del taller
5. Lectura del acta.

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura del acta y relatoria anterior	20 minutos
2. Conformación de comités	15 minutos
3. Trabajo por comités	30 minutos
4. Exposición de relatorias por comités	30 minutos
5. Evaluación de Taller	15 minutos
6. Lectura del acta	10 minutos

TALLER No. 2

La hora y fecha de realización será de acuerdo al Programa Académico de la Universidad.

OBJETIVOS:

- Determinar el contexto que rige la profesión de Trabajo Social actualmente
- Conocer la opinión de los participantes frente a este contexto.

METAS:

- Terminado el taller se tenga total claridad frente a todos los aspectos que rigen el contexto de la profesión de Trabajo Social
- Según las determinaciones del primer taller y este segundo, los participantes puedan llegar a consensos frente a las debilidades y

fortalezas que tiene actualmente la profesión de Trabajo Social y el mismo Programa de Trabajo Social “UIS”.

AGENDA DE TRABAJO:

Al igual que el taller No. 1, este taller tendrá el mismo número de participantes e igualmente se seguirá dando el trabajo por comités, también se desarrollara en cuatro sesiones. El tema a tratar en este taller es el contexto de la profesión de Trabajo Social y del Programa de Trabajo Social “UIS”, para determinar dicho contexto cada comité trabajará uno de los cuatro componentes los cuales son:

1. Sustento legal
2. Problemáticas que demandan acciones del Trabajo Social
3. Componentes Pedagógicos
4. Componentes propios de la temática curricular (Ciencias Sociales, Investigación, Práctica, entre otros.)

Aunque cada comité tendrá a su cargo el desarrollo de un componente, todos los integrantes del taller deberán prepara todos los temas para poder así complementar cada componente. A continuación se expone lo que comprenderá cada sesión.

PRIMERA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Bienvenida
2. Exposición de los objetivos del taller
3. Trabajo por comités de acuerdo a cada componente, cada comité realizará una relatoria.
4. Lectura del Acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Bienvenida	10 minutos
2. Exposición de los objetivos del taller	10 minutos
3. Trabajo por comités	1 hora y 30 minutos
4. Lectura del acta	10 minutos

SEGUNDA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura del acta anterior
2. Exposición de las relatorias de los dos primeros componentes:
 - 2.1 Sustento legal
 - 2.2 Problemáticas que demandan acciones del Trabajo Social.
3. Espacio para aportes, preguntas y recomendaciones de los participantes frente a estos componentes.
4. Lectura del acta.

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura del acta anterior	10 minutos
2. Exposición de relatorias	40 minutos
3. Espacio para los participantes	1 hora
4. Lectura del acta	10 minutos

TERCERA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura acta anterior
2. Exposición de las relatorias de los dos siguientes componentes que son:
 - 2.1 Componentes pedagógicos
 - 2.2 Componentes propios de la temática curricular
3. Espacio para aportes, preguntas y recomendaciones de los participantes frente a estos componentes.
4. Lectura acta.

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura acta anterior	10 minutos
2. Exposición de relatorias	40 minutos
3. Espacio para los participantes	1 hora
4. Lectura del acta	10 minutos

CUARTA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura acta y relatoria anterior
2. De acuerdo a las relatorias, las observaciones y puntos de vista de los participantes del taller, los integrantes del taller expondrán sus apreciaciones frente a como se encuentra el actual currículo de Trabajo Social según estos componentes, esto será por comités.
3. Exposición de relatorias
4. Evaluación del Taller
5. Lecturas del acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura acta y relatoria anterior	20 minutos
2. Trabajo por comités	30 minutos
3. Exposición de relatorias	30 minutos
4. Evaluación del taller	15 minutos
5. Lectura del acta	10 minutos

TALLER No. 3

La fecha y la hora de realización serán de acuerdo al Programa Académico de la Universidad

OBJETIVOS:

- Analizar el actual Pénsum de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander.

- Conocer las opiniones de los participantes frente al actual Pénsum del Programa de Trabajo Social “UIS”.

METAS:

- Finalizando el taller el total de los participantes habrán determinado las falencias y fortalezas del actual Pénsum de Trabajo Social de forma consensuada.

AGENDA DE TRABAJO:

En este taller se mantendrá la metodología de los anteriores talleres, el trabajo esta encaminado a analizar el Pénsum de la Escuela teniendo en cuenta los siguientes componentes:

1. Componentes pedagógicos
2. Componentes académicos
3. Componente metodológico
4. Componente Teoría-práctica e Investigación.

Al igual que los anteriores talleres los participantes deberán tener conocimiento de todos los componentes, a pesar de que cada comité tendrá a su cargo un componente, a continuación se develará la organización de cada sesión.

PRIMERA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Bienvenida
2. Exposición de los objetivos del taller
3. Trabajo por comités de acuerdo a cada componente, se realizara la relatoria por comités.

4. Lectura del acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Bienvenida	10 minutos
2. Exposición de los objetivos del taller	10 minutos
3. Trabajo por comités	1 hora y 30 minutos
4. Lectura del acta	10 minutos

SEGUNDA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura del acta anterior
2. Exposición de las relatorias de los dos primeros componentes:
 - 2.1 Componente pedagógico
 - 2.2 Componente académico
3. Espacio para aporte, preguntas y recomendaciones de los participantes frente a estos componentes.
4. Lectura del acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura del acta anterior	10 minutos
2. Exposición de relatorias	40 minutos
3. Espacio para los participantes	1 hora
4. Lectura del acta	10 minutos

TERCERA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura acta anterior
2. Exposición de las relatorias de los siguientes componentes:
 - 2.1 Componente metodológico
 - 2.2 Confrontación Teoría-práctica
3. Espacio para aportes, preguntas y recomendaciones de los participantes frente a estos componentes.
4. Lectura acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura acta anterior	10 minutos
2. Exposición de relatorias	40 minutos
3. Espacio para los participantes	1 hora
4. Lectura del acta	10 minutos

CUARTA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura acta y relatoria anterior
2. De acuerdo a todo lo realizado en el taller, los integrantes deberán trabajar por comités, las apreciaciones que tienen frente a estos componentes en relación con el Pénsum de Trabajo Social “UIS”, realizaran relatorias.
3. Exposición de relatorias
4. Evaluación del taller
5. Lectura del acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura acta y relatoria anterior	20 minutos
2. Trabajo por comités	30 minutos
3. Exposición de relatorias	30 minutos
4. Evaluación del taller	15 minutos
5. Lectura del acta	10 minutos

TALLER No. 4

La fecha y la hora de realización serán de acuerdo al Programa Académico de la Universidad.

OBJETIVOS:

- Conocer las opiniones de los participantes frente a los componentes que se manejaran en este taller.

- Determinar los pro y contra de estos componentes relacionados con el actual currículo de Trabajo Social “UIS”.

METAS:

- Finalizado el taller los participantes habrán determinado de forma consensuada los cambios que se deberán hacer en el actual currículo de Trabajo Social, de acuerdo a los componentes trabajados.

AGENDA DE TRABAJO:

Siguiendo la metodología de los anteriores talleres, en este taller se hará un cambio en el número de comités, pues se disolverá un comité, por lo cual los integrantes del comité deberán integrar de forma equitativa los demás comités, por tal razón el taller lo conformaran solo tres comités, sin variar en el numero de participantes.

Los comités trabajaran tres componentes a saber:

1. Identidad profesional
2. Procesos académicos
3. Pertinencia social

Igualmente este taller se desarrollara en cuatro sesiones expuestas a continuación:

PRIMERA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Bienvenida
2. Exposición de los objetivos del taller

3. Trabajo por comités de acuerdo a cada componente se realizará la relatoria por comités
4. Lectura del acta.

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Bienvenida	10 minutos
2. Exposición de los objetivos del taller	10 minutos
3. Trabajo por comités	1 hora y 30 minutos
4. Lectura del acta	10 minutos

SEGUNDA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura del acta anterior
2. Lectura de las relatorias de los tres comités
3. Lectura del acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura del acta anterior	10 minutos
2. Lectura de relatorias	1 hora y 40 minutos
3. Lectura del acta	10 minutos

TERCERA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura del acta y relatoria anterior
2. Espacio para debatir frente a estos tres componentes
3. Lectura del acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura de acta y relatoria anterior	20 minutos
2. Espacio para el debate	1 hora y 30 minutos
3. Lectura del acta	10 minutos

CUARTA SESIÓN: Tiempo destinado 2 horas

1. Lectura del acta y relatoria anterior
2. Espacio para que los participantes expongan sus conclusiones frente a todo el proceso de los talleres, esto por comités, relatorias por cada comité.
3. Exposición de relatorias
4. Evaluación del proceso
5. Lectura del acta

PUNTOS A TRATAR	TIEMPO DESTINADO
1. Lectura del acta y relatoria anterior	20 minutos
2. Espacio para el trabajo en comités	30 minutos
3. Exposición de relatorias	30 minutos
4. Evaluación del proceso	30 minutos
5. Lectura del acta	10 minutos