

Una mirada crítica de la experiencia de práctica preprofesional: adaptación y resistencia
desde el quehacer en el ámbito educativo

Jahir Antonio Corredor Ramírez

Trabajo de Grado para Optar el Título de Trabajador Social

Directora

Johana Linares García

Trabajadora Social

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Trabajo Social

Bucaramanga

2022

Dedicatoria

En tu memoria. Porque eres la razón para mirar con esperanza al cielo, para pensar que desde algún lugar observas mis logros y te sientes orgullosa del fruto de tu amor.

Agradecimientos

Extiendo infinita gratitud a mi padre, mi hermano y mi pareja, las razones de mi esfuerzo. Al Instituto Técnico Educativo Nacional de Comercio y a la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander por brindarme los recursos esenciales para desarrollar esta investigación. A los profesores que impactaron en mi forma de pensar y vivir, en especial a mi directora de trabajo de grado, sus ejemplos profesionales son el origen y los pilares de este documento.

Tabla de contenido

| | Pág. |
|--|------|
| Resumen..... | 6 |
| 1. Descripción del problema | 8 |
| 1.1 Objeto de sistematización | 11 |
| 1.2. Pregunta eje..... | 11 |
| 2. Objetivos..... | 12 |
| 2.1. Objetivo General..... | 12 |
| 2.2. Objetivos Específicos..... | 12 |
| 3. Justificación | 12 |
| 4. Marco referencial | 14 |
| 4.1. Estado del arte..... | 14 |
| 4.2. Referente teórico-conceptual | 21 |
| 4.3. Referente contextual | 32 |
| 5. Aspectos metodológicos | 42 |
| 6. Hallazgos..... | 47 |
| 6.1. Reconstrucción de la experiencia..... | 48 |
| 6.1.1. Práctica preprofesional: pandemia, elección de agencias y presentación de actores..... | 50 |
| 6.1.2. Profundización: la relación que se teje entre actores | 54 |
| 6.1.3. Demandas de lo institucional: inmersión en el contexto virtual y redacción de informes. | 55 |
| 6.1.4. Demandas de lo institucional: el rol del docente orientador virtual. | 57 |
| 6.1.5. Paro nacional: conciencia social y responsabilidad institucional | 61 |

| | |
|--|-----|
| 6.1.6. Fundamentación teórica: autonomía y restricciones..... | 63 |
| 6.1.7. Diagnóstico: el primer encuentro hacia el final del proceso..... | 65 |
| 6.1.8. Últimas actividades: planeación del proceso de intervención y nuevas expectativas | 68 |
| 6. 2. Entramado de relaciones de la práctica preprofesional..... | 70 |
| 6.2.1. Relaciones de poder: dependencia, subordinación y ajuste a la realidad. | 72 |
| 6.2.2. El establecimiento de otro tipo de relaciones: espacios de resistencia y oportunidades | 78 |
| 6.3. Barreras y facilitadores de la experiencia de práctica preprofesional..... | 82 |
| 6.3.1. Las condiciones propias del sujeto | 83 |
| 6.3.2. Las condiciones del contexto | 86 |
| 6.3.3. Las condiciones institucionales..... | 89 |
| 6.4. Lecciones aprendidas | 94 |
| 9. Conclusiones..... | 99 |
| Referencias bibliografía..... | 104 |

Resumen

Título: Una mirada crítica de la experiencia de práctica preprofesional: adaptación y resistencia desde el quehacer en el ámbito educativo.*

Autor: Jahir Antonio Corredor Ramírez**

Palabras Clave: práctica preprofesional, teoría sociocrítica, sistematización de experiencias

Descripción: este informe presenta la sistematización de la experiencia de la práctica de Trabajo Social I en el Instituto Educativo Técnico Nacional de Comercio en el año 2021 para analizar la práctica preprofesional en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander y aprender sobre su sentido, su campo como entramado de relaciones, sus barreras, facilitadores y lecciones aprendidas. Este esfuerzo se realiza con el propósito de aportar a la discusión teórica de la práctica preprofesional desde una perspectiva compleja y orientar futuros procesos de forma crítica.

Con este fin, el estudio propone un proceso metodológico de cuatro momentos: el diseño del plan de sistematización, la reconstrucción de la experiencia desde el método biográfico, el análisis e interpretación del proceso a través del método de codificación teórica y la comunicación de los resultados. El estudio se sitúa a través de un panorama referencial de tres componentes: el estado del arte, el referente teórico-conceptual y el referente contextual, que en conjunto permiten entender la experiencia de práctica preprofesional desde una mirada específica e integral de la realidad social. Finalmente, se desarrollan los hallazgos y las conclusiones en torno a la reconstrucción de los momentos de la experiencia, se explora críticamente el entramado de relaciones entre los actores implicados, los condicionantes que emergen de la realidad social y el valor formativo del proceso para el perfil profesional.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Trabajo Social. Directora: Johana Linares García. Trabajadora Social.

Abstract

Title: A critical perspective of the experience of pre-professional practice: adaptation and resistance from the work in the educational field.*

Author: Jahir Antonio Corredor Ramírez**

Key Words: pre-professional practice, socio-critical theory, systematization of experiences

Description: This project aims to systematize the experience of the practice of Social Work one at the Instituto Educativo Técnico Nacional de Comercio in the year 2021 to analyze the pre-professional practice at the School of Social Work of the Universidad Industrial de Santander and learn about its meaning, its field as a network of relationships, its barriers, facilitators and lessons learned. This effort is made with the purpose of contributing to the theoretical discussion of pre-professional practice from a complex perspective and critically guiding future processes.

To this aim, the study proposes a methodological process of four moments: the design of the systematization plan, the reconstruction of the experience from the biographical method, the analysis and interpretation of the process through the method of theoretical coding and the communication of the results. The study is situated through a referential panorama of three components: the state of the art, the theoretical-conceptual reference and the contextual reference, which together allow us to understand the experience of pre-professional practice from a specific and comprehensive view of social reality. Finally, the findings and conclusions are developed around the reconstruction about the moments of the experience, the network of relationships between those involved, the conditioning factors that emerge from social reality and the formative value of the process for the professional profile are critically explored.

* Degree work

** School of Human Sciences. School of Social Work. Director: Johana Linares García. Social Worker.

1. Descripción del problema

La Escuela de Trabajo Social (2011) de la Universidad Industrial de Santander-UIS propone en su plan de estudios la asignatura de práctica de Trabajo Social entendida como: 1) un proceso clave en la formación de los estudiantes para consolidar y hacer efectivas sus habilidades y conocimientos desarrollados a lo largo del proceso académico; y 2) un aporte real a la transformación de situaciones de injusticia, desigualdad, discriminación o cualquier fenómeno social que amerite un proceso de intervención. Esta asignatura se desarrolla en el último año de formación académica y es dividida en dos momentos complementarios.

En el noveno semestre de formación académica, el estudiante, acompañado por un docente que cumple el rol de supervisor, se pregunta por el enfoque epistemológico, los fundamentos teórico-conceptuales y metodológicos de su intervención, analiza e interpreta la realidad social a la cual se ve enfrentado, toma decisiones desde una perspectiva ética y política de sus acciones como Trabajador Social y propone un proyecto de intervención que articule estos elementos en el contexto de su campo de prácticas. En el décimo semestre, el estudiante ejecuta la intervención acorde a los cuestionamientos del momento anterior y reflexiona sobre los productos del proceso, el impacto social, los logros, los aprendizajes, las dificultades y los retos contemporáneos para la profesión (Escuela de Trabajo Social, 2011).

Los dos momentos de la asignatura de práctica preprofesional son complementarios e indispensables para el acercamiento al quehacer del trabajo social, pero el estudio centra la atención en la primera parte del proceso de práctica porque no solo permite observar los aspectos clave de una experiencia en el campo laboral, sino que también es el momento privilegiado para: el reconocimiento de expectativas y emociones, el encuentro de los estudiantes con los contextos

de intervención, la inserción en las dinámicas del rol profesional, los desafíos de fundamentación de las acciones y la creación de condiciones que determinan el proceso.

Para entender el primer momento de práctica es necesario profundizar en algunos de sus aspectos fundamentales, como el reconocimiento de la relación complementaria entre teoría y práctica, porque el profesional en formación: 1) requiere que sus acciones se fundamenten en un enfoque epistemológico, una comprensión teórico-conceptual de la realidad social y un conocimiento metodológico-operativo que guíe el proceso de intervención; y 2) su actuación como “profesional de campo” no lo excluye de la creación de conocimiento contextualizado (diagnóstico), ni de aportar a la construcción de conocimiento teórico a través de la reflexión del sentido de la propia práctica (sistematización) y/o las categorías de análisis que desarrolla durante la intervención (Montaño, 2009).

Otro elemento constitutivo de la práctica preprofesional es su espacio-tiempo, denominado como campo de prácticas, idea que remite al reconocimiento de la participación de diferentes actores y condiciones institucionales que se articulan de manera dinámica en un sistema de mediaciones (Guerra, 2013). De esta interpretación del “campo” de prácticas surge la necesidad de un estudio que explore el entramado de relaciones que se tejen entre instituciones y/o sujetos como herramienta para entender el sentido, los intereses, las necesidades, las limitaciones y las potencialidades que emergen del campo y a las que se ven enfrentados los profesionales en formación en sus acciones cotidianas, lo que genera aprendizajes significativos y promueve la discusión del proceso desde el conocimiento.

Estos elementos configuran la práctica de Trabajo Social como una experiencia compleja, por lo que es necesario profundizar en su explicación. El concepto de experiencia debe reconocer su esencia como proceso dinámico, su carácter histórico, social, personal, colectivo, y acorde a

este movimiento permanente, su interpretación requiere del análisis desde dimensiones objetivas y subjetivas que permitan entender su sentido (Jara, 2018). Explorar esta categoría permite reconocer algunos elementos clave para entender una experiencia: la ubicación contextual, las condiciones institucionales, las acciones, las intencionalidades, las percepciones, los resultados y el entramado de relaciones. Estos aspectos se configuran como las categorías de análisis del estudio y se trazan tres objetivos consecuentes que permiten profundizar en la experiencia: la reconstrucción crítica del proceso, la interpretación del entramado de relaciones entre actores y la identificación de las barreras, facilitadores y lecciones aprendidas a partir de la experiencia (Jara, 2018).

La práctica preprofesional en el Instituto Educativo Técnico Nacional de Comercio es un proceso que permite explorar los aspectos descritos de una experiencia. INSTENALCO, como institución educativa colombiana con más de cincuenta años de historia, está ubicado en un contexto particular que debe ser reconocido para entender las características que configuran su estado actual. El trabajador social como docente orientador es heredero de un quehacer histórico y se enfrenta a dinámicas institucionales que rodean su labor como actos burocráticos, limitaciones, presiones, cronogramas, disponibilidad de recursos. Además, el diseño y la adaptación de los momentos de definición epistemológica, planteamiento teórico, diagnóstico y planeación de intervención están entrecruzados por emociones, percepciones, expectativas, intencionalidades y, definitivamente un elemento clave para su desarrollo, las relaciones que se construyen durante la experiencia, el vínculo con la supervisora de prácticas, la comunicación con el par institucional, con los profesores y con los estudiantes que participan del proceso.

Acorde al propósito que se traza el estudio de analizar la experiencia preprofesional, se selecciona la experiencia de la asignatura práctica de Trabajo Social I como el momento concreto

que se pretende sistematizar, porque permite profundizar en la reconstrucción de la experiencia y los aspectos determinantes de su sentido desde una visión compleja. De esta forma, el estudio pretende aportar a trascender el pensamiento cotidiano sobre la práctica, entender el sentido de la experiencia, potenciar la intervención y orientar de manera crítica futuros procesos. Así surge la pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la experiencia de práctica de Trabajo Social I en el Instituto Educativo Técnico Nacional de Comercio en el año 2021? Que es pertinente para acercarse a entender el proceso desde la perspectiva del propio profesional en formación y analizar las categorías planteadas desde el interior de la experiencia.

1.1 Objeto de sistematización

El objeto de la sistematización es la “experiencia de práctica preprofesional I de Trabajo Social en el Instituto Educativo Técnico Nacional de Comercio en el año 2021”. La experiencia, como se menciona con anterioridad, es un proceso dinámico, que no sólo es colectivo sino individual, que va más allá de las dimensiones objetivas y se centra en los elementos subjetivos, los cuales están determinados por el contexto histórico, social que median en las relaciones, barreras, facilitadores y permiten obtener lecciones aprendidas de los procesos de acercamiento e intervención en la realidad.

1.2. Pregunta eje

¿Cómo se desarrolla la experiencia de práctica preprofesional I de Trabajo Social en el Instituto Educativo Técnico Nacional de Comercio en el año 2021?

2. Objetivos

2.1. Objetivo General

Analizar la experiencia de práctica preprofesional I de Trabajo Social en la Institución Educativa Técnica Nacional de Comercio en el año 2021.

2.2. Objetivos Específicos

Describir la experiencia durante la práctica preprofesional I de Trabajo Social en la Institución Educativa Técnica Nacional de Comercio en el año 2021.

Explorar de manera crítica las relaciones que se establecen en el proceso práctica preprofesional I de Trabajo Social en la institución Educativa Técnica Nacional de Comercio en el año 2021.

Identificar las barreras, facilitadores y lecciones aprendidas del proceso de práctica preprofesional I de Trabajo Social en la Institución Educativa Técnica Nacional de Comercio en el año 2021.

3. Justificación

La sistematización de la experiencia de práctica de Trabajo Social I en el Instituto Educativo Técnico Nacional de Comercio representa un esfuerzo por reconstruir el proceso de práctica preprofesional de manera crítica y reflexiva, explorar las relaciones que se desarrollan en el campo, las barreras, los facilitadores y las lecciones que se generan a lo largo de este proceso formativo con el propósito de aportar y promover en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander-UIS la discusión en torno a los fundamentos de la práctica y los desafíos actuales que enfrentan los profesionales en formación que la desarrollan.

En este sentido, aportar a la construcción de conocimiento contextualizado sobre la práctica preprofesional de Trabajo Social implica reconstruir el proceso con un carácter reflexivo y visibilizar la necesidad de su retroalimentación constante. El propósito no es solo adaptar el ejercicio a las nuevas dinámicas sociales, sino también aportar a su discusión desde el plano del conocimiento contextual, teórico y su configuración como proceso acorde a los principios ético-políticos de la profesión y las necesidades sociales desde una mirada crítica de la estructura social y de la propia práctica preprofesional.

Esta forma de asumir la práctica en la formación profesional plantea la necesidad de desarrollar un estudio adecuado al carácter complejo de la experiencia. Se propone la sistematización de experiencias como la metodología que permite una reconstrucción crítica y reflexiva del proceso. Esta postura entiende la importancia de aportar a la construcción de conocimiento desde el análisis contextualizado de las experiencias, lo que posibilita profundizar en las relaciones entre instituciones y/o sujetos, las barreras, los facilitadores y los aprendizajes que emergen del proceso enmarcado como asignatura curricular en el contexto de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander.

Finalmente, la característica más significativa del presente proyecto es su desarrollo desde la perspectiva del profesional en formación, lo que permite analizar el proceso de práctica desde su interior, desde las dinámicas y los desafíos que enfrenta de manera cotidiana el propio investigador⁵ en su práctica de Trabajo Social. Esta característica plantea la oportunidad de visibilizar la necesidad de espacios de comunicación abierta, de formación y discusión en los que

⁵ El trabajador social es un intelectual que busca construir conocimiento sobre la realidad, analizar la sociedad, su estructura, esencia, características, movimientos, en ocasiones con fines de intervención (Guerra, 2013).

participen los diferentes actores entorno a la construcción del sentido del proceso de práctica preprofesional y los desafíos particulares que se enfrentan.

4. Marco Referencial

Para el desarrollo del proyecto de sistematización es imprescindible crear un panorama teórico-conceptual que permita reconocer categorías de análisis e información relevante para la experiencia. Este ejercicio se desarrolla en tres partes. Primero, el estado del arte que, con énfasis en el contexto colombiano, explora tendencias en la producción de conocimiento e indicios de fundamentos, referentes teóricos y metodológicos sobre la práctica preprofesional en Trabajo Social. Segundo, el referente teórico-conceptual, fundamentado en el paradigma sociocrítico donde se desarrollan los elementos de ruptura del pensamiento capitalista-positivista y se construye la categoría de “práctica preprofesional” a través del desarrollo de tres conceptos clave: el trabajo, la praxis y el sentido de la formación. Tercero, el referente contextual donde se explora el panorama histórico, político y social del sistema educativo en relación con INSTENALCO y con el rol del trabajador social como docente orientador.

4.1. Estado del arte

El proceso de construcción del estado del arte plantea la necesidad de recopilar información de experiencias, procesos y reflexiones de autores que desarrollen aportes afines al propósito del presente proyecto de investigación. La búsqueda de información se da vía web a partir del rastreo de dos palabras clave: “práctica” y “sistematización” en Trabajo Social.

El acceso a la totalidad de los documentos se realiza a través de la navegación en bases de datos públicas como Dialnet, Redalyc, Scielo, buscadores como Google Académico y repositorios

institucionales⁶. En total se gestionaron cuarenta y cinco artículos académicos y trabajos de grado, de los que se seleccionaron veinte documentos que fueron organizados en fichas bibliográficas a través de herramientas ofimáticas y analizados a partir de su clasificación por metodologías: sistematizaciones de experiencias y estudios cualitativos.

La metodología más recurrente en los proyectos de investigación la práctica preprofesional fue la “sistematización de experiencias” donde se pretende desarrollar una reflexión consciente e intencionada a partir de la reconstrucción de la experiencia desde la perspectiva de los participantes del procesos, la recuperación de sus saberes, opiniones, percepciones, lo que permite retroalimentar la práctica, promover la superación de desafíos y la transformación de realidades injustas o indeseadas. La propuesta metodológica a la que más frecuentemente se acogen los autores de la sistematización de experiencias es la descrita por Oscar Jara (1994, 2012, 2018) quien desarrolla la sistematización en cinco tiempos: punto de partida, plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexión de fondo y puntos de llegada (Castañeda & Rivera, 2021; Díaz, 2016; Linares, Hernández, & Rojas, 2020; Lizarazo, 2007; Noreña & Loaiza, 2019; Orduz, 2021; Pérez, 2018).

Acorde a la metodología de reconstrucción, reflexión, análisis contextualizado y construcción de conocimiento significativo, los objetivos que se plantean desde la sistematización de experiencias varían entre el aporte a la reflexión teórica (Castañeda & Rivera, 2021; Noreña & Loaiza, 2019; Díaz, 2016; Linares, Hernández, & Rojas, 2020), la reconstrucción reflexiva del proceso (Ramírez, 2013; Polo & López, 2016; Lizarazo, 2007; Millán & Keily, 2013; Barros,

⁶ Tales como el de la Universidad Industrial de Santander, Universidad de La Salle, Universidad Minuto de Dios y Universidad de Cartagena

2017) y la descripción del aporte de la práctica a los sujetos y al campo en el que se desarrolla la experiencia (Orduz, 2021; Pérez K. , 2018; García, 2018).

Estos objetivos consolidan la comprensión de la sistematización de experiencias como la metodología adecuada para reconstruir reflexivamente un proceso complejo como la práctica preprofesional, lo que permite a los investigadores explorar el sentido del proceso, los aportes significativos a los actores de los campos donde se desarrolla y genera conocimiento contextualizado, condiciones que posibilitan un aporte al entramado teórico del objeto de estudio de la investigación.

A nivel teórico-conceptual, se observa una tendencia por desarrollar: 1) la “intervención social” como un concepto dinámico y cargado de un entramado de relaciones, aspectos ético-políticos y contradicciones (Noreña & Loaiza, 2019; Polo & López, 2016; Barros, 2017; Díaz, 2016; Pérez K. , 2018; Linares, Hernández, & Rojas, 2020) y 2) los sujetos como inmersos en un contexto específico y con potencialidades (Díaz, 2016; Lizarazo, 2007; Noreña & Loaiza, 2019; Polo & López, 2016). En línea con lo anterior, la intervención social se entiende como una forma de acción social, consciente y deliberada, con unos supuestos ideológicos, políticos, filosóficos, unos procedimientos metodológicos (Noreña & Loaiza, 2019; Polo & López, 2016; Barros, 2017; Díaz, 2016) y un marco de intencionalidad estructural y contextual que la hacen posible (Vélez, 2003, citada en Pérez K., 2018).

En este sentido, autores como Montaña (2000) hacen énfasis en la necesidad de superar la dicotomía tradicional entre teoría y práctica porque el proceso de intervención debe desarrollarse de manera holística y “no se debe despreciar la actividad del “profesional de campo” por considerarla limitada teóricamente, ni se debe deslegitimar las elaboraciones teóricas de un

“profesional académico” acusándolo de no estar sostenidas en la experiencia práctica” (Linares, Hernández, & Rojas, 2020, pág. 191)

En las acciones de intervención, el Trabajador Social profundiza en la relación del sujeto y los fenómenos sociales de la realidad, por lo que no puede entenderse a las personas como “naturales” o generalizarlas en un marco teórico universal, los sujetos están inmersos en un entramado de situaciones y construcciones que han provocado que el fenómeno social se desarrolle y reproduzca (Matus, 1998, citada en Polo & López, 2016). Entonces, resulta necesario entender la construcción histórico-social de la realidad en la que interactúan los sujetos, conocer su contexto, su historia, sus estrategias de vida, sus recursos, sus potencialidades para promover la autonomía y la capacidad de transformación de las relaciones injustas con otros sujetos, con las instituciones o con el Estado (Díaz, 2016; Lizarazo, 2007; Noreña & Loaiza, 2019; Polo & López, 2016).

Por otra parte, los documentos de sistematización de experiencias presentan de manera general el hallazgo de diferentes: : a) desafíos, en la adaptación al campo de prácticas (Ramírez, 2013; Polo & López, 2016; García, 2018), en la comprensión de los sujetos (Noreña & Loaiza, 2019; Pérez K. , 2018) y en la actitud crítica como resistencia a las dinámicas institucionales y del mercado (Linares, Hernández, & Rojas, 2020); y b) tensiones, por la contradicción de intereses entre el profesional en formación y la institución (Linares, Hernández, & Rojas, 2020; Noreña & Loaiza, 2019) u otros profesionales en el campo de prácticas (Díaz, 2016). Lo que configura al “campo” de prácticas como un espacio en movimiento, donde los profesionales en formación se enfrentan a un entramado de relaciones complejas, intereses particulares y contradicciones que deben ser entendidas y superadas para lograr el desarrollo satisfactorio del proceso.

Como segunda categoría de análisis, el desarrollo de estudios cualitativos también es una tendencia significativa para abordar la investigación de prácticas preprofesional desde un análisis

interpretativo de la realidad y el quehacer del trabajador social (Murcia, Martínez, & Ortíz, 2008; Pérez A. , 2017; Cruz, 2011; Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011; Godoy & Morales, 2016; Moreno & Giraldo, 2015). Desde esta postura, los proyectos de investigación se caracterizan por el interés en la reflexión, análisis e interpretación de las experiencias, procesos, aprendizajes, dificultades, entre otros elementos esenciales de la práctica preprofesional como objeto de estudio, tendencia que se ve reflejada en la construcción de sus objetivos.

Los objetivos que se trazan los autores que desarrollan estudios cualitativos aportan a la comprensión de diferentes elementos y dinámicas de la práctica preprofesional como la caracterización del rol docente (Cruz, 2011), su evaluación y análisis (Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011; Moreno & Giraldo, 2015), la descripción de sus características (Murcia, Martínez, & Ortíz, 2008), la identificación de sus fundamentos (Parola, 2020) y el significado del proceso para los propios trabajadores sociales en formación (Pérez A. , 2017). Estos objetivos apuntan a la construcción de un entramado teórico de la práctica porque buscan interpretar y comprender sus fundamentos, las características esenciales y la construcción del significado del proceso.

A nivel teórico-conceptual se observa una tendencia por abordar la práctica en dos sentidos: 1) la práctica profesional (Parola, 2020; Pérez, 2017; Godoy & Morales, 2016) y 2) la práctica como asignatura curricular y ejercicio formativo⁷ (Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011; Murcia, Martínez, & Ortíz, 2008; Godoy & Morales, 2016; Parola, 2020; Cruz, 2011; Moreno & Giraldo, 2015). En este punto se destaca una dificultad propia de los autores de Trabajo Social que, al

⁷ En la literatura esta categoría se encuentra con denominaciones como: práctica de entrenamiento, práctica académica, práctica universitaria, práctica preprofesional, área de práctica y práctica supervisada.

carecer de una “terminología común”, hacen uso de conceptos como el de “práctica” de manera ambigua, lo que obstaculiza la abstracción para su análisis.

La categoría de “práctica profesional” es entendida por los autores como un conjunto de acciones dirigidas por un colectivo en función de normativas, marcos teóricos-metodológicos y ético-políticos en un contexto institucional, con la intención de transformar situaciones problemáticas y destacando la importancia de la relación indisociable entre teoría y práctica (Parola, 2020; Pérez, 2017; Godoy & Morales, 2016). Sobre la discusión de la relación teoría-práctica, los autores afirman que debe ser entendida como dos aspectos constitutivos e interdependientes (Parola, 2020), una relación dialéctica y dialógica (Pérez, 2017) y como el espacio de articulación donde se produce nuevo conocimiento (Godoy & Morales, 2016).

Otra forma de abordar la práctica es observarla como asignatura curricular y ejercicio formativo, donde la práctica se presenta como una acción para la incorporación de los estudiantes a un contexto social y que le permite hacer aportes desde su saber, identificando problemáticas, necesidades y construyendo conocimiento sobre el contexto (Parola, 2020; Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011). Se observa una tendencia en destacar dos aspectos formativos de la práctica: el compromiso social que adquiere el estudiante con su contexto (Cruz, 2011; Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011; Moreno & Giraldo, 2015) y la oportunidad de desarrollar criterios éticos para la intervención (Murcia, Martínez, & Ortiz, 2008; Godoy & Morales, 2016; Cruz, 2011; Parola, 2020)

Por otra parte, los estudios cualitativos plantean aspectos similares en los hallazgos y las conclusiones, porque se destacan las categorías de “formación”, donde se resalta la práctica preprofesional como un espacio central de aprendizaje, de intervención guiada, reflexión crítica y de conocimiento contextual (Galeano, Rosero, & Velásquez, 2011; Parola, 2020; Pérez A. , 2017;

Godoy & Morales, 2016; Moreno & Giraldo, 2015); y la reflexión sobre el “compromiso ético-político” de Trabajo Social con una postura crítica frente a las condiciones e intencionalidades de la sociedad moderna, la transformación de realidades y el aporte a la construcción de una sociedad justa e igualitaria (Parola, 2020; Cruz, 2011; Murcia, Martínez, & Ortiz, 2008; Pérez A. , 2017; Godoy & Morales, 2016; Moreno & Giraldo, 2015).

A manera de conclusión, se observa que la postura que asumen los autores de proyectos de investigación en Trabajo Social frente a la “práctica”, la “intervención social” y los “sujetos” tienen un carácter dinámico y en construcción, son objetos de estudio que requieren una consolidación de sus elementos generales, para fundamentarlos ética, política, teórica y metodológicamente; pero también un desarrollo de conocimiento desde el contexto que los sitúe en un espacio, un tiempo y un campo específico para entenderlos en profundidad según sus características. El estudio pretende aportar a esta discusión a través de la consolidación teórica del concepto “práctica preprofesional”, como categoría que permite entender en su complejidad las dinámicas del ejercicio de práctica de Trabajo Social ligado al ámbito universitario.

El ejercicio del estado del arte reconoce al autor Oscar Jara (1994; 2012; 2018) como el principal referente metodológico del proceso de sistematización de experiencias, porque su propuesta permite reconstruir el proceso complejo de la práctica de Trabajo Social, explorar su sentido y generar conocimiento contextualizado de sus principales características. Es conveniente mencionar que las técnicas más frecuentemente empleadas por los diferentes autores para la exploración de la práctica como objeto de estudio son la revisión documental, la entrevista semiestructurada, el grupo focal, la observación participante, el diario de campo y los talleres participativos.

Así, se reafirma la necesidad de desarrollar procesos de sistematización de experiencias para aportar a la construcción de un panorama de conocimiento teórico y contextualizado y se recalca la importancia de analizar las características de la experiencia que viven los profesionales en formación, los desafíos y tensiones que enfrentan en los campos de práctica, las relaciones personales e institucionales que desarrollan, las limitaciones, las barreras, los facilitadores y los aprendizajes del proceso de práctica en Trabajo Social.

4.2. Referente teórico-conceptual

Entender la práctica preprofesional de Trabajo Social es un desafío teórico. Es necesario partir de un amplio panorama interpretativo que permita reconocer sus bases epistemológicas, las categorías centrales de su análisis, su ubicación sociohistórica y la relación con las dinámicas, necesidades y desafíos actuales de la profesión-disciplina. El primer paso para hacer frente a este reto es definir la posición del estudio sobre los fundamentos del propio Trabajo Social.

Con el propósito descrito se retoma la discusión que inicia durante la Reconceptualización y las ideas que guían el deber ser de la profesión desde el paradigma sociocrítico. Esta postura hace énfasis en el movimiento marxista que es desarrollado en Trabajo Social a partir de autores como José Paulo Netto (1996), Carlos Montaña (1998; 2009), Marilda Iamamoto (1992; 1998; 2021) y Adolfo Sánchez Vázquez (2003), cuyos escritos son empleados en este estudio para aclarar los puntos clave de la práctica preprofesional como objeto de conocimiento.

La construcción que se desarrolla a continuación plantea una perspectiva necesariamente ideal del Trabajo Social en la sociedad moderna. Es una construcción teórica que, a manera de faro, guía el camino desde el deber ser, sin olvidar los retos, las barreras y las dificultades que plantea el hacer en las realidades sociales. Desde la perspectiva adoptada, se busca entender el

Trabajo Social desde “la óptica de totalidad: sus múltiples relaciones con la esfera de producción/reproducción de la vida social, con las instancia de poder y con las representaciones culturales (científicas y ético-políticas) que influyeron *en Trabajo Social* a lo largo del tiempo.” (Iamamoto, 1998, pág. 208). El punto de partida para esta construcción es la fundamentación de “la vida cotidiana” como el espacio de construcción de la vida social y la reconstrucción de la relación teoría-práctica como aspecto básico para el aporte a la creación de conocimiento teórico. Posteriormente se desarrolla el concepto de “práctica preprofesional” de trabajo social donde se exploran las ideas de praxis transformadora, la categoría trabajo, la formación desde un perfil crítico del profesional y el reconocimiento de la práctica específica como ejercicio formativo.

El fundamento esencial para desarrollar la discusión es definir con claridad el concepto clave del estudio: la práctica preprofesional. Este concepto precisa el tipo de práctica específica que aborda la investigación, la práctica preprofesional es un proceso de formación vinculado al ámbito universitario (Universidad Industrial de Santander) y a una agencia de prácticas (Instituto Técnico Educativo Nacional de Comercio). Pero también es un concepto que permite reconocer dos elementos clave de la esencia de la práctica profesional de Trabajo Social: la praxis y el trabajo.

Antes de iniciar la construcción del concepto de práctica preprofesional, es necesario fundamentar el punto de partida para su comprensión. Entender la práctica de Trabajo Social implica reconocer que su desarrollo se construye en relación con el enfrentamiento de la “cuestión social” entendida como “el conjunto de expresiones de las desigualdades de la sociedad capitalista” (Iamamoto, 1998, pág. 41) que se manifiestan en la vida cotidiana como necesidades y carencias que capta el profesional como objeto de intervención pero requiere de un entramado teórico que le permita explicarlos como parte de una totalidad (Guerra, 2013), pues el plano de lo cotidiano se

constituye como un campo de mediaciones que no se muestran de manera directa al sujeto, sino que se le ocultan (Montaño, 2009).

De esta manera, el primer elemento significativo es el espacio histórico en el que se desarrolla la práctica preprofesional. Netto (1996) sitúa la intervención del Trabajo Social en el espacio-tiempo de la “vida cotidiana” que se entiende como el plano de constitución, producción y reproducción del ser social. El cotidiano es el lugar donde la reproducción social se realiza a través de los individuos y en el cual se configuran tres características: 1) heterogeneidad porque el sujeto dirige su atención a demandas muy diferentes que ocupan su atención integral, 2) la inmediatez porque las acciones desencadenadas en la vida cotidiana tienden a responder fundamentalmente a las demandas inmediatas del cotidiano; y 3) la superficialidad extensiva debido a que las demandas del cotidiano son amplias, difusas e inmediatas, los sujetos terminan por asumirlas de manera superficial pues la vida cotidiana impulsa a responder a los fenómenos en su extensividad y no es su intensividad (Netto, 1996).

Autores como Montaño (2009) y Guerra (2013) han problematizado el “pensamiento cotidiano” porque su carácter repetitivo, utilitario y de escasa actitud reflexiva lo configuran como insuficiente para ir más allá de lo superficial e impide generar conocimiento crítico y teórico sobre la profesión. La hegemonía capitalista no se mantiene únicamente por la coerción, sino que requiere de cierto grado de aceptación e incorporación de sus valores y normas a la “cultura oficial” (Montaño, 1998) por lo que es en el pensamiento cotidiano que se legitima la “práctica tradicional” y, hasta la actualidad, mantienen la influencia sobre la propia racionalidad del Trabajo Social que “orienta el ejercicio profesional, configurando concepciones de eficacia, eficiencia, productividad, competencia, de acuerdo con las exigencias del mundo burgués para la acumulación/valorización del capital” (Guerra, 2013, pág. 6).

En contraposición a lo expuesto, la formación en Trabajo Social, como se amplía más adelante, destaca la importancia de la creación de un “perfil profesional dotado de una capacidad teórico-crítica, con una aproximación consistente a las principales matrices del pensamiento social en la modernidad y sus expresiones teórico-prácticas en el Servicio Social” (Iamamoto, 1998, pág. 201). Es decir, se busca formar profesionales que trasciendan las pseudo verdades positivistas y se incorporen a la incertidumbre frente a la complejidad de la realidad social, para interrogar constantemente lo cotidiano, problematizar las verdades naturalizadas, desmitificar y resignificar los hechos dogmatizados.

Esta forma de entender la profesión-disciplina ha caracterizado el quehacer del trabajador social, acercándolo a la creación de conocimiento de las realidades sociales y su intervención para la transformación. Con el propósito de trascender la postura del pensamiento cotidiano y abandonar lógica capitalista de la práctica preprofesional, se desarrolla un esfuerzo de ruptura entre el pensamiento cotidiano y el pensamiento teórico-crítico: la reconstrucción de la relación teoría-práctica, que hace posible aportar a la consolidación del concepto de práctica preprofesional.

La fundamentación tradicional de Trabajo Social ha promovido un “divorcio” en la relación teoría-práctica y/o la construcción de una relación jerárquica entre profesionales, lo que configura una perspectiva fragmentada de la realidad social. Así lo entiende Montaña (1998) al afirmar que:

La práctica social, la vida cotidiana, las relaciones socioeconómicas, la participación social están impregnadas de sentido común, de alienación, de cultura dominante. Por lo tanto, la confusión, la identificación de una con la otra, siempre lleva a reducir los aspectos teóricos, cognitivos, de la práctica profesional, a subordinar la teoría a la acción (p. 158).

Esta postura ha legitimado la división entre “profesionales investigadores” que crean conocimiento de la realidad y “profesionales de campo” que actúan en esa realidad, lo que genera una perspectiva fragmentada de la sociedad y los fenómenos sociales, cuestión que impide construir marcos de interpretación de la realidad como una totalidad (ontología) y limita la comprensión de los profesionales sobre el objeto y su movimiento (Montaño, 2009). El reto que enfrentan los trabajadores sociales es el de encontrar en sus prácticas la articulación en los procesos de “intervención social” y la construcción de conocimiento de la realidad, estableciendo relaciones de complementariedad e interdependencia entre teoría y práctica.

Un punto de encuentro para el aporte a la reconstrucción de la relación teoría-práctica sería su articulación en el concepto de “práctica preprofesional”. Este concepto reconoce tres ideas significativas: 1) la práctica como praxis, 2) el Trabajo Social como profesión moderna y 3) la formación como desafío teórico. Son estos los aspectos que se desarrollan a continuación y representan mediaciones entre la comprensión teórica de la profesión, que explora el deber ser del Trabajador Social, el contexto histórico-político, las condiciones macrosociales del capitalismo, las dinámicas institucionales; y el reconocimiento de la práctica situada en un contexto específico y construida desde una experiencia cargada por la subjetividad de los sujetos que la protagonizan.

Primero, abordar la práctica preprofesional requiere de volver sobre la discusión en torno a la praxis. Sánchez (2003) aclara los puntos clave de este discurso así:

El objeto de la actividad práctica es la naturaleza, la sociedad o los hombres reales. El fin de esa actividad es la transformación real, objetiva, del mundo natural o social para satisfacer determinada necesidad humana. Y el resultado es una nueva realidad, que subsiste independientemente del sujeto o de los sujetos concretos que la engendraron con

su actividad subjetiva, pero que, en definitiva, sólo existe por el hombre y para el hombre, como ser social (p. 271).

La actividad se entiende entonces como la acción de un sujeto que modifica la materia y genera un producto. La actividad humana excede la teleología porque su acción es fundamentalmente cognoscitiva, está orientada hacia una finalidad, un objetivo que se quiere obtener y termina con un producto que se asemeja (o no) al resultado ideal. La praxis es necesariamente una actividad humana porque requiere de la conciencia, lo que conlleva a una intencionalidad de transformación y expresa una actitud del sujeto ante la realidad, un posicionamiento ético-político frente a la injusticia. Adicionalmente, parte de la esencia radica en su carácter objetivo porque el producto de la praxis subsiste en la realidad con independencia de la subjetividad que lo ha creado.

Entonces, el primer aspecto que reconoce el estudio como parte de la “práctica preprofesional” es su intencionalidad como praxis transformadora. La práctica del trabajador social deben ser acciones conscientes, orientadas por principios éticos y políticos hacia la búsqueda y construcción de realidades con justicia social. No obstante, no es posible entender estas acciones ajenas a unas condiciones específicas. El Trabajador Social no solo está inmerso en las dinámicas sociales y políticas, sino también está vinculado y condicionado como profesional al mercado laboral.

El segundo aspecto significativo que reconoce el estudio en el concepto de práctica preprofesional de Trabajo Social es su vinculación a la idea de “trabajo”. Esta perspectiva implica pensar la práctica como un “ejercicio remunerado, donde hay un empleador, una demanda de trabajo y una retribución salarial por los servicios prestados [...] La práctica profesional es, por lo tanto, una práctica institucionalizada” (Montaño, 1998, pág. 157). Es importante entender la

práctica en relación con la historia de la sociedad y como fruto de los sujetos que la construyen y la vivencian, “sujetos que acumulan saber, efectúan sistematizaciones de sus prácticas y contribuyen con la creación de una cultura profesional históricamente circunscripta” (Iamamoto, 1992, pág. 76). Es decir, es importante entender el Trabajo Social desde la categoría “trabajo” porque enmarca su práctica en el proceso de producción y reproducción de relaciones sociales, intereses, contradicciones, resistencias, y en un espacio histórico, un modelo de sociedad y un sujeto específico predominante.

El trabajador social se caracteriza como un trabajador asalariado y especializado que vende su capacidad de trabajo a unas entidades de carácter patronal, empresarial o estatal. Por medio de este proceso de compra y venta de la fuerza de trabajo, la profesión ingresa en la dinámica de mercantilización, participa en la creación y prestación de servicios que atienden las necesidades sociales y produce una utilidad social (Iamamoto, 1998). El acercamiento a este conocimiento crítico sobre las dinámicas de las realidades sociales es imprescindible porque es en el interior de la realidad social donde se “estructuran procesos de interacción simbólica, momentos de consenso y negociación, que hacen la práctica profesional de determinada forma y que, a su vez, transforma la relación con la práctica social a través del juego entre poder y acción” (Parola, 2001, pág. 6).

De esta manera se entiende al Trabajo Social en la dinámica histórica del capitalismo, lo que permite acercarse al entramado de relaciones, barreras y facilitadores que se configuran entorno al proceso de práctica preprofesional y se organizan según “exigencias económicas y sociopolíticas del proceso de acumulación, moldándose en función de las condiciones y relaciones sociales específicas en que se realiza, las cuales no son idénticas en todos los contextos donde se desarrolla el trabajo del Asistente Social” (Iamamoto, 1998, pág. 117).

Las relaciones que se construyen al interior de la práctica preprofesional están vinculadas a la lógica capitalista que a su vez configura barreras y facilitadores del proceso a nivel profesional e institucional, crea relaciones de carácter jerárquico, competitivo, impersonal y burocrático frente a otros profesionales del campo, posee marcadas limitaciones institucionales y contradicciones de intereses entre los ideales ético-políticos de los profesionales y las expectativas institucionales. Estas contradicciones generan una tendencia por entender la práctica de Trabajo Social como una intervención de “problemáticas”, alejando al trabajador social de la comprensión de la realidad social como una totalidad y del aporte a la transformación de su estructura, porque limita su práctica a la “adaptación” de los sujetos al modelo de sociedad predominante y a medidas paliativas para “soportar” condiciones injustas (Montaño, 1998).

Además, esta visión del profesional impulsa a pensar su formación como un proceso que “debería privilegiar la construcción de estrategias, técnicas y formación de habilidades (centrándose en “cómo hacer”) [...] Se corre el peligro de que el asistente social sea reducido al mero “técnico”, delegando a otros la tarea de pensar la sociedad” (Iamamoto, 2021, pág. 386). Conciliar la práctica como acción profesional y los principios ético-políticos de la praxis transformadora es un desafío complejo que Trabajo Social debe asumir desde la formación y consolidación de un perfil profesional apto para enfrentar el reto. Este es el tercer aspecto clave que se resalta en la construcción del concepto de práctica preprofesional.

Iamamoto (1998) explora la idea del “perfil profesional” del Trabajador Social y lo caracteriza por desarrollar la capacidad teórico-crítica para aproximarse a la comprensión de las realidades modernas, al reconocimiento del vínculo y las dinámicas entre las condiciones sociales, las situaciones de la vida cotidiana y las acciones profesionales. Este perfil requiere el desarrollo de una aptitud técnico-política que le permita a los profesionales construir respuestas eficaces,

actuar desde una postura ética y política, y encaminar las acciones en la defensa de la democracia, los valores humanistas, la libertad, la igualdad, la justicia y el empoderamiento.

Partiendo de esta visión, la sociedad capitalista se presenta como una condición adversa a la formación fundada en estos valores y que busque este modelo de profesional. Si bien anteriormente se menciona la obligación de entender y articular el Trabajo Social con las dinámicas del mercado de trabajo, esta idea no puede confundirse con el “ajuste” a las exigencias capitalistas que relegan a los profesionales a una relación jerárquica e instrumental entre empleador-empleado. Lo que se propone es una formación que permita:

[...] detectar las demandas expresadas en las órbitas estatal y empresarial, expresión de tendencias dominantes del proceso de acumulación capitalista y de las políticas gubernamentales impulsoras de su realización. Detectar también lo que se esconde por detrás de estas tendencias: las contradicciones e impases por los cuales se realiza, derivados de las desigualdades que recrean ampliamente, de las luchas entre las clases, de las respuestas que están siendo creadas por los sectores explotados y dominados, excluidos de los beneficios del progreso y de los recursos y espacios de la "protección social" (Iamamoto, 1998, pág. 186).

Las ideas sobre la formación en Trabajo Social abren una discusión observable desde la experiencia de práctica preprofesional, una discusión que podríamos denominar la dinámica entre el deber ser, que representa desde el plano teórico el ideal de la práctica, y el deber hacer, que contempla la práctica en una realidad que se flexibiliza y/o se resiste ante las condiciones contextuales, institucionales, empresariales y estatales. Este enfrentamiento requiere de trabajadores sociales que desarrollen una “competencia crítica para descifrar los procesos sociales y las estrategias de acción. Supone competencia teórica y fidelidad al movimiento de la realidad;

competencia técnica y ético-política que subordine el "cómo hacer" al "qué hacer" y este al "deber ser". (Iamamoto, 1998, pág. 100). Esta es una perspectiva que no rechaza las tareas socialmente atribuidas al Trabajo Social, pero les atribuye una comprensión histórica, un proceso teórico-metodológico y una postura ético-política diferenciada.

Finalmente, para el último momento de la discusión sobre la práctica preprofesional, es necesario acercarse a la mirada sobre la práctica específica que se desarrolla en el estudio, la práctica preprofesional como ejercicio de formación vinculado al ámbito universitario. En este sentido, Parola (2019) afirma que la práctica preprofesional es un campo dinámico de discusión porque existen diferentes formas de entender su sentido y desarrollo. Por un lado, algunos actores vinculados al proceso entienden la práctica preprofesional desde un enfoque mecanicista, donde los profesionales en formación se dedican a reproducir lo existente, replicar fórmulas teóricas y metodológicas, lo que implica la naturalización del discurso y se suprime la posibilidad de crear desde la crítica. Por otro lado, es posible interpretar la práctica preprofesional como un ejercicio propositivo, en el que los profesionales en formación asumen una actitud crítica y una visión compleja de las situaciones sociales a través de la fundamentación teórica, lo que les permite producir conocimiento desde el sentido, situarse en el contexto y problematizar la realidad social.

Se observa que la práctica preprofesional es un espacio privilegiado para la formación en Trabajo Social porque “permite potenciar el pensamiento, las capacidades y competencias profesionales. También favorece el aprendizaje, impide el acomodo acrítico a las situaciones, o sea, persigue interrogarse, actuar de forma reflexiva y contribuye a la generación de conocimiento” (Ghiraldelli, 2019, pág. 56). La práctica preprofesional en el ámbito universitario es una experiencia que pone a prueba la tensión entre lo que podría denominarse el “deber ser” y el “deber hacer”. Este proceso acerca a los profesionales en formación a las relaciones de poder en las que

se ve inmerso el Trabajador Social en su campo laboral, a las tensiones, contradicciones, a los desafíos que debe enfrentar para mantener una postura ética y política acorde a los principios desarrollados durante la formación. Este proceso permanentemente reflexivo desafía los esquemas teóricos, metodológicos y ético-políticos porque impulsa a definir una posición y a tomar decisiones para responder a la realidad, al contexto y la población (Parola, 2001).

Analizar una práctica preprofesional específica implica reconocer su experiencia como un proceso complejo, enmarcado en un contexto, determinado por las relaciones entre sus actores y colmado de vivencias subjetivas y significativas. Según Jara (2018) “Las experiencias son procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (p. 52). El autor profundiza en este concepto al mencionar las categorías básicas para entender y analizar las experiencias: condiciones del contexto, situaciones particulares, acciones, percepciones, resultados o efectos y relaciones.

Para los objetivos del estudio, es necesario hacer énfasis en tres categorías. Las situaciones particulares, porque para analizar la experiencia específica de INSTENALCO se debe tener en cuenta los intereses, intenciones y acontecimientos institucionales, grupales y personales que hacen posible su desarrollo, que la condicionan, dificultan, facilitan y le brindan un carácter propio e irrepetible. Las percepciones, porque la experiencia es reconstruida desde la perspectiva de uno de los protagonistas de la práctica, lo que permite profundizar en la subjetividad del proceso, las sensaciones, expectativas, temores, esperanzas, ideas, intuiciones, emociones e interpretaciones cotidianas. Y las relaciones que se desarrollan entre los actores, construidas a partir de aspectos formales, informales e ideales y que se transforman durante el proceso, “hablamos aquí de

relaciones sociales y personales, que son siempre relaciones de poder: de subordinación, de resistencia, de opresión, de solidaridad o de crecimiento mutuo” (Jara, 2018, pág. 53)

En síntesis, este análisis teórico parte del reconocimiento de la “vida cotidiana” como el espacio de la producción/reproducción social y la reconstrucción crítica de la relación teoría-práctica, para configurar la práctica preprofesional como objeto de conocimiento. El desarrollo de este concepto contempla tres aspectos esenciales: 1) la praxis como actividad transformadora, con una intención ético-política enfocada en los principios humanistas de libertad, democracia y justicia social; 2) el reconocimiento del profesional condicionado por las dinámicas del mercado laboral y la influencia capitalista, pero con la capacidad de tomar conciencia, interpretar críticamente y resistir desde las acciones cotidianas; y 3) el concepto de práctica preprofesional vinculado al ámbito universitario, inmerso en las discusiones sobre la formación, configuración del perfil profesional, y a una experiencia subjetiva en una agencia de prácticas específica. Estos elementos fundamentan el sustento teórico del estudio y permiten acercarse a entender las relaciones entre sujetos y/o instituciones, las categorías de análisis y los aspectos significativos de la práctica preprofesional.

4.3. Referente contextual

Entender la experiencia de práctica preprofesional de Trabajo Social implica reconocer y profundizar en el contexto que rodea el ejercicio. Con este propósito se realiza un análisis histórico, político y social del sistema educativo colombiano en relación con INSTENALCO y la orientación escolar desde la postura del trabajador social. Es necesario recalcar que es escaso el contenido bibliográfico en torno al recorrido histórico de INSTENALCO, lo que limita y convierte en un

desafío la interpretación de su evolución como institución educativa a partir del contexto colombiano.

Acercarse a la comprensión del sistema educativo colombiano implica preguntarse sobre las principales figuras de influencia que marcaron al país y orientaron la construcción de sus primeras instituciones educativas. Pérez e Idarraga (2019) reconocen dos figuras históricas, cuyo impacto en la educación se mantiene hasta la actualidad: 1) la iglesia católico-cristiana que, desde su llegada al país en el siglo XVI y con el consentimiento del Estado, funda numerosas instituciones educativas con la misión de evangelizar a la población como parte del proceso de “civilización”; y 2) la influencia política internacional, especialmente europea y norteamericana, por la cual las elites en la población y las instituciones educativas empiezan a interesarse por la divulgación de la ciencia, transitando del conocimiento escolástico al “conocimiento útil” para determinadas disciplinas.

Los enfoques mencionados poseen propuestas diferentes frente al contenido de la educación, el primero ligado a un pensamiento religioso cristiano y el segundo dirigido hacia el fomento de la “razón” y el desarrollo económico. Sin embargo, estos enfoques comparten la característica de deslegitimar la identidad y diversidad cultural del país, buscando el “ajuste” de los sujetos a formas extranjeras de pensar, vivir y sentir.

Es a esta misión de “desarrollo” y “civilización” a la que se vincula el origen de INSTENALCO, fundado en 1958 a través de la Junta Militar de Gobierno que crea la Escuela Nacional de Comercio en el Decreto N°0525 del 23 de marzo de 1958 (INSTENALCO, 2019). Precisamente en este año inicia el periodo político denominado Frente Nacional, del cual es posible interpretar que aquel enfrentamiento histórico en el país entre religión y “razón” se manifiesta en

este periodo a través de una tensa relación de intereses y fuerzas opuestas representadas por los partidos políticos “liberal” y “conservador”.

Sanabria (2020) señala que en este momento histórico se observa una transición de la situación educativa del país. Hasta la mitad del siglo XX la situación se caracterizaba por el abandono y la marginación de los sectores vulnerables de la población en contraste con los grupos económicamente poderosos y políticamente articulados que monopolizaban la educación como marca de estatus social. Posterior a este periodo la cobertura de la educación se expande de manera significativa, aumentando los indicadores de escolarización a partir de unas condiciones políticas, demográficas, sociales y económicas favorables.

INSTENALCO inicia como un centro de capacitación no formal desde el 1 de agosto de 1958. Un año después el plantel empieza a funcionar con cursos regulares y es habilitada para expedir títulos en comercio y bachillerato. Por disposición del Decreto 2433 de 1959, la Escuela Nacional de Comercio cambia su nombre a Instituto Técnico Nacional de Comercio y a partir del 10 de junio de 1960, la institución se traslada a la ciudad universitaria a las instalaciones donde funcionaba el internado del Colegio de Santander.

Se puede observar que el surgimiento de la institución es producto de la efervescencia social y política de la década de los 50's, porque representa la divulgación de los ideales liberales a través de la formación comercial y el contenido de las ciencias básicas. Esta formación es acorde a los intereses de los actores internacionales que promueven la salida del “subdesarrollo” del país. Es necesario acentuar que el panorama político del momento (y hasta la actualidad) no solo se caracteriza por la violencia generada por el bipartidismo y la desorganización institucional, sino también por las relaciones internacionales donde se expande y penetra la política estadounidense a través de la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, las Ciencias y la Cultura (UNESCO) desde las que se impulsan reformas económicas y educativas para los países latinoamericanos para aportar a la misión del “desarrollo” (Sanabria, 2020).

El siguiente momento histórico significativo son las últimas décadas del siglo XX cuando el docente orientador se consolida como un nuevo actor en la escuela. Para Gutiérrez, Galindo y Vargas (2020) el docente orientador de la época ingresa a las dinámicas institucionales como garantía para el alcance de los objetivos de desarrollo trazados por el país. En este sentido, este profesional se encarga de articular los procesos de orientación vocacional y profesional, impulsar el proceso de tecnificación de la escuela y fortalecer la formación de los estudiantes para el trabajo.

Según González (2018) el Trabajador Social se vincula al ámbito de la orientación escolar a través de la resolución 1334 del 22 de Julio de 1982, cuando el Ministerio de Educación Nacional fija funciones para este profesional, tales como:

- diagnosticar la realidad socioeconómica de los estamentos de la “comunidad” educativa,
- planear, preparar y coordinar los servicios de bienestar establecidos por la institución,
- ejecutar y evaluar las actividades programadas,
- responder por el mantenimiento y seguridad de los equipos y materiales confiados a su manejo
- cumplir con las demás funciones que le sean asignadas por la institución.

Parece necesario destacar dos funciones mencionadas. 1) El fortalecimiento del “bienestar” en la escuela que está vinculado al desarrollismo y a las dinámicas del consumo, aplicando la lógica de “proteger al más débil” a través del asistencialismo tecnificado y la visión del Estado

benefactor. 2) La función que deja abierta la posibilidad de encargar al Trabajador Social de “las demás tareas asignadas por la institución” que fomenta la desregularización y la pérdida del sentido del Trabajo Social en el ámbito educativo (González, 2018). El rol que asume el Trabajador Social de la época está marcado por el contexto social y político que desconoce su quehacer vinculado a la transformación de realidad injustas y reduce su acción a funciones relacionadas con el aumento y la calidad de la mano de obra disponible, el aumento del grado de tecnificación y productividad, la promoción de hábitos de consumo, la movilidad de la población y el favorecimiento del espacio social para el desarrollismo (Navarrete, 2016).

En este sentido, Navarrete (2016) afirma que en la actualidad son las instituciones las que dictan las labores que el Trabajador Social debe realizar y uno de los aspectos constantes de este rol profesional en la escuela es la prevalencia de concepciones ligadas a la adaptación de los estudiantes al medio educativo y no la transformación de prácticas institucionales. Para este autor el propósito del Trabajador Social en el contexto educativo debería estar centrado en fomentar la construcción de un espacio para el dialogo horizontal sobre las necesidades y problemáticas expresadas por los actores escolares.

En relación con su visión del Trabajador Social en el ámbito educativo, Navarrete (2016) propone algunas funciones como:

- diagnosticar situaciones conflictivas a partir del acercamiento y análisis del contexto socio- cultural,
- promover una disposición permanente para la reflexión acerca de las acciones cotidianas que afectan a los sujetos en sus relaciones con los demás,

- adelantar procesos de reconocimiento de identidades subjetivas y colectivas con miras a identificar fortalezas, debilidades y posibilidades dentro de las dinámicas relacionales,
- apoyar la construcción de un escenario participativo en pro de la búsqueda de alternativas a la solución de conflictos,
- articular el acompañamiento individual, grupal y familiar.

Desde una mirada más compleja, Gutiérrez, Galindo y Vargas (2020) remarcan el carácter histórico y dinámico del rol de docente orientador cuyo espacio “se ha constituido como un campo de disputa y tensiones, en el que diferentes enunciados han tratado de dar cuenta de lo qué es y hacia dónde debe apuntar” (Gutiérrez, Galindo, & Vargas, 2020, pág. 25). Esta visión de la orientación escolar desde un contexto particular permite entender su quehacer como una construcción social e histórica, vinculada a intenciones, intereses, y que puede transformarse en función del ser y el deber ser del contexto. Es valioso destacar la postura de González (2018) que también destaca la postura histórica y compleja del rol profesional:

En ese marco discursivo y de praxis no cabe el pensamiento de una orientación por funciones, porque las funciones reducirían lo pedagógico, lo ontológico, lo histórico, lo ético, lo epistemológico y el campo de conocimiento disciplinar, a unas acciones simples, estáticas, mecánicas e instrumentales, en una realidad que se niega a ser asida, porque es compleja, caótica y nada funcional (p. 61).

Como es posible observar, el rol del docente orientador y del propio trabajador social en el ámbito educativo sigue siendo un campo dinámico y de discusión en la actualidad. Es posible observar esta característica en las experiencias de prácticas de Trabajo Social vinculadas al

Instituto Educativo Técnico Nacional de Comercio. Una revisión del material construido por los profesionales en formación que han vivido la experiencia de prácticas en INSTENALCO refleja algunos aspectos comunes significativos. Primero, los profesionales en formación asumen como su principal función semanal el diseño de “guías pedagógicas” de acuerdo con el proyecto institucional del Docente Orientador. En este sentido, promueven acciones pedagógicas que fortalecen el desarrollo integral de los estudiantes. Estas acciones se enfocan especialmente en torno a cuatro enfoques: las escuelas de padres, el plan de educación sexual, la formación de proyecto de vida y la construcción de ciudadanía. Los profesionales en formación abordan estas categorías a través del diseño de talleres pedagógicos de promoción y prevención, cuyo tema es planteado al inicio de la práctica por el par institucional.

Segundo, los profesionales en formación cuentan con el acompañamiento de un par institucional que se perfila como “puente” de comunicación con la agencia de prácticas y ejerce su rol de docente orientador como profesional en psicología, lo que genera la oportunidad y el desafío de buscar estrategias que posibiliten el trabajo interdisciplinario, para diseñar talleres, actividades, acciones y/o programas donde ambas profesiones se complementen y desarrollen un trabajo complejo, adecuado para la población y enriquecedor para ambos profesionales. Sin embargo, las dinámicas de la institución y el cronograma de la práctica representan una gran barrera por lo que el quehacer de los profesionales en formación se desarrolla mayormente de manera individual (Ruiz, 2020; Buitrago, 2020; Martínez, 2020).

Tercero, el cuestionamiento, la duda y el proceso de retroalimentación teórica, conceptual y metodológica sobre el quehacer del trabajador social es un aspecto permanente. En los casos analizados, no se observa especial interés por la búsqueda de la “especificidad” profesional, sino por consolidar el quehacer sin perder de vista el proyecto ético-político desde el cual se forma en

la Escuela de Trabajo Social UIS (Ruiz, 2020; Buitrago, 2020; Martínez, 2020). Es significativo el interés de los profesionales en formación por tomar consciencia sobre la intervención del Trabajo Social para resistirse a adoptar funciones mecánicas, irreflexivas e insuficientes para el aporte a la transformación.

Sin embargo, cada profesional en formación experimenta el “choque con la realidad” en INSTENALCO, porque reconoce: la desvinculación del plano teórico con la realidad, situación observable en el contraste entre el modelo pedagógico constructivista propuesto en la identidad institucional y las prácticas tradicionales y conductistas que se llevan a cabo en las aulas; las dificultades y la falta de disposición para articular las acciones con diferentes actores de la institución como los profesores, directivos y padres de familia; el corto tiempo que se dispone para el diseño, planeación, ejecución y evaluación de actividades lo que limita las posibilidades; el desafío del diagnóstico en el que cada practicante reconoce la importancia de desarrollar un proceso participativo pero que las dinámicas del contexto fomentan una visión de los sujetos más como “fuentes de información” que como verdaderos participantes del proceso (Ruiz, 2020; Buitrago, 2020; Martínez, 2020). Por estas particularidades, se observa que los profesionales en formación terminan cediendo espacio y ajustando su quehacer a las demandas y dinámicas de la institucionalidad.

A estos desafíos recurrentes en la práctica profesional de Trabajo Social se suman dos grandes coyunturas que se vivieron durante los últimos dos años. Primero, la pandemia del virus COVID-19 cuya expansión global fue tan acelerada que no fue posible anticipar medidas de emergencia y contención, razón por la que cada país, institución, profesional y persona tuvo que sobrellevar la crisis con la escasa información y recursos que disponía. Durante esta coyuntura INSTENALCO, como todas las instituciones educativas de Colombia, plantea un “modelo

pedagógico virtual” que permite mínimamente que los estudiantes “asistan” a clases magistrales a través de la aplicación Microsoft Teams. Indudablemente la “pedagogía virtual” deja grandes vacíos en el proceso de formación de los estudiantes y destaca la importancia de algunos aspectos básicos de la educación presencial.

En este escenario, el profesional en formación de Trabajo Social enfrenta nuevos retos y limitaciones: la imposibilidad del contacto directo con estudiantes, padres de familia, profesores y demás actores institucionales, la falta de experiencia en el uso de herramientas virtuales, las nuevas e inertes “aulas” de clase, la escasez de espacios informales que impulsa a establecer relaciones meramente formales y burocráticas, las condiciones de desigualdad social, la incertidumbre que aumenta la dificultad para la planeación de propuestas pedagógicas y los innumerables efectos sobre la salud física y mental que ha arrastrado la pandemia para los actores del ámbito educativo.

La segunda coyuntura nacional por destacar es el cese de actividades que se vive en el país durante el año 2021, y al que se vincula la UIS e INSTENALCO. Si bien los periodos de movimiento social y cese de actividades no son eventos cotidianos, ni pueden ser previstos, tampoco son coyunturas ajenas a la realidad del profesional en formación, especialmente en la UIS. Por este motivo, es necesario reflexionar y tener en cuenta el impacto que tiene (o puede tener) un periodo de paro nacional frente al desarrollo del proceso de prácticas.

Las causas, organización, fuerza y longevidad del movimiento popular del año 2021 es el reflejo una larga lista de problemáticas sociales, económicas y políticas que se han acumulado en el país. La escasa legitimidad política del gobierno de turno, la injusticia social, la desigualdad, la corrupción, la violencia estatal, la falta de oportunidades, la pobreza, el abandono, son solo algunos de los problemas sociales que se destacan en este periodo.

En el caso de INSTENALCO, más allá de la interrupción del proceso y el ajuste del cronograma, no se observa una dificultad particular a raíz del cese de actividades, no hay evidencia de coacción sobre los actores para que cesen o continúen las actividades en torno a la práctica profesional, ni posteriormente se observa presión institucional para retomar el proceso (Ruiz, 2020; Buitrago, 2020; Martínez, 2020).

A lo largo de este texto se remarcan algunos momentos históricos, sociales y políticos significativos para pensar las características, el orden, los intereses, las tensiones, las transformaciones y los sentidos de la práctica profesional de Trabajo Social en INSTENALCO. A partir de este recorrido es posible interpretar que INSTENALCO no es ajena a las dinámicas descritas, porque se observa la presencia de una pedagogía tradicional y conductista, donde se promueven ideas vinculadas a la “misión del desarrollo”, la adaptación de los estudiantes a las dinámicas sociales hegemónicas y la formación con vistas en la “utilidad” para el mercado laboral (Pérez & Idarraga, 2019; Sanabria, 2020; Navarrete, 2016).

Sin embargo, no se evidencia una presión institucional fáctica por encasillar al profesional en formación en un tipo de “funciones asistencialistas” o meramente orientadas a la formación para el trabajo. Lo que se observa en INSTENALCO es una dificultad por el carácter inespecífico y en construcción del quehacer del profesional (González, 2018; Gutiérrez, Galindo, & Vargas, 2020). En esta situación es evidente el desconocimiento del rol del Trabajador Social en el ámbito educativo, lo que promueve la “asignación de funciones genéricas” según las expectativas institucionales.

Esta situación se presenta como un desafío para los profesionales en formación que se insertan en la agencia, pues se enfrentan a la tarea de configurar y consolidar su propio quehacer desde el reconocimiento del proyecto ético-político de Trabajo Social y de un contexto

particularmente dinámico y complejo (Ruiz, 2020; Buitrago, 2020; Martínez, 2020). Este reto se agudiza por posibles coyunturas como la pandemia Covid-19 o el paro nacional. La práctica de Trabajo Social en INSTENALCO hace parte del proceso de consolidación de la profesión en el ámbito educativo, lo que supone la necesidad de una formación que potencie el carácter reflexivo frente al quehacer profesional, la capacidad de interpretación y la comprensión compleja de los diferentes contextos.

5. Aspectos metodológicos

El principal referente metodológico del estudio es la propuesta de Barnechea y Morgan (2007), quienes entienden la sistematización como un proceso de reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia. Estas autoras hacen énfasis en la importancia de diferenciar entre el proyecto, que implica una planeación formal, define unos objetivos y se construye a partir de unas expectativas; y la experiencia, que se entiende como un proceso inédito donde frecuentemente la realidad no se ajusta a lo programado, donde los actores, sus acciones, relaciones e intereses influyen en las decisiones y los resultados, donde aparecen elementos no previstos que obligan a adaptarse sobre la marcha. Estas claridades permiten entender el sentido de un proceso y comunicar su desarrollo para que sea confrontado con otras experiencias y con el conocimiento teórico existente, y de esta forma aportar a la acumulación de conocimiento generado desde y para la práctica.

De acuerdo con Guiso (1998), se plantea como respaldo epistemológico el enfoque hermenéutico, porque se entiende la sistematización como una labor interpretativa de los actores que protagonizan una experiencia, lo que permite hacer explícitos los sentidos, intencionalidades, predisposiciones, imaginarios, la dinámica de las relaciones, la densidad cultural del proceso. La

reflexión e interpretación desde el fundamento teórico, hace posible transitar del pensamiento cotidiano, de las vivencias subjetivas descritas hacia el conocimiento contextualizado de la realidad social.

Se propone desarrollar la sistematización desde la perspectiva del autor, quien vive la experiencia de práctica como profesional en formación. Esta orientación autobiográfica de uno de los protagonistas de la experiencia permite realizar un contraste entre las expectativas, la planeación formal del proyecto y la experiencia de prácticas; se prioriza el acercamiento al proceso desde su interior, al entramado de las relaciones con los demás actores, al sentido de su desarrollo, la interpretación de los avances y retrocesos, a los aprendizajes, acciones, dinámicas, dificultades y retos cotidianos. Las principales técnicas para la gestión de información son: la observación participante, a partir de la que se construyen diarios de campo y memorias de los encuentros de orientación docente; y la triangulación, que posibilita la creación de conocimiento contextualizado a partir del análisis y la interpretación de la teoría, la experiencia y los registros del proceso.

La metodología descrita por Barnechea y Morgan (2007) para el proceso de sistematización de experiencias está compuesta por cuatro momentos. 1) *El diseño del plan de sistematización*, donde se realiza un ejercicio de fundamentación a través de cuatro componentes que exploran las categorías de la experiencia: el estado del arte que explora experiencias de estudios afines al propósito de la sistematización y permite reconocer tendencias significativas, el referente teórico-conceptual que profundiza el paradigma sociocrítico para entender la esencia de la “práctica preprofesional” y conceptualizar las categorías clave para analizar la experiencia desde los objetivos; el referente contextual que aborda el carácter histórico, político y social de INSTENALCO y de la práctica del Trabajador Social como docente orientador; y los aspectos metodológicos acordes al carácter de la sistematización, los objetivos y los resultados esperados.

2) La *reconstrucción de la experiencia*, “este momento del proceso de sistematización tiene la finalidad de convertir a la experiencia de una vivencia en un objeto de conocimiento.” (Barnechea & Morgan, 2007, pág. 37). Este es un ejercicio principalmente descriptivo y narrativo que busca retomar el proceso desde la perspectiva de los sujetos que la vivencian, que le dan sentido a las acciones, que enfrentan los desafíos diarios, que observan las realidades desde lo cotidiano. En este apartado, el estudio presenta el relato de los eventos objetivos que estructuran la práctica preprofesional desde la perspectiva subjetiva del estudiante que protagoniza la experiencia, interpreta las situaciones, teje relaciones con otros actores y construye el significado de la práctica preprofesional.

El protagonista de la experiencia en INSTENALCO es el propio investigador de la sistematización. Por esta razón, y bajo la premisa de adaptar las condiciones del estudio a la realidad y no lo contrario, se desarrolla el ejercicio con algunas características particulares: el método empleado es de carácter autobiográfico, gramaticalmente la narración se realiza en primera persona y en tiempo relativo, el relato se organiza de manera cronológica y es esencialmente descriptivo pero incluye las interpretaciones propias del sujeto ante los estímulos cotidianos. El estudio cuenta con fuentes de información como el Manual de Prácticas de Trabajo Social, el plan de estudio de prácticas, las actas de reunión institucional y asesoría, los informes de la práctica y las fotografías de los encuentros. Además, la memoria es una herramienta principal para este proceso, por lo que se refuerza su ejercicio con el registro sistemático del diario de campo, donde se plasma la percepción del autor frente a los hechos, la interpretación cotidiana de la experiencia y el contraste habitual entre las expectativas y la realidad.

3) El *análisis e interpretación de la experiencia*, aquí se busca confrontar el sustento teórico-conceptual con el proceso real para descubrir la razón de las similitudes, las diferencias,

las explicaciones y los nuevos aprendizajes extraídos de la práctica. Para este momento, Barnechea y Morgan (2007) plantean tres acciones principales: 1) periodización del proceso, donde se ordenan y describen las etapas del proceso para acercarse a su lógica interna y las razones de su desarrollo; 2) interrogación al proceso donde se problematiza según el eje de sistematización y se construyen respuestas que permitan profundizar en la comprensión; y 3) consolidación de los nuevos conocimientos, que es un esfuerzo de síntesis, por lo que se explicitan los aprendizajes, se construyen las recomendaciones, se abren nuevas preguntas y se orienta hacia nuevos caminos para futuros estudios.

Acorde a la necesidad de complementar el proceso de sistematización, se retoman las ideas de Jelin y Balán (2020) que permiten desarrollar la descripción de la experiencia (objetivo 1) a través del acercamiento al método biográfico y al análisis narrativo. Desde la perspectiva de estos autores, se reconoce la potencialidad del relato vital de los sujetos para entender la realidad social, porque “el sujeto ya no es más un informante antropológico sino un actor, portador de estructuras, pero constructor de su mundo” (pág. 388).

El tiempo histórico reconoce la existencia de estructuras objetivas, condiciones exteriores, instituciones, dinámicas nacionales, relaciones geopolíticas que influyen en el desarrollo de los sujetos y potencian o limitan su comportamiento. El tiempo biográfico centra la atención sobre el proceso vital de los sujetos, sobre las experiencias concretas, la construcción de significados subjetivos y el impacto de estos patrones de comportamiento en la conservación o la transformación de las estructuras sociales. Entonces, la relación del campo histórico (macrosocial) y la biografía (microsocial) se reconoce como una interacción de influencia en ambas direcciones, porque el sujeto se configura como resultado de su interacción con el medio social pero no como un receptor pasivo de influencias, sino con la capacidad de transformar las realidades a partir de

las acciones y los significados de su mundo social. Esta perspectiva hace posible pensar en acercarse a entender la realidad a partir de la interpretación teórica de los relatos vitales y las experiencias particulares (Jelin & Balán, 2020).

Además, para profundizar en la reflexión crítica sobre las relaciones (objetivo 2) entre actores de la práctica preprofesional, las barreras, facilitadores y las lecciones aprendidas (objetivo 3), se suma el aporte de Flick (2007) quien explica el proceso de codificación teórica para analizar datos cualitativos de forma sistemática y acercarse a la creación de conocimiento nuevo. Este autor desarrolla la codificación teórica como un proceso analítico de categorías mediante las cuales los datos se reducen, conceptualizan y se reorganizan en nuevas formas para acercarse a la construcción de teorías. El autor señala tres procedimientos para este ejercicio: 1) la codificación abierta, que clasifica los datos según unidades de significado, les asigna códigos y los agrupa en categorías cada vez más abstractas; 2) la codificación axial, que es el proceso inductivo (crear conceptos, categorías y relaciones a partir del texto) y deductivo (examinar lo creado frente a los casos diferentes) para descubrir niveles de categorías y relaciones entre conceptos; y 3) la codificación selectiva, que busca un nivel más alto de abstracción para desarrollar una categoría central. Para desarrollar el proceso descrito sobre la experiencia en INSTENALCO, el investigador se apoya en el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti, que facilita el procesamiento de la información que se construye durante la reconstrucción.

4) El momento final del estudio es la *comunicación de resultados*, donde se hace énfasis en la importancia de hacer visibles los aprendizajes obtenidos durante la sistematización, de permitir a otros actores acercarse a la lógica detrás de la práctica preprofesional y del aprovechamiento del conocimiento generado. Con este propósito se plantea publicar el documento de investigación en la base de datos de la Universidad Industrial de Santander. Este catálogo

bibliográfico permite el acceso a la investigación a futuros estudiantes y profesionales interesados en acercarse al proceso de sistematización de experiencias sobre la práctica preprofesional de Trabajo Social.

En síntesis, los elementos descritos permiten fundamentar y ordenar de forma coherente los momentos de desarrollo del estudio. La sistematización es un proceso de reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia que entiende la diferencia entre la planeación formal y el proceso real, dinámico e inédito. Los momentos en los que se desarrolla este proceso son el diseño del plan de sistematización, la reconstrucción de la experiencia, el análisis e interpretación y la comunicación de los resultados. Estos momentos son complementados en el estudio por el método biográfico y la codificación teórica que ajustan la metodología a las necesidades de la sistematización de la experiencia en INSTENALCO.

6. Hallazgos

El apartado de hallazgos que se presenta a continuación es el resultado del proceso de sistematización, cuyo análisis se realiza a partir de un acercamiento biográfico, narrativo y categorial de una experiencia particular y situada. La experiencia de práctica preprofesional es el objeto de conocimiento que explora el estudio. Este proceso se desarrolla durante la asignatura de práctica de Trabajo Social I, como parte del proceso de formación que ofrece la Escuela de Trabajo Social UIS. El ejercicio se sitúa en el Instituto Técnico Nacional de Comercio, que cumple el rol de agencia de prácticas, y cuenta con tres actores centrales: el profesional en formación, la supervisora de prácticas y el par institucional.

La práctica de Trabajo Social I es un momento clave de la formación porque pone a prueba las habilidades desarrolladas por los profesionales en formación en una agencia de prácticas que

les exige insertarse en diferentes realidades sociales, aclarar sus marcos interpretativos, desafiar los fundamentos profesionales que influyen en sus acciones y asumir el rol de trabajador social acorde a las dinámicas institucionales. La experiencia de cada estudiante es única, pero un aspecto compartido es la presencia de ciertas dinámicas que determinan el desarrollo del proceso, como el entramado de relaciones entre actores, los condicionantes que emergen de la realidad social (barreras y facilitadores) y el valor formativo (lecciones aprendidas) para la construcción del perfil profesional. Los resultados que se presentan a continuación son el producto del análisis de estas dinámicas clave que construyen el sentido y la experiencia de práctica preprofesional en INSTENALCO.

6.1. Reconstrucción de la experiencia

En el siguiente apartado presento la reconstrucción de mi experiencia de práctica preprofesional durante el año 2021. En este relato intento dar cuenta del proceso desde mi perspectiva como profesional en formación, del carácter dinámico del proceso, de los momentos que se solapan, de mis avances y retrocesos, los límites, las oportunidades, del conjunto de características que convierten la experiencia en un proceso dinámico y en construcción.

Es necesario recalcar que mi experiencia se desarrolla durante una coyuntura mundial particular, las condiciones atípicas de aislamiento físico, aislamiento social y teletrabajo causadas por la pandemia del COVID-19. En definitiva, este periodo de tiempo impacta una de las bases de la sociedad, las relaciones sociales y el campo privilegiado para su desarrollo: los espacios físicos de la vida cotidiana, los lugares de trabajo, las instituciones educativas, las plazas, los restaurantes, los parques, etc. Como describo a continuación, los primeros meses de mi experiencia son desarrollados de forma completamente virtual, por lo que no tengo un contacto directo con los

actores de INSTENALCO, ni con los espacios físicos propios de la institución educativa. Estas condiciones convierten a mi hogar en el espacio de la práctica preprofesional y a mi habitación en el lugar de trabajo. Solo hacia el final de mi experiencia, durante los meses de septiembre y octubre, se flexibilizan a nivel nacional las condiciones de bioseguridad, lo que me permite tener ciertos acercamientos limitados pero inmensamente positivos, con los espacios de la universidad, las dinámicas de INSTENALCO y el contacto con algunos de sus actores

A partir de estas consideraciones planteo la reconstrucción desde una visión cronológica que da cuenta de ocho momentos que percibo como significativos para entender el sentido y la forma como se desarrolla la práctica preprofesional. El punto de partida de la experiencia es 1) la elección del campo de prácticas, donde describo mis expectativas sobre el proceso y las oportunidades que brinda la Escuela de Trabajo Social UIS para su desarrollo. Posterior a este primer contacto con la práctica preprofesional, abordo algunas 2) reflexiones sobre la evolución de mi relación con el par institucional y la supervisora de prácticas, porque considero que este es un aspecto transversal de la experiencia y es el fundamento para entender el sentido de los demás momentos.

Posteriormente relato la inmersión a las dinámicas del ejercicio laboral, 3) el acercamiento al proceso operativo de intervención, la redacción de los informes, el ajuste a un cronograma; y 4) el rol de docente orientador virtual en INSTENALCO desde la postura del practicante, la asignación de funciones y el contraste con la realidad. Durante este momento, se presenta 5) el cese de actividades producto del paro nacional y describo las condiciones en las que retomo el proceso.

El siguiente momento que relato es 6) el proceso de fundamentación teórica, las dificultades de su desarrollo; y 7) el momento de diagnóstico, donde tengo la oportunidad del

primer encuentro presencial con la institución, los sujetos y los recursos disponibles. 8) El cierre de la experiencia es el desarrollo de la propuesta de intervención y mis nuevas expectativas para el segundo momento de la práctica.

6.1.1. Práctica preprofesional: pandemia, elección de agencias y presentación de actores

El proceso de práctica preprofesional es el momento de la formación que más genera expectativas en los estudiantes. Este momento puede pensarse incluso como la cumbre del proceso de formación en Trabajo Social, porque es el anhelado ingreso a las diferentes realidades sociales. Creo que las expectativas giran en torno a la promesa de “poner en práctica” el conocimiento que hemos desarrollado durante las demás asignaturas, encontrarse con la realidad fuera de los libros, acercarse a las dinámicas cotidianas del quehacer profesional, poder contemplar en persona el alcance y los límites de nuestra intervención. Estas son las cuestiones que me generan inquietud (e incluso miedo) a lo largo de la formación y que pretendo resolver en estos últimos semestres.

Las nuevas condiciones de virtualidad son especialmente complejas si pensamos en nuestra profesión. Para mí, es difícil imaginar una práctica que pretenda ingresar en la realidad social pero donde el profesional en formación no tenga la oportunidad de establecer un contacto directo con los actores de su campo. Verse obligado a imaginar unos sujetos, unas necesidades y unas soluciones desde la visión del “experto” atenta contra la idea de la práctica compleja, efectiva y crítica. Quizá por ello, el rasgo que parece más afectado durante este periodo, al menos en la práctica preprofesional, fue el sujeto como participante activo, porque las condiciones de virtualidad y la falta de estrategias de prevención de este fenómeno, impulsaron a los estudiantes a realizar un trabajo aislado que desdibuja la autonomía y el potencial de las personas. El rol del

trabajador social virtual que piensa y hace desde el anonimato es una de las contradicciones sobre las que tiene que reflexionar cada profesional en formación y la propia Escuela de Trabajo Social UIS frente a la práctica preprofesional de los años 2020 y 2021.

El primer evento que pretendo abordar en esta reconstrucción son las dos últimas semanas del mes de febrero de 2021, momento en el que vivo el proceso de elección de agencias. Este ejercicio está limitado por las ofertas de instituciones con las que la UIS, particularmente la Escuela de Trabajo Social, desarrolla un convenio. Las agencias también pueden ser propuestas por los estudiantes, pero un comité de la Escuela de Trabajo Social debe analizar la petición y fijar unos acuerdos con el fin de evitar problemas como el desvío de los objetivos o que se dispusiera de los practicantes para actividades ajenas al rol del Trabajador Social.

Las agencias elegidas plantean objetivos o temas a desarrollar durante el proceso de prácticas y ofrecen, en algunos casos, ciertos beneficios como la inscripción de seguros por riesgos laborales, el pago de un subsidio de transporte o una remuneración monetaria por el trabajo realizado. Los estudiantes tenemos la posibilidad de escoger hasta seis agencias según los criterios personales y organizarlas en orden de prioridad. Finalmente, la asignación es hecha por un comité de la Escuela de Trabajo Social quienes para tomar la decisión tienen en cuenta la prioridad de cada estudiante y el promedio acumulado durante los demás semestres.

La elección del campo de prácticas es un proceso autónomo por parte de los estudiantes, porque cada uno de nosotros tiene la oportunidad de escoger y priorizar el campo de prácticas según los criterios que le parecen adecuados. A nivel personal, escojo mi agencia de prácticas de acuerdo con la afinidad que tengo con el campo educativo. Pienso que las instituciones educativas, especialmente de carácter público, son un espacio ideal para la transformación de realidades injustas, por lo que me genera satisfacción poder aportar desde mi labor.

Quizá una contradicción de esta elección es que las realidades sociales parecen ajustarse a las dinámicas de oferta y demanda, lo que favorece que los profesionales antepongan sus afinidades y su visión del mundo social a las necesidades y potencialidades reales de las poblaciones. Este es mi caso, porque mi criterio para priorizar INSTENALCO es la descripción de las expectativas institucionales donde se mencionan diferentes proyectos⁸ en los que estoy interesado y siento que puedo aportar. Además, la descripción de los temas, que en retrospectiva pienso que es ambigua, me hace pensar que tengo la posibilidad de desarrollar un trabajo más autónomo que en otras agencias. Esta descripción me hace sentir que en INSTENALCO no se me obliga a limitarme a unas funciones delegadas por un superior y a realizar un paso a paso semanal.

Los resultados de este proceso de elección se hacen públicos en una lista que es enviada por WhatsApp, el canal de comunicación más común durante la pandemia. Me siento nervioso y con ansiedad porque realmente quiero ser asignado a mi primera opción. En la lista aparece mi nombre y el de otra compañera asignados a la agencia INSTENALCO, realmente me siento muy satisfecho (incluso agradecido con el comité) y mi motivación hacia la práctica crece enormemente. Ese mismo día se nos informa la fecha de la primera reunión oficial del semestre de prácticas, el 5 de Abril

Esta primera reunión se realiza a través de la plataforma virtual Zoom. La directora de la Escuela de Trabajo Social da la bienvenida a la práctica preprofesional y nos presenta con los supervisores de cada campo. Los estudiantes que ingresan a la práctica manifiestan una actitud positiva, expresan su voluntad por trabajar, su compromiso con el desarrollo del proceso y, en su

⁸ Entre los proyectos propuestos por la institución estaban proyectos relacionados con escuelas de padres, educación sexual, orientación vocacional y de formación integral.

mayoría, mencionan estar satisfechos con la agencia asignada. A nivel personal, comparto los sentimientos de euforia de mis compañeros, sentir que inicia una nueva etapa del proceso de formación genera un aumento del deseo de esforzarse. Mi propósito es que la motivación inicial no desaparezca durante el proceso, porque llevo arrastrando una carga emocional por la pandemia y la nueva “realidad virtual” que me dificulta hacer las cosas con la misma motivación de otros semestres. Las prácticas preprofesional también me generan una carga emocional extra, la presión de una nueva responsabilidad refuerza los nervios frente a mi capacidad y habilidades para cumplir con las expectativas.

Durante el desarrollo de este primer encuentro se hace una presentación muy general de la práctica preprofesional, por lo que no se brinda un espacio formal para presentar a cada estudiante con el supervisor asignado. Sin embargo, mi supervisora se contacta conmigo y con mi compañera por el chat y, posterior a la reunión formal, tenemos un pequeño encuentro virtual en el que nos presentamos personalmente, se expresan algunas ideas frente a la práctica, se comparten nuestras expectativas y se crea un grupo de WhatsApp como canal de comunicación directo para el grupo.

El primer encuentro formal con la supervisora de prácticas se realiza unos días después, a través de la plataforma Microsoft Teams. En esta reunión se presenta al par institucional en INSTENALCO. De este encuentro resalto que el par institucional es profesional en psicología y no en Trabajo Social. Pienso que esta situación tiene efectos en el desarrollo de la práctica, porque puede representar una barrera por el desconocimiento del rol del trabajador social en la institución; o enriquecer el trabajo desde la interdisciplinariedad. En esta ocasión también se establecen como canales de comunicación WhatsApp y Gmail que, a pesar de ser habitualmente medios informales, durante la práctica son el medio para actividades formales como agendar reuniones, hacer aclaraciones, reprogramar actividades o recordar información.

6.1.2. Profundización: la relación que se teje entre actores

En la práctica I se construye un entramado de relaciones clave con dos actores: el par institucional y la supervisora de prácticas. En el manual de prácticas de la Escuela de Trabajo Social-UIS hay una descripción formal de cada rol, de sus funciones, responsabilidades, compromisos y tareas que deben desempeñar. Sin embargo, siento que la experiencia supera el plano normativo o teórico del deber ser de los actores, porque la relación que se construye hace más complejos los roles de lo que se puede observar en el documento formal.

Por una parte, la relación con el par institucional se desarrolla acorde a la lógica normativa y con un carácter formal. De este rol, se espera una actitud pedagógica y una comunicación fluida que permita la introducción del profesional en formación a las dinámicas del campo de prácticas. Sin embargo, durante la experiencia mi comunicación con el par institucional es escasa, porque los encuentros siempre son cortos y los canales de comunicación solo se usan para hablar de información puntual, lo que me hace sentir que recibo órdenes de un superior que me delega funciones. La relación se torna jerárquica porque siento que el par institucional se limita semanalmente a establecer unos compromisos que debo cumplir frente a la práctica y no es habitual hacer retroalimentación de los trabajos.

Por otra parte, la relación que se teje con la supervisora de prácticas es de carácter más cercano. Desde el primer encuentro puedo percibir que ella tiene una actitud positiva hacia mí, lo que me hace sentir respaldado y en un ambiente de confianza. Desde el plano profesional, esta actitud me hace sentir libre para hablar con sinceridad, expresar mis dudas, comunicar los problemas que van surgiendo durante la práctica y me impulsa a confiar en su criterio; y desde el plano humano, este vínculo cercano se convierte en un fuerte apoyo emocional para los momentos más difíciles de la experiencia. Quiero resaltar este punto porque me parece realmente valioso que

la supervisora tenga la capacidad de generar este ambiente seguro de retroalimentación y el compromiso suficiente como para ir más allá de lo que le exige la institución y vincularse con la práctica.

Creo que uno de los elementos que determinan en mi práctica una u otra forma de relacionarse son los espacios y las experiencias compartidas. Siento que la actitud positiva de mi supervisora de prácticas es producto, adicional a los rasgos subjetivos de su personalidad, de compartir la experiencia de ser trabajador social. Creo que compartir anécdotas similares, las charlas casuales y las inquietudes mutuas nos permite generar una relación de reciprocidad y sentimientos de empatía. Estas situaciones son potenciadas por la apertura del campus universitario en los últimos meses de la práctica, porque ocasionalmente se da la posibilidad de tener encuentros presenciales, donde es más fácil comunicarse abiertamente.

Esta forma de relacionarse nunca es posible con el par institucional. Siento que solo compartimos una conexión formal, con unos objetivos claros y unas funciones específicas. Esto es una gran barrera para la comunicación con INSTENALCO, a lo que se suma la imposibilidad de encuentros con otros actores de la institución o de charlas casuales, porque el espacio para construir estas relaciones son las plataformas virtuales.

6.1.3. Demandas de lo institucional: inmersión en el contexto virtual y redacción de informes

La segunda semana de la práctica se desarrolla el tercer encuentro con la supervisora. Esta vez, nos dedicamos a hablar de aspectos formales de la práctica, las recomendaciones para cada ejercicio, la definición de un cronograma para las reuniones y las fechas de entrega de los compromisos. A partir de esta reunión observo dos actividades complementarias que se desarrollan

durante la práctica: la vinculada al rol de docente orientador y la de redacción de informes técnicos que estructuran el proceso.

Los informes describen los diferentes momentos de la práctica bajo la lógica de una intervención metodológicamente planeada de Trabajo Social y están vinculados con las expectativas que tiene la Escuela de Trabajo Social UIS frente a la formación de los estudiantes. La planeación que me presenta la supervisora está pensada en cinco momentos: contexto institucional, objeto y sujeto de intervención, marco referencial, diagnóstico y propuesta de intervención educativa. El ejercicio está regulado por unas entregas que deben hacerse según el cronograma y los tiempos institucionales.

El contenido de los informes se me presenta a manera de listado, por lo que me da la sensación de ir cumpliendo con entregas semanales y desarrollar un proceso lineal. Creo que los formatos no solo hacen perder el sentido holístico del proceso, sino que aparentan ser unas etapas que se superan, lo que hace difícil la reflexión en retrospectiva y la retroalimentación. Esta dinámica es reforzada por los tiempos de entrega que pueden convertir la práctica en una maratón.

Mi primer desafío en la práctica preprofesional es la inmersión en la agencia. Para facilitar este proceso se propone el momento de contexto institucional como la primera parte del informe. Sin embargo, no puedo evitar sentir que el proceso es contradictorio, porque se desarrolla en la etapa de “presencialidad remota”, por lo que INSTENALCO mantiene las dinámicas de virtualidad, el trabajo de los actores es individualizado y no se cuenta con un espacio físico. Estos aspectos hacen inviable la observación de las dinámicas institucionales, por lo que me veo obligado a pensar en otras opciones para acercarme al campo: realizo una indagación virtual sobre la historia del colegio, reviso los informes de prácticas anteriores, leo los documentos formales disponibles en la página institucional e intento hablar con mi par institucional sobre estos aspectos para ampliar

la información. En definitiva, este ejercicio es más imaginativo y teórico que una introducción al campo de prácticas desde los espacios físicos y la realidad observable.

Siento que para este momento mis expectativas se empiezan a contrastar con la realidad. A pesar de tener cierto margen de acción para tomar decisiones, escoger autores y dirigir el proceso, tengo también obligaciones por cumplir como la redacción de capítulos específicos para los informes. No me sorprenden estas condiciones, como en cualquier actividad profesional, soy consciente de la exigencia de adaptarme a las expectativas institucionales y a las funciones que me asignen. Lo que me genera inquietud es encontrarme con que el acercamiento al campo de prácticas se desarrolla desde la lejanía, el silencio y el anonimato. Intento aferrarme a los aspectos positivos de la práctica, pero también reconozco la gran importancia (y el vacío que dejan) las condiciones “normales” de la vida cotidiana, como las relaciones cara a cara, los espacios físicos y los encuentros casuales. A partir de ahora mis expectativas giran sobre la posibilidad del retorno a la presencialidad, a tener un acercamiento a las dinámicas de la institución en sus espacios físicos, al contacto directo con los actores implicados.

6.1.4. Demandas de lo institucional: el rol del docente orientador virtual

La tercera semana del proceso tengo una reunión con mi par institucional. En esta ocasión me informa que el área de docencia orientadora de INSTENALCO, por las condiciones de virtualidad, no tiene contacto directo con los estudiantes, ni siquiera a través de las plataformas virtuales. A causa de esta dinámica, la actividad del primer semestre de mi experiencia es crear material audiovisual de apoyo, con el compromiso de, en el futuro, enviarlo a los profesores para que lo socialicen en algún momento de su clase. La planeación de los temas por trabajar es realizada por el par institucional, que se fundamenta en las recomendaciones que hace el Ministerio

de Educación Nacional, las adapta las necesidades que observa en el contexto de INSTENALCO y concreta un paso a paso para su desarrollo. Esta dinámica me hace sentir como la última pieza del proceso, lugar en el que pierdo la posibilidad de aportar ideas y perspectivas nuevas sobre la realidad, porque me limito a materializar proyectos pensados desde la institucionalidad.

Además, en esta reunión el par institucional me pide elegir entre los temas que planteaba la institución para profundizar en el segundo semestre de mi práctica. Esta petición a solo tres semanas de iniciar el proceso me parece extraña, porque siento que los momentos de la intervención pierden parte de su sentido, especialmente el diagnóstico al que se llega con una “necesidad” ya identificada por la institución y el rol de los actores se configura más como fuentes de información que como participantes del proceso.

Esta situación me hace reflexionar. Durante la formación se me enseñan las condiciones ideales para desarrollar un proceso, las actividades críticamente planeadas, los sujetos con un rol participativo, el deber ser de la intervención del trabajador social. Pero también se me advierte de las dificultades para transportar este proceso del plano ideal a las realidades sociales, los contextos con sus particularidades, las restricciones institucionales, los recursos escasos, el “deber hacer” la labor para la cual se contrata un trabajador. Tomar la decisión de planear la intervención del segundo semestre desde la “visión del experto”, aun sin siquiera conocer el campo de prácticas o a los sujetos implicados, es ciertamente una acción al margen de lo ideal pero que me exige la institución. Pienso en esta discusión los siguientes días, pero en la posterior reunión me veo obligado a tomar una decisión inmediata. Elijo la opción que me parece más segura y ajustada a la realidad de los sujetos, desarrollar un proyecto de orientación vocacional con los estudiantes del grado once.

La siguiente semana recibo una carpeta drive con documentos de instrucciones básicas para el desarrollo de las actividades propuestas. Los documentos son esencialmente formatos de requisitos mínimos para el diseño de “guías pedagógicas”, un cronograma con las actividades que debo realizar semanalmente y algunas recomendaciones sobre el contenido que puedo o no puedo usar. Un problema que percibo sobre el desarrollo de estos talleres es la falta de control sobre el uso que los profesores le dan al material, algunos de ellos pueden estar poco informados sobre temas muy sensibles⁹ para los menores de edad y las posibilidades de plantear actividades creativas se reducen por el tipo de taller que me piden, lo que me limita a desarrollar acciones y recomendaciones sencillas.

Es decir, INSTENALCO me permite abordar temas con los que, a pesar de tener que ceñirme a sus formatos, siento afinidad y puedo aportar a la población desde mi conocimiento. Pero el ambiente que rodea mi ejercicio desdibujaba el sentido de la práctica. Al no poder ejecutar las actividades ni tener un contacto con la población, no puedo saber si las actividades que planteo son adecuadas o eficaces, incluso no puedo saber si van a ser desarrolladas en algún momento porque cada semana los talleres son simplemente archivados por el par institucional para enviarlos en el futuro. No saber cómo interactúa la población con mi trabajo me hace sentir frustrado, porque las guías pedagógicas parecen un requisito semanal que debo que cumplir y no una labor significativa.

La primera guía pedagógica que me es asignada por el par institucional aborda el tema del cuidado del cuerpo y la prevención del abuso sexual en menores de edad. Quiero resaltar dos

⁹ En las guías pedagógicas se desarrollan temas como la prevención del suicidio, el consumo de sustancias y la prevención del abuso sexual.

cuestiones frente a este primer ejercicio. Inicialmente, no comprendo la relación del tema del “cuidado del cuerpo” con mi labor profesional, aun así, me esfuerzo por dar simplemente “consejos saludables” sino que me centro en la importancia de construir un taller participativo y reflexivo. Y segundo, el tema del abuso sexual infantil está directamente relacionado con el componente de Derechos Humanos en Trabajo Social, por lo que pienso en desarrollar un taller de sensibilización familiar frente a esta problemática y hacer énfasis en la importancia del fortalecimiento de los vínculos familiares y la comunicación como principales factores protectores. El material de apoyo que uso para aclarar las ideas y plantear el taller es facilitado por la supervisora de prácticas. Siento la necesidad de seguir reflexionando sobre mi rol desde Trabajo Social y la forma de integrar lo que “me piden” y lo que puedo aportar.

Posterior a este ejercicio, me reúno con mi par institucional para revisar el taller. Quiero destacar que para su diseño no se realiza ninguna actividad pedagógica en específico, porque si bien se hace una explicación del contenido general de los talleres, las pautas, los requisitos y el cronograma de entregas; no se profundiza en los temas que cada taller aborda. Por ejemplo, no se aborda el tema de la prevención del abuso sexual, ni cómo generar un mayor impacto, ni qué precauciones tener frente a las sensibilidades según cada grupo etario. Por parte del par institucional solo se reciben tareas por cumplir y formatos con indicaciones concretas, por lo que se pierde la oportunidad de enriquecer la práctica con su experiencia profesional. Esto me hace pensar sobre la “autonomía” para desarrollar los talleres, porque si bien no se reciben instrucciones específicas o una secuencia estricta por desarrollar, de alguna forma se me abandona en una tarea de baja dificultad y que en cierta forma siento que limita lo que puedo aportar.

6.1.5. Paro nacional: conciencia social y responsabilidad institucional

Después de un mes de iniciar la práctica y aún en el momento de inmersión en la institución, la experiencia vive la segunda coyuntura significativa. El paro y las movilizaciones sociales son un fenómeno que no se puede desconocer desde la experiencia vital en Colombia y desde la postura de un estudiante de universidad pública, porque es una realidad que se vive intensamente en cada semestre de formación.

Esta vez, el paro nacional se extiende desde finales del mes de abril hasta el mes de julio. Inicialmente, el estallido social es tan fuerte que se vuelve imposible alejar la vista de las injusticias que vive el país y de la violencia estatal más palpable que nunca. Es difícil permanecer concentrado en un trabajo teórico mientras la realidad del país parece caerse a pedazos. Por eso, junto con mis compañeros de cohorte se realiza una asamblea y se toma la decisión de acatar el llamado al paro nacional, con la particularidad de que no solo los estudiantes se manifiestan, sino también se unen al cese de actividades diferentes sectores de la sociedad civil, incluso instituciones educativas como el caso de INSTENALCO.

Tomar la decisión de interrumpir las actividades es una acción compleja, pero quizá es más grande el desafío de retornar al proceso cuatro meses después. En julio, cuando INSTENALCO retoma actividades, se organiza una reunión con mi supervisora de prácticas y posteriormente con el par institucional donde acordamos retornar a las actividades y realizar los ajustes necesarios al calendario. Retomar el proceso es una acción ardua, especialmente porque esta vez no hay tiempo para un periodo de adaptación. La institución exige volver al ritmo de trabajo de manera inmediata, por lo que en una semana debo releer y recontextualizarme en la práctica, volver a las dinámicas del docente orientador, a las funciones semanales. Desde este momento, el cronograma se acorta

y el tiempo, como recurso escaso, empieza a configurarse como una barrera que hace difícil la retroalimentación y la actitud reflexiva.

En este momento retomo una discusión personal que me persigue a lo largo de algunos semestres: la relación entre aprender y/o cumplir. Durante algunos momentos de la carrera me vi obligado a escoger entre aprender o cumplir. Desde mi perspectiva, aprender críticamente requiere de tiempo, paciencia y disciplina, porque implica tener una disposición y actitud sana frente al proceso de formación. Pero “cumplir” con trabajos, tareas, informes, actividades, muchas veces implica lo contrario, porque requiere de una actitud frenética y poco reflexiva. En algunos semestres he llegado al punto de sentir que debo escoger el camino más fácil y rápido para alcanzar a entregar todos los compromisos, aun cuando eso implica, en el mejor de los casos solo aprender de forma mecánica y superficial. Quizá el desafío más grande que experimento durante la práctica preprofesional es la necesidad de resolver los problemas y los deberes habituales a la velocidad frenética que me exige la institucionalidad, pero intentando no perder la actitud crítica y reflexiva que me permite extraer aprendizajes de mi quehacer cotidiano.

Otra situación que cambia, quizá esta vez para mejor, es mi perspectiva sobre la propuesta pedagógica para el siguiente semestre. Inicialmente acuerdo trabajar la orientación vocacional con los estudiantes de once, pero el fenómeno social y los recientes movimientos populares en Colombia construyen un ambiente propicio para profundizar en el tipo de ciudadanos que se forma desde las instituciones educativas del país. Por esta razón, decido hablar con mi supervisora de prácticas sobre mi intención de trabajar el tema de competencias ciudadanas. Mi par institucional al inicio opuso resistencia ante la idea de cambiar el tema porque las competencias ciudadanas caminan sobre una fina línea de lo que se puede o no hablar con los estudiantes en una institución

pública. Pero después de unos días y con el apoyo de la supervisora de prácticas, el par institucional cede y me permite trabajar en la fundamentación de mi nueva propuesta.

En fin, la última semana del mes de julio y aun como parte del proceso de readaptación entrego un nuevo taller sobre prevención del acoso escolar, termino de redactar los detalles del primer informe de contexto institucional e inicio con el segundo informe en el que abordaba la fundamentación teórico-conceptual de mi práctica. En este punto se hace latente el sentimiento de los informes como un requisito institucional, porque el acelerado proceso de práctica me deja poco tiempo para reflexionar críticamente y es difícil volver sobre lo escrito para interrogarlo o retroalimentarlo. Siento que simplemente debo cumplir y avanzar. Hago mi mayor esfuerzo pero habitualmente no quedo satisfecho con el resultado de mis informes porque siento que puedo hacer un mejor trabajo.

6.1.6. Fundamentación teórica: autonomía y restricciones

Pienso que la reflexión teórica y conceptual sobre la práctica es un momento transversal del proceso, porque esta experiencia me exige una retroalimentación constante de mi quehacer. Quiero remarcar que el rol que cumple el docente orientador en INSTENALCO implica semanalmente abordar temas complejos que requieren de un acercamiento desde la teoría y experiencias anteriores para hacer posible el desarrollo de acciones significativas. Esta necesidad, en conjunto con las condiciones en INSTENALCO, me desafía a ir más allá de lo que me pide la institución, para investigar por cuenta propia entre autores, artículos académicos y libros relacionados con mis temas. Es un trabajo que queda bajo mi responsabilidad y compromiso ético, porque siento que la institución no profundiza en el sentido crítico de este tipo de ejercicios y se limita a verificar su cumplimiento.

Más allá del diseño efectivo de las guías pedagógicas, en esta primera experiencia en el campo de prácticas es especialmente importante fundamentar la intervención en un referente teórico que me permita acercarme a la comprensión de la realidad e impida la pérdida del rumbo de mis acciones. Este momento de fundamentación se consolida como parte del informe de prácticas. Allí la revisión teórica y conceptual pasa de ser un ejercicio libre a ser un compromiso estructurado, con unas condiciones específicas, un tiempo límite, sujeto a una revisión y a una nota cuantitativa. Esta reflexión queda descrita en el informe de prácticas en tres momentos. La discusión sobre el objeto y sujeto de intervención que aclara la perspectiva histórica desde la que se observan las dinámicas de la intervención. La exploración de antecedentes de prácticas preprofesionales en INSTENALCO que me facilitan la comprensión de algunas dinámicas de la institución, autores recomendados y posibles caminos para guiar mi intervención. Y un referente teórico-conceptual en el que describo algunos aspectos básicos que me son recomendados por la supervisora de prácticas, como el modelo pedagógico, la teoría disciplinar y los conceptos del contexto de una institución educativa.

Desde mi perspectiva, pienso que este ejercicio de reflexión teórica es fundamental, pero no puedo dejar de sentir que las dinámicas de la práctica preprofesional me presionan hacia lo inmediato. Como a lo largo de todo el proceso, este momento es frenético y la práctica parece exigir respuestas concretas, situación que limita la posibilidad de profundizar en teorías sociales, impide la interpretación de las realidades desde su complejidad y representa una barrera para la retroalimentación del ejercicio. Estas tendencias empiezan a configurar el sentido real del momento. El estado del arte se torna como especialmente útil para encontrar orientaciones prácticas, prever problemas, agilizar acciones y adaptar ideas que han sido efectivas en otros

contextos. Y el referente teórico-conceptual se aleja de la generalidad para acercarse a lo específico del contexto e intenta dar respuestas inmediatas a las dudas conceptuales.

Siento que el aporte de la sistematización al proceso de prácticas es especialmente significativo en este momento. Por una parte, la construcción del apartado de los fundamentos teóricos en el informe se reduce a poco más de dos semanas en el mes de agosto, por lo que me limito a realizar lo que me pide la supervisora de prácticas. Por el contrario, en el proceso de fundamentación para la sistematización puedo realizar un ejercicio más autónomo y tranquilo, exploro los autores que me recomienda mi directora de trabajo de grado, me puedo tomar el tiempo suficiente para profundizar en los fundamentos de la práctica preprofesional y en el quehacer del trabajador social. Pienso que esta reflexión determina de forma significativa mi visión sobre la práctica y las acciones cotidianas pero, por el afán de cumplir con el calendario, este proceso no queda descrito en los informes, por lo que la reflexión teórica de la experiencia es más amplia y nutrida de lo que se alcanza a observar en las documentos de la práctica.

A finales del mes de agosto entrego el segundo informe de prácticas sobre la fundamentación teórica y, durante la primera semana de septiembre el proceso operativo de la intervención avanza hacia el momento de diagnóstico de la realidad. Para mí, el diagnóstico representa el mayor reto de la práctica I porque debo encontrar la forma acercarme a los participantes de mi intervención desde la virtualidad y tomar decisiones sobre la propuesta pedagógica que define la segunda parte de mi práctica preprofesional.

6.1.7. Diagnóstico: el primer encuentro hacia el final del proceso

El proceso de diagnóstico es un momento clave para la planeación de la propuesta de intervención, porque da voz a los participantes y permite entender sus necesidades, potencialidades

y expectativas frente a la intervención. Durante la carrera me pude acercar en varias ocasiones al proceso de diagnóstico a través de pruebas piloto y ejercicios de clase que simulan este proceso en la realidad. Con base en estas experiencias anteriores, mi expectativa gira en torno a realizar un diagnóstico cercano a lo que se muestra en la teoría, con los recursos suficientes y con los planteamientos críticos en los que hacen énfasis algunos autores, especialmente en la idea de reconocer a los sujetos desde su complejidad, una perspectiva que los entiende como protagonistas de la intervención, como actores con la capacidad de transformar su realidad.

En mi práctica, las condiciones de virtualidad limitan en gran medida las posibilidades del diagnóstico y le dan una especial importancia a mi par institucional como único canal de comunicación con los actores de INSTENALCO. Por esta razón, la metodología del diagnóstico se piensa a partir de los actores a los que puede invitar mi par institucional y en el espacio de la jornada escolar que ella tenga la oportunidad de gestionar. En los encuentros con el par institucional le menciono que para el diagnóstico es importante generar algunos espacios con actores clave de la institución como los estudiantes que participan del proceso, los profesores vinculados y algunos directivos como la rectora y las coordinadoras. Después de unas semanas de insistencia, mi par institucional logra concretar un único encuentro virtual con un grupo de estudiantes de once.

El primer encuentro con los estudiantes me genera bastante expectativa, pero que este evento se desarrolle a través de la virtualidad me hace sentir desmotivado. Pienso que las salas virtuales no logran reemplazar la experiencia real de un salón de clase, la interacción con los estudiantes debe ser completamente diferente y las actividades planeadas se ven muy limitadas por los escasos recursos virtuales. A partir de estas condiciones pienso el diseño del diagnóstico, aprovecho las herramientas a mi alcance para gestionar información de los participantes,

reflexiono sobre las pistas para potenciar el encuentro e intento adaptar el componente participativo (la esencia de cualquier diagnóstico crítico) para que sea mínimamente parte del proceso.

El 4 de octubre se programa el encuentro para el diagnóstico virtual, pero ninguno de los estudiantes invitados asiste. En vista de lo sucedido, mi par institucional me ofrece la posibilidad de reprogramar la actividad para dos días después, pero esta vez de forma presencial. Durante el mes de septiembre las normas de bioseguridad se han flexibilizado en todo el país y las instituciones educativas poco a poco retornan a los espacios físicos. Adaptar el taller de diagnóstico para un entorno físico implica hacer cambios estructurales a toda la planeación y el material de apoyo, esta situación se hace más difícil por el corto tiempo del que dispongo, pero la frustración por tener que adaptar el material se ve opacada por la gran motivación que me genera mi primer encuentro presencial con el campo profesional.

Aun con estas nuevas condiciones, no he tenido la oportunidad de acercarme a la población y, el día del taller de diagnóstico, solo dispongo de una hora en la institución para su desarrollo. Además, el 14 de octubre debo entregar el informe con el análisis y los resultados del diagnóstico. Sentir que el tiempo se agota me genera una sensación de afán y me presiona para actuar de forma simple y concreta. Esta situación me hace sentir que el diagnóstico se configura más como un requisito de la Escuela de Trabajo Social UIS que como propiamente un evento de la práctica.

El taller presencial de diagnóstico es sin duda la experiencia más satisfactoria de mi proceso de prácticas. Al llegar al colegio me recibe el par institucional y me hace un recorrido por las oficinas administrativas donde me presenta a la coordinadora y la rectora de la institución. El taller de diagnóstico se realiza con el objetivo de recolectar información sobre las expectativas, intereses, gustos y la visión de los propios estudiantes sobre la propuesta de intervención. Un punto para

destacar es la imposibilidad de plantear algunas actividades que dinamicen el espacio por las medidas estrictas de bioseguridad. Las condiciones incluyen el distanciamiento físico, la restricción para manipular materiales y de movilidad por la institución. Por este motivo tengo que omitir algunas dinámicas planeadas y el taller finalmente se desarrolla a manera de conversatorio.

Ninguno de los imprevistos, ni la gran limitación del ejercicio pudo opacar la emoción de encontrarme con la institución, con los participantes del proceso y de sentirme en el rol de docente orientador. Sin embargo, debo recalcar que el diagnóstico me parece superficial, porque creo que no logra hacerlos parte del proceso, ni profundizar lo suficiente en la realidad de los sujetos, en su visión de la intervención, sus motivaciones, ideas, potencialidades. Mi mayor inquietud después de este proceso es el cómo motivar la participación y cómo hacer parte del proceso a los sujetos para que sean ellos los protagonistas de las actividades.

6.1.8. Últimas actividades: planeación del proceso de intervención y nuevas expectativas

El último objetivo del primer momento de práctica preprofesional es diseñar una propuesta de intervención que articule los elementos que se desarrollan a lo largo del proceso, para ejecutarla en el siguiente semestre de la práctica. En esta actividad siento que puedo desarrollar un proceso acorde con mis expectativas sobre la práctica preprofesional, porque en cada encuentro abordo unas categorías que me dejan un amplio margen de acción, puedo proponer actividades creativas y profundizar en lo que me parece más significativo. En este proceso de diseño es fundamental la perspectiva de los participantes, para lo que es efectivo el diagnóstico porque me señala algunas pistas sobre sus intereses, intenciones, expectativas y potencialidades.

Desarrollo una propuesta pedagógica sobre competencias ciudadanas donde planteo un objetivo general, unos objetivos específicos, las competencias por desarrollar y los aspectos metodológicos. El principal recurso para desarrollar este proceso es la fundamentación teórica y conceptual que trabajo con anterioridad como base para las guías pedagógicas; y el acompañamiento de la supervisora de prácticas quien orienta la planeación de actividades desde sus experiencias exitosas en el ámbito educativo.

En síntesis, la propuesta pedagógica se desarrolla con los grupos de estudiantes de grado undécimo de INSTENALCO a través de cinco encuentros pensados desde las categorías: 1) participación y responsabilidad democrática, 2) convivencia y paz, 3) pluralidad, identidad y valoración de la diferencia; que articulan el conocimiento, las habilidades y el comportamiento relacionado con las competencias ciudadanas. Estas características consolidan una propuesta pedagógica que busca impactar la formación de los estudiantes de INSTENALCO para acompañarlos en el ejercicio de una ciudadanía crítica y propositiva, que les permita entender los fenómenos sociales, transformar las situaciones injustas en su entorno social y aportar de manera creativa a la construcción de la sociedad

Una particularidad de mi propuesta es el calendario que se interrumpe por el receso institucional de los meses de diciembre y enero, por lo que el desarrollo del proceso se plantea para el primer trimestre del año 2022. Esto me permite desarrollar el proceso sin interrupciones y da más posibilidades de desarrollar la intervención netamente presencial, pero limita en gran medida el tiempo disponible. Siento que nuevamente el calendario institucional genera un impacto negativo en mi proceso de práctica, limita mis posibilidades y genera malestar con la agencia.

La última actividad después del diseño de la propuesta es la socialización de todo el proceso con el par institucional y la supervisora de prácticas. El 19 de octubre se presenta el informe, el

plan de acción y las conclusiones construidas sobre la primera parte del ejercicio de prácticas preprofesionales. La reunión se desarrolla sin inconvenientes y el par institucional me manifiesta estar satisfecha con el proceso y a la expectativa de la ejecución de mi propuesta pedagógica. A pesar de los tropiezos, las limitaciones, la frustración que vivo a lo largo del proceso, finalizar este momento fue gratificante. El sentimiento este día es del deber cumplido y me deja tranquilo saber que he hecho lo mejor posible con los recursos a mi alcance.

Para este punto las expectativas están volcadas sobre el segundo semestre de prácticas donde espero acompañar a la población desde un quehacer más cercano, en un espacio físico, con los talleres que ahora sí me parecen significativos. Creo que la motivación con la que se empieza un proceso es esencial para desarrollar cualquier actividad. Los desafíos en realidad son habitualmente grandes, los recursos escasos y los aspectos institucionales restringen muchas posibilidades, pero siento que como trabajadores sociales tenemos la capacidad para aferrarnos a nuestros principios, para darle el valor a nuestro quehacer en el campo profesional, para dotar de significado nuestra labor, para lograr estar satisfechos con nuestros procesos y ser verdaderos acompañantes de la transformación de realidades sociales.

6. 2. Entramado de relaciones de la práctica preprofesional

El apartado que se presenta a continuación pretende explorar el entramado de relaciones que se tejen en torno a una experiencia particular, el sentido de su desarrollo, el porqué de su forma y el impacto que tiene sobre el proceso. Dicha experiencia es el primer momento de la práctica preprofesional de Trabajo Social, que se desarrolla como parte del proceso de formación que ofrece la Escuela de Trabajo Social UIS. Esta experiencia se realiza en el Instituto Educativo Técnico

Nacional de Comercio, que cumple el rol de agencia de prácticas y cuenta con tres actores centrales: el profesional en formación, la supervisora de prácticas y el par institucional.

Antes de iniciar, es necesario centrar la atención en las condiciones del entorno que rodea el entramado de relaciones y las características básicas de los actores. El espacio de tiempo en el que se desarrolla la experiencia es especialmente particular, porque durante este periodo están vigentes las medidas de aislamiento físico a razón de la pandemia COVID-19. Estas condiciones generan un impacto significativo en la forma de relacionarse de las personas, porque los únicos espacios de encuentro son las plataformas virtuales. Los espacios físicos no están disponibles, las relaciones cara a cara no son habituales y los encuentros son estrictamente planeados y formales, lo que desdibuja la integralidad de las personas y parece favorecer la tendencia histórica de las relaciones distantes y funcionales en los espacios laborales.

En el manual de prácticas se especifican algunas consideraciones frente a las características y el compromiso que asume la agencia de prácticas con el ejercicio. A partir de estas ideas, la Escuela de Trabajo Social UIS describe implícitamente los aspectos esenciales de la figura del par institucional, porque la experiencia demuestra que este actor es el representante de la institución en la vida cotidiana. Esta figura es propia de un trabajador social o un profesional afín que pertenezca a la agencia de prácticas, es el principal canal de comunicación entre estos actores y debe promover la articulación interdisciplinar como parte de la dinámica laboral (Escuela de Trabajo Social, 2011). Además, se espera que el par institucional asuma una actitud pedagógica y de retroalimentación constante frente al proceso, a la inserción del estudiante en la institución, al rol que desempeña el trabajador social y a las actividades que desarrolla el practicante.

La figura del supervisor de prácticas se encuentra explícitamente descrita por la Escuela de Trabajo Social UIS. Este rol es ocupado por trabajadores sociales que estén vinculados a la

Universidad Industrial de Santander como docentes y deben asumir la tarea de orientar “un proceso dinámico de asesoría, formación, control y evaluación [...] con el objetivo de contribuir al desarrollo de competencias profesionales, a través de la aplicación de elementos teóricos frente a una realidad social, para el adecuado desempeño de los estudiantes” (Escuela de Trabajo Social, 2011, pág. 185). El manual de prácticas también estipula algunos compromisos que el supervisor debe exigir y evaluarle al estudiante como la presentación de los informes semanales, los informes del proceso metodológico y los diarios de campo.

6.2.1. Relaciones de poder: dependencia, subordinación y ajuste a la realidad.

La caracterización del par institucional y la supervisora de prácticas, permiten elaborar dos interpretaciones. Primero, estos actores son los encargados de adaptar y vigilar al profesional en formación en las dinámicas de un práctica institucionalizada, donde existen un proceso estructurado, funciones, expectativas, roles y formas de actuar acordes al espacio histórico que ocupan las instituciones implicadas (Montaño, 2009). Segundo, se observa la construcción de una relación formal anterior al desarrollo de la experiencia, es decir, el entramado de relaciones de la práctica preprofesional no inicia, ni depende únicamente de la interacción entre actores, porque sus cimientos responden a unas normas preestablecidas por el manual de prácticas que contiene una forma de entender el ejercicio y unas orientaciones que determinan el comportamiento de cada actor.

Para entender el significado y el impacto de la relación formal en la práctica preprofesional, se retoma la idea de la práctica vinculada con la categoría “trabajo”, donde se reconoce que el trabajador social no es totalmente autónomo, sino que depende de una entidad del mercado laboral a la que vende su fuerza y sus capacidades y, por esta acción, se define y condiciona el tipo de

relación que se establece entre el sujeto y la institución (Iamamoto, 1998). Se observa una dinámica similar al inicio de la experiencia, en el momento de elección de la agencia de prácticas:

La elección está limitada por las ofertas de instituciones con las que la Escuela de Trabajo Social desarrolla un convenio. Las agencias también pueden ser propuestas por los estudiantes, pero un comité de la Escuela de Trabajo Social debe analizar la petición y fijar unos acuerdos [...] Las agencias elegidas plantean objetivos o temas a desarrollar durante el proceso de prácticas. (DC-Abril 2021- R 6-10)

Anterior al inicio de la experiencia, la Escuela de Trabajo Social UIS ofrece la fuerza de trabajo de los estudiantes a algunas instituciones que hacen parte del mercado laboral y, mediante un acuerdo, estas instituciones establecen ciertas condiciones y objetivos que se deben tener en cuenta durante el proceso. Esta situación tiene un impacto en el nivel de autonomía del estudiante, que debe limitarse a un abanico de instituciones admitidas y ajustarse a los objetivos preestablecidos.

En el caso de la práctica preprofesional, la limitación de la autonomía y el tipo de relación que le da poder a la institución para imponer sus intereses, no se explica por la condición de “trabajador asalariado” (Iamamoto, 1998; Guerra, 2013), porque el profesional en formación no es vinculado mediante un contrato laboral, ni devenga un salario del cual dependa su supervivencia. El motivo de la dependencia y la subordinación parece estar vinculado con la necesidad del estudiante de cumplir con los requisitos que le exige la Escuela de Trabajo Social UIS para optar al título de trabajador social, porque una de dichas exigencias es la de desarrollar un proceso de intervención satisfactorio en una agencia de prácticas. Esta necesidad hace que el profesional en formación dependa de una institución que lo vincule como practicante, le brinde los

recursos para desarrollar el proceso y, por esta dinámica, le da el poder a la institución para subordinarlo.

Profundizar en esta situación implica centrar la mirada sobre los actores implicados en la práctica preprofesional. Por una parte, se observa que se establece una relación en la que el profesional en formación depende del criterio de la supervisora de prácticas porque es quien debe evaluar la suficiencia de sus habilidades para ejercer la profesión. Y por otra parte, las dinámicas de la práctica preprofesional establecen una relación de dependencia con el par institucional porque este es el actor clave que brinda el acceso a los recursos que permiten el desarrollo del proceso.

Para Iamamoto (1998) una parte de los recursos necesarios para la labor del trabajador social son brindados por las entidades a las que el profesional presta sus servicios. Esta es la condición que explica una relación de dependencia y subordinación, porque condiciona al trabajador social a las necesidades, los intereses y los recursos disponibles de la institución que hace posible su quehacer (Iamamoto, 1998). Las dinámicas de este tipo de relación son observables en la experiencia:

El taller diagnóstico se desarrolló en un salón con los equipos necesarios para emplear distintos materiales de apoyo audiovisuales. La participación en el grupo focal se da por petición del par institucional quién pidió el espacio de clases a la docente del área de ética quien acudió con veinte estudiantes del grado décimo. (DC-October 2021- R 664-666)

El diagnóstico es uno de los momentos del proceso operativo de intervención de Trabajo Social y su desarrollo es exigido por la supervisora de prácticas como parte de los compromisos con la Escuela de Trabajo Social UIS. El profesional en formación necesita que INSTENALCO le brinde los recursos necesarios para desarrollar el diagnóstico, el contacto con los profesores, la gestión de los permisos para la asistencia, el espacio y de los materiales adecuados. Esta situación

convierte al par institucional en la figura de poder, porque es el actor que permite o impide el acceso a los recursos institucionales. Este actor es el único canal de comunicación con los demás actores y es el que tiene la posibilidad de gestionar los espacios para los distintos momentos del proceso operativo de intervención. Esta diferencia de poder entre autores tiene un impacto en la experiencia de práctica preprofesional:

El par institucional hace una explicación del contenido general de los talleres, las pautas, los requisitos y el cronograma de entregas [...] Por parte del par institucional solo se reciben tareas por cumplir y formatos con indicaciones concretas. (DC-Abril 2021- R 219-225)

El fragmento resalta la perspectiva del profesional en formación que obedece a la figura de autoridad que le delega funciones, compromisos y define el calendario. La experiencia permite observar al menos dos aspectos que se desencadenan de esta relación de poder: 1) los intereses de la institución y la postura que asume el par institucional se convierten en condiciones determinantes para el desarrollo del proceso; 2) y el profesional en formación queda subordinado a la institucionalidad, lo que dificulta asumir una postura crítica frente a su labor.

Por ser el representante de los intereses de INSTENALCO y por la relación de poder establecida, la forma en que el par institucional entiende la práctica preprofesional se convierte en un aspecto determinante del proceso, porque es el actor que toma decisiones sobre las acciones que realiza el profesional en formación y sobre el rol que asume practicante en la institución educativa. No obstante, las decisiones que toman los actores frente a la práctica preprofesional no solo dependen de una actitud personal, sino también de un entorno objetivo que influye en su forma de pensar y actuar. La vida cotidiana es entonces el lugar donde se reproduce el ser social, donde se realizan las acciones y donde se propicia un tipo de pensamiento caracterizado por condicionar

a los sujetos a responder las demandas desde una comprensión fragmentada de la realidad, con acciones inmediatas y superficiales (Netto, 1996).

La vida cotidiana se convierte en el lugar propicio de reproducción de las lógicas dominantes de la sociedad. La sociedad capitalista es el espacio histórico que ocupa la experiencia en INSTENALCO, donde se promueven la “lógica del contador” (Iamamoto, 1998) y los valores relacionados con la eficacia, eficiencia, productividad, competitividad, exigencias asociadas con las dinámicas de consumo y acumulación (Guerra, 2013):

La siguiente semana recibo *de mi par institucional* una carpeta drive con documentos de instrucciones básicas para el desarrollo de las actividades propuestas. Los documentos son esencialmente formatos de requisitos mínimos para el diseño de “guías pedagógicas”, un cronograma con las actividades que debo realizar semanalmente y algunas recomendaciones sobre el contenido que puedo o no puedo usar. (DC-Abril 2021- R 115 - 117)

El profesional en formación en INSTENALCO no tiene un papel protagonista en las decisiones que lo afectan, en los temas que le asignan, ni en el tipo de actividad que desarrolla. El rol del practicante se ve limitado a realizar las funciones que le son delegadas por una figura de autoridad y que se desprenden de su propia labor, por lo que el profesional en formación corre el riesgo de convertirse en un medio que facilita las tareas cotidianas del par institucional.

Al profesional en formación se le vincula a responder a las demandas inmediatas de la institución, a las “problemáticas” desarticuladas del contexto y se privilegia los procedimientos eficientes, las habilidades pragmáticas y las herramientas “útiles”, lo que transforma al trabajador social en un “técnico” encargado de intervenir en lo social, desestimando su capacidad de pensar en la sociedad (Iamamoto, 2021; Montaña, 2009). El siguiente es otro fragmento donde se observa

el impacto del pensamiento cotidiano, de la relación de subordinación y la percepción del profesional en formación sobre su situación:

El par institucional adapta los temas a las necesidades que observa en el contexto de INSTENALCO y concreta unas instrucciones que son los documentos que me entrega. Esta dinámica me hace sentir como la última pieza del proceso, lugar en el que pierdo la posibilidad de aportar ideas y perspectivas nuevas sobre la realidad, porque me limito a materializar proyectos pensados desde la institucionalidad. (DC-Abril 2021- R 110-114)

El par institucional le entrega al profesional en formación una lista con las actividades que debe desarrollar durante el primer semestre. La estructura, los temas, los componentes y los tiempos de estas actividades son planeados por el par institucional y la función que le corresponde al profesional en formación es seguir una serie de instrucciones para materializar estas ideas. El practicante, a pesar de reconocer críticamente su labor y tener los conocimientos necesarios para desarrollar un proceso significativo, queda subordinado frente a las decisiones institucionales y se ve presionado a adaptarse a estas condiciones a través de su trabajo. Este no es el único momento de la experiencia donde se observa esta dinámica que ajusta al practicante a la reducción de su rol:

“El ambiente que rodea mi ejercicio desdibujaba el sentido de la práctica. [...] No saber cómo interactúa la población con mi trabajo me hace sentir frustrado, porque las guías pedagógicas parecen un requisito semanal que debo que cumplir y no una labor significativa.” (DC-Abril 2021- R 119-124)

Esta dinámica genera un malestar observable en el profesional en formación que, producto de la relación de poder, su condición de subordinado y la presión institucional por adaptarse al campo laboral, manifiesta una serie de sentimientos negativos. Este tipo de emociones de frustración, desmotivación y limitación desgastan al profesional en formación y lo impulsan a

entregarse a las dinámicas que dominan el plano profesional, a desarrollar actividades estáticas, seguir órdenes y formatos pragmáticos que lo encierran en el “hacer por hacer” (Iamamoto, 1998).

Lo descrito hasta este momento es el panorama que enfrenta el profesional en formación en INSTENALCO y los desafíos que debe superar para desarrollar un proceso crítico y significativo. La producción de relaciones formales y de poder en la experiencia de la práctica preprofesional permiten reconocer parte del movimiento de la realidad, la influencia del entorno social, histórico, político y económico en los sujetos; este es el punto de partida para desnaturalizar los fenómenos sociales y retomar la capacidad de transformación de los sujetos colectivos a través de las acciones cotidianas, como las que se desarrollan en la práctica preprofesional (Sánchez, 2003).

6.2.2. El establecimiento de otro tipo de relaciones: espacios de resistencia y oportunidades

En el panorama de las relaciones de poder descritas y el entorno de la vida cotidiana, el profesional en formación enfrenta el desafío de encontrar los espacios y las herramientas de resistencia que le permitan ser protagonista de su práctica preprofesional. En esta búsqueda, la experiencia reconoce otro tipo de relación posible a través de la construcción de un vínculo horizontal.

El rol del supervisor de prácticas se enlaza formalmente con el propósito de asegurar la adaptación adecuada del estudiante al mercado laboral y a la rutina de trabajo propia de la agencia de prácticas asignada (Escuela de Trabajo Social, 2011). Además, las características de esta figura hacen posible el establecimiento de una relación de poder, porque el profesional en formación depende de seguir las instrucciones de la supervisora de prácticas para satisfacer los criterios propuestos sobre su proceso de intervención y ser certificado como apto para el título de

Trabajador Social. Sin embargo, la relación que se desarrolla en la experiencia trasciende el plano normativo y se configura como una relación horizontal y cercana, lo que genera un vínculo que propicia aspectos significativos para el desarrollo del proceso:

la relación que se teje con la supervisora de prácticas es de carácter más cercano. Desde el primer encuentro puedo percibir que ella tiene una actitud positiva hacia mí, lo que me hace sentir respaldado y en un ambiente de confianza (DC-Abril 2021- R 143-145).

El profesional en formación destaca la relación con la supervisora de prácticas porque percibe la creación de un ambiente de confianza, la sensación de libertad para aportar ideas, la construcción de una comunicación asertiva e incluso la sensación de apoyo emocional para enfrentar los desafíos de la experiencia. La conjunción del rol formal asignado a la supervisora de prácticas y las dinámicas que desprenden de la relación horizontal, convierten a este actor en una figura determinante para la forma en que se desarrolla el proceso de práctica preprofesional.

Se identifican al menos dos razones que pueden acercarse a entender esta dinámica. La vinculación de la supervisora de prácticas con la Escuela de Trabajo Social UIS, que promueve un perfil profesional crítico y que, por lo tanto, como entidad empleadora posee unos intereses, expectativas e intenciones diferentes a cualquier institución del mercado laboral. Y el plano subjetivo de la actitud de ambos actores, porque la relación trasciende los aspectos meramente formales y evoluciona a partir de unas experiencias compartidas, unos espacios, intereses y posturas comunes relacionadas con la formación en Trabajo Social y que terminan por vincular a ambos sujetos. Estas condiciones se pueden configurar como aspectos comunes con las demás experiencias de práctica preprofesional de la Escuela de Trabajo Social UIS.

La reconstrucción de esta experiencia permite observar la posibilidad de conciliar la actitud formal que debe tener un actor frente a los compromisos institucionales y el vínculo cercano que

se puede crear para desafiar los valores predominantes y potenciar la experiencia. Las relaciones horizontales en el ámbito laboral, la reciprocidad y la actitud cooperativa son manifestaciones objetivas de la resistencia que revisten la práctica en INSTENALCO. Sobre esta discusión, es valioso retomar a Yamamoto (1998) quien afirma que la forma de establecer las relaciones de los individuos en la vida cotidiana es lo que configura el sentido real de la experiencia y, a medida que se hacen efectivos los espacios de resistencia y se alteran las formas históricas de relacionarse entre individuos, se está aportando a construir nuevas formas del ser social, donde se abre el camino para reconocer a los otros. “Este es uno de los frentes de lucha que mueve las micro acciones cotidianas que componen el trabajo de los Trabajadores Sociales” (Yamamoto, 1998, pág. 98). El impacto de este tipo de relaciones en la práctica preprofesional es observable en la experiencia:

Desde el plano profesional, esta actitud me hace sentir libre para hablar con sinceridad, expresar mis dudas, comunicar los problemas que van surgiendo durante la práctica y me impulsa a confiar en su criterio; y desde el plano humano, siento que este vínculo es incluso un fuerte apoyo emocional para los momentos más difíciles de la experiencia (DC- Julio 2021- R 300-303).

El vínculo horizontal con la supervisora de prácticas genera efectos positivos sobre el desarrollo de la experiencia, porque más allá de ser una figura institucionalizada que se limita a evaluar, corregir y asignar tareas, se logra su implicación en el proceso, lo que motiva al profesional en formación, permite el diálogo abierto y brinda un apoyo significativo que trasciende lo operativo y alcanza el plano humano, la dimensión de las emociones que entran en juego en cualquier experiencia de la vida cotidiana. Establecer una relación horizontal y ofrecer apoyo emocional, permite reconocer en su integralidad al sujeto, el profesional en formación, no como

una máquina que cumple tareas, sino como ser social, poseedor de emociones, intereses, necesidades, ideas y potencialidades (Iamamoto, 1998).

Esta forma de relacionarse permite que el profesional en formación se adapte a las dinámicas laborales, pero también brinda los recursos y los espacios necesarios para aprovechar las oportunidades de resistencia y transformación:

Mi par institucional al inicio opuso resistencia ante la idea de cambiar el tema porque las competencias ciudadanas caminan sobre una fina línea de lo que se puede o no hablar con los estudiantes en una institución pública. Pero después de unos días y con el apoyo de la supervisora de prácticas, el par institucional cede y me permite trabajar en la fundamentación de mi nueva propuesta (DC- Julio 2021- R 293-298).

El fragmento describe el momento de la experiencia posterior al cese de actividades por el paro nacional. El profesional en formación identifica el valor significativo de la coyuntura para promover acciones de construcción de competencias ciudadanía en INTENALCO, por lo que plantea el cambio de tema de la propuesta de intervención. El par institucional opone resistencia, pero con el apoyo de la supervisora de prácticas, finalmente cede a la petición y se logra aprovechar la oportunidad para trascender los límites de los formatos institucionales y plantear actividades que son percibidas como significativas. El desafío al que se enfrentan los estudiantes en la práctica preprofesional es el de ajustarse al mercado laboral y de responder a las exigencias institucionalizadas, pero sin desprenderse de la actitud crítica y reflexiva que permite encontrar los espacios para construir nuevas formas de sociabilidad, de interacción en la vida cotidiana y del hacer profesional enmarcado en las dinámicas de resistencia (Iamamoto, 1998).

Enfrentar el desafío de resistir a los valores predominantes de productividad y consumo solo es viable a través de la reconquista del trabajo cooperativo, con actores dispuestos a construir

vínculos cercanos, a esforzarse por entender el sentido oculto de la práctica, a vislumbrar otras formas de hacer, pensar y sentir posibles. Este es el desafío al que se ve enfrentado el profesional en formación durante la práctica preprofesional.

6.3. Barreras y facilitadores de la experiencia de práctica preprofesional

El desarrollo del siguiente capítulo parte de considerar que el objetivo de la práctica preprofesional es desarrollar un proceso fundamentado en una postura crítica del quehacer de Trabajo Social. Se reconoce que existen múltiples condiciones, relaciones, mediaciones y recursos que determinan la forma del proceso y, aunque pueden configurarse como barreras o facilitadores, son los que hacen posible el desarrollo de la práctica (Iamamoto, 1998). Entonces, la diferencia que plantea el estudio entre las barreras y los facilitadores es la forma en que fomentan el desarrollo del proceso.

Es decir, las condiciones que determinan la práctica preprofesional para dirigirla hacia un desarrollo crítico, que permiten un aporte significativo y buscan la praxis como acción transformadora de condiciones injustas, son entendidas como facilitadores; mientras que las condiciones que también tienen influencia sobre la práctica y son necesarias para su desarrollo, pero propician la invisibilización del origen histórico de los fenómenos sociales, que naturalizan las relaciones, que promueven un trabajo vinculado con la lógica capitalista, son reconocidas como barreras para el Trabajo Social crítico.

La experiencia en INSTENALCO permite identificar y categorizar las barreras y los facilitadores en tres dimensiones: las condiciones propias del sujeto, las condiciones que provienen del contexto y las condiciones producto de las instituciones implicadas en el proceso.

6.3.1. Las condiciones propias del sujeto

La primera dimensión que se pretende desarrollar son las condiciones propias de los sujetos. El punto de partida de cualquier intervención de trabajo social son los conocimientos, las capacidades y las habilidades con las que cuenta el profesional. Por este motivo, el facilitador fundamental para la práctica preprofesional es la formación de un perfil crítico caracterizado por reconocer la dependencia al mercado laboral, pero con la capacidad de alejarse críticamente para desarrollar las capacidades teóricas que le permitan al practicante aproximarse a la comprensión del movimiento de las realidades y crear un compromiso ético y político con los principios humanistas, la defensa de la democracia, la libertad y la justicia (Iamamoto, 1998).

Este es el caso de la Escuela de Trabajo Social UIS que promueve la actitud crítica de los estudiantes, la consolidación de conocimientos teóricos, conceptuales, metodológicos y técnicos suficientes para enfrentarse al quehacer cotidiano, a las discusiones modernas, a las posibilidades del mercado laboral y a las necesidades de la región donde se desarrolla su labor (Escuela de Trabajo Social, 2011). Este es un facilitador que reconoce el profesional en formación durante la experiencia en INSTENALCO:

Retomar el referente teórico-conceptual fue de mucha utilidad para aclarar las ideas frente al momento de diagnóstico. Para entender y ordenar el proceso, partí de tres grandes categorías de las competencias ciudadanas: convivencia y paz, participación democrática y pluralidad, identidad y respeto por la diferencia. A partir de estas tres categorías diseñé tres instrumentos de recolección de información sobre presaberes, percepciones, potencialidades, ejercicio de las competencias ciudadanas y expectativas frente al proyecto (DC- Septiembre 2021- R 606-610).

El fragmento que se retoma permite observar que el desarrollo conceptual es la condición que hace posible el planteamiento de un diagnóstico coherente y los presaberes teóricos del profesional en formación le permiten consolidar una postura frente a los sujetos, entendiéndolos como protagonistas de la intervención, con ideas valiosas y potencialidades. En la experiencia de práctica preprofesional, el manejo de un panorama teórico, las bases claras sobre el sentido de la profesión, los acercamientos a diferentes metodologías, las herramientas prácticas y fundamentadas, son los cimientos que permiten dar sentido y coherencia a las actividades que desarrolla el profesional en formación (Montaño, 2009). Otra evidencia de esta dinámica en la práctica preprofesional es la situación que se desarrolla durante la reflexión del objeto y sujeto de la intervención:

Inicié escribiendo lo que significa la intervención social para Trabajo Social, el objeto entendido como la “cuestión social” desde un plano histórico; para terminar con la reflexión de las expresiones de la cuestión social en el contexto específico del colegio (DC-Agosto 2021- R 390-393).

A través del acercamiento teórico a los fundamentos profesionales, el practicante logra identificar la “cuestión social” como el concepto articulador de las demandas cotidianas con las expresiones históricas de desigualdad e injusticia, lo que le permite fundamentar una base sólida para pensar el rol del Trabajador Social en la institución. Esta dinámica retoma como un facilitador la formación de capacidades teóricas suficientes y configura como otro facilitador el proceso operativo de la Escuela de Trabajo Social que permite fundamentar las bases de un proceso coherente con el perfil profesional crítico.

Sin embargo, dicho proceso operativo puede degenerar en una barrera para el ejercicio crítico porque, como lo evidencia la experiencia, la presión de la agencia de prácticas por ajustarse

a las dinámicas inmediatas de la vida cotidiana y al reducido calendario, puede convertir los momentos del proceso operativo de intervención en un requisito inerte, pragmático e incapaz de aportar al desarrollo de la experiencia:

En términos ideales el marco referencial es un elemento del proyecto que se trabaja de manera transversal, se retoma y complementa constantemente. Sin embargo, la dinámica del semestre me obliga a hacer un proceso rápido, con pocos momentos para la reflexión y retroalimentación. Por ahora, en la realidad, el marco referencial parece una etapa que se supera y difícilmente se puede volver a ella de manera reflexiva (DC- Septiembre 2021- R 598-600).

Bajo estas condiciones, el proceso operativo de intervención se convierte en un trabajo desconectado de la realidad, por lo que no aporta a desarrollar una intervención crítica y puede generar efectos negativos en el estudiante como la insatisfacción, la desmotivación y la frustración. Esta es la segunda condición propia de los sujetos que se pretende explorar, el aspecto subjetivo de la experiencia como elemento determinante de su desarrollo.

Las barreras y los facilitadores también deben reconocer el componente subjetivo que influye de forma significativa en cualquier experiencia, “las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser” (Jara, 2018, pág. 54). Los sentimientos pueden representar facilitadores o barreras para el proceso crítico de práctica preprofesional, porque este ejercicio no solo requiere del compromiso del estudiante y la formación suficiente, sino también de la disposición adecuada frente a la práctica, de la motivación y el deseo de esforzarse:

Realizar una práctica sin conocer, interactuar, ni ocupar los espacios propios de la práctica y la institución educativa siento que “deshumanizan” el trabajo, no observar cómo mi

trabajo es desarrollado ni saber cómo es recibido por los sujetos trivializa su realización me frustra y desmotiva (DC- Agosto 2021- R 476-479).

La práctica preprofesional en INSTENALCO, a razón del periodo de aislamiento físico de la pandemia, propicia un entorno que desgasta, desmotiva y frustra al practicante que se ve limitado a un quehacer lejano de los sujetos que debe acompañar, un trabajo desarrollado desde el silencio, el anonimato, y que percibe como poco significativo. En la experiencia se observa que estas emociones representan una barrera para el ejercicio crítico porque impulsan al profesional en formación a adaptarse a las dinámicas institucionales, al pensamiento cotidiano para desarrollar actividades estáticas, acciones pragmáticas, seguir órdenes y formatos.

Las condiciones descritas generan una serie de desafíos. El estudiante no solo debe contar con los recursos teóricos, conceptuales y metodológicos suficientes para desarrollar un ejercicio adecuado, sino que debe resistirse a las condiciones adversas de la institución que lo presiona para adaptarse a una rutina de trabajo pragmática; y sobreponerse a los efectos negativos que tienen estas condiciones sobre el plano subjetivo. La superación de estos desafíos es un elemento que determina el sentido que adquiere y la forma en que se desarrolla la experiencia de práctica preprofesional.

6.3.2. Las condiciones del contexto

La segunda dimensión desde la que se exploran las barreras y facilitadores son las que provienen del contexto. En esta dimensión se incluyen los aspectos que necesariamente hacen parte de la experiencia y, por lo tanto, son medios que hacen posible su desarrollo, pero que sus dinámicas los caracterizan como facilitadores del proceso crítico o barreras de este.

La vida cotidiana es el espacio básico para pensar la práctica preprofesional, pero se configura como una barrera para el ejercicio crítico porque impulsa a los sujetos a responder a las demandas desde una comprensión fragmentada de la realidad, de forma inmediata y superficial (Netto, 1996). En el estudio, la vida cotidiana adquiere una particularidad, porque la experiencia de práctica preprofesional se desarrolla durante el periodo de aislamiento físico por la pandemia COVID-19.

En este escenario, el profesional en formación de Trabajo Social enfrenta nuevos retos y barreras: la imposibilidad del contacto directo con otros sujetos o actores institucionales, la falta de experiencia en el uso de herramientas virtuales, las nuevas e inertes “aulas” de clase, la promoción de relaciones únicamente formales y burocráticas, la incertidumbre que aumenta la dificultad para la planeación de propuestas pedagógicas y los innumerables efectos sobre la salud física y mental que ha arrastrado la pandemia. El profesional en formación reflexiona sobre su forma de percibir estas dinámicas en la vida cotidiana:

Mi propósito inicial es que la motivación inicial no desaparezca durante el proceso porque llevo arrastrando una carga emocional por la pandemia y la nueva “realidad virtual” que me ha impedido hacer las cosas con la misma motivación que en otros semestres. Adaptarse durante el último año a unas condiciones muy diferentes me ha representado un fuerte golpe emocional (DC-Abril 2021- R 36-40).

El ajuste a la pandemia es una situación ejemplar de las dinámicas de la vida cotidiana. En muy corto tiempo y sin previsión, las personas se ven en la obligación de adaptar su rutina de vida a los “espacios virtuales” y, para el caso de los trabajadores sociales, a buscar soluciones rápidas y superficiales para enfrentar una coyuntura que complejiza todas las dimensiones de los

fenómenos sociales (González, 2018). Pero esta dinámica de desarrollo y ajuste frenético no se presenta solo por las condiciones de pandemia:

Retomar el proceso es una acción ardua, especialmente porque esta vez no hay tiempo para un periodo de adaptación. La institución exige volver al ritmo de trabajo de manera inmediata, por lo que en una semana debo releer y recontextualizarme en la práctica, volver a las dinámicas del docente orientador, a las funciones semanales. Desde este momento, el cronograma se acorta y el tiempo, como recurso escaso, empieza a configurarse como una barrera que hace difícil la retroalimentación y la actitud reflexiva (DC- Julio 2021- R 267-271).

El fragmento describe el momento posterior a la coyuntura del paro nacional, cuando el profesional en formación retoma las actividades propias de la institución y se le exige insertarse rápidamente a la rutina de trabajo. Este tipo de situaciones representan una barrera para el ejercicio reflexivo y acercan a la práctica preprofesional a una experiencia que vincula a los practicantes a las dinámicas del mercado laboral, lo que implica una rutina frenética que no se detiene por las emociones de los sujetos, ni por las particularidades de su entorno, es un ejercicio que exige criticidad pero, inmerso en las dinámicas de la vida cotidiana, termina por favorecer la productividad, la efectividad y la velocidad en demerito de la reflexión (Montaño, 2009; Guerra, 2013).

Las barreras descritas que se desencadenan del pensamiento cotidiano son acordes a algunas limitaciones históricas de las instituciones educativas colombianas. Una breve reflexión sobre el contexto de estas entidades en el país, destaca algunos valores históricos relacionados con el desarrollo actuar de las instituciones educativas, como el apego a la pedagogía tradicional y conductista, las ideas vinculadas a la “misión del desarrollo”, la adaptación de los estudiantes a las

dinámicas sociales dominantes y la formación “útil” para el mercado laboral (Pérez & Idarraga, 2019; Sanabria, 2020; Navarrete, 2016). Parte de estas tendencias del contexto son observadas en la experiencia:

Inicialmente quería abordar el tema de acompañamiento social y emocional posterior a las Pruebas Saber, es decir, el manejo de la frustración, las expectativas académicas, la flexibilidad del proyecto de vida y la orientación vocacional. Sin embargo, el interés de la institución estaba enfocado en recomendaciones prácticas durante el desarrollo de la prueba, en especial la regulación de emociones, por lo que tuve que adaptar el taller para que su “utilidad” sea más tangible para la institución (DC- Septiembre 2021- R 554-558).

En el fragmento anterior, el profesional en formación describe una actividad que desarrolla con la intención de aportar a los estudiantes en el desarrollo de competencias emocionales, la consolidación y la flexibilidad del proyecto de vida. Sin embargo, la institución desestima estos aportes y pide al practicante ajustar su ejercicio para el desarrollo de herramientas “útiles” que faciliten a los estudiantes responder pruebas y mejorar sus resultados cuantitativos. Estas condiciones son determinantes para el desarrollo de la práctica preprofesional, para el lugar que ocupa el practicante como docente orientador, y se convierten en barreras para el ejercicio crítico porque vinculan el perfil profesional al desarrollo de actividades pragmáticas, de escasa reflexión, útiles para la lógica dominante y donde prevalecen concepciones ligadas a la adaptación de los estudiantes al medio educativo y no a la transformación de las condiciones institucionales injustas.

6.3.3. Las condiciones institucionales

La última dimensión que se plantea explorar son las barreras y facilitadores más cercanos a la experiencia particular del profesional en formación: las condiciones de INSTENALCO. El

punto de partida de esta dimensión es el entramado de relaciones entre actores, porque se observa que este elemento tiene la capacidad de articular o desarticular las condiciones que hacen posibles los espacios para el ejercicio crítico en la institución.

La relación entre actores de práctica preprofesional parte de los aspectos determinados por la Escuela de Trabajo Social UIS, que establece unos roles, funciones y compromisos para cada actor (Escuela de Trabajo Social, 2011). Desde esta normativa, el profesional en formación se ve envuelto en una relación de dependencia frente al par institucional y la supervisora de práctica pero, a lo largo de la experiencia, las relaciones evolucionan, se consolidan o contradicen, se resuelven las tensiones y se llega a acuerdos que marcan el desarrollo del proceso (Jara, 2018). El profesional en formación manifiesta así su percepción sobre la evolución de las relaciones:

Los encuentros *con el par institucional* siempre son cortos y los canales de comunicación solo se usan para hablar de información puntual, lo que me hace sentir que recibo ordenes de un superior que me delega funciones. La relación se torna jerárquica porque siento que el par institucional se limita semanalmente a establecer unos compromisos que debo cumplir frente a la práctica [...] Por otra parte, la relación que se teje con la supervisora de prácticas es de carácter más cercano. Desde el primer encuentro puedo percibir que ella tiene una actitud positiva hacia mí, lo que me hace sentir respaldado y en un ambiente de confianza (DC-Abril 2021- R 141 - 145).

Ambas figuras de poder pretenden adaptar al profesional en formación al ejercicio laboral, pero la postura de adaptación y sobre el quehacer es diferente en cada actor. Se observa que mientras la supervisora de prácticas favorece los intereses de la Escuela de Trabajo Social UIS, la perspectiva crítica de la profesión, las posibilidades creativas, las emociones que surgen y las potencialidades de los sujetos; el par institucional representa una barrera para esos intereses,

porque representa la postura institucional inmersa en la inmediatez, lo formal, lo pragmático, la intervención superficial de los fenómenos sociales.

El segundo elemento particular en la práctica preprofesional es el contraste del estudiante al ingresar al campo de prácticas. Como se menciona con anterioridad, la formación es un facilitador del proceso crítico porque fundamenta las expectativas de los practicantes y les permite plantear actividades coherentes y significativas según las necesidades y potencialidades de los sujetos. Pero en el ingreso a la agencia de prácticas, existen diversas barreras que impiden la trasposición de estas ideas sobre la intervención, como el ingreso a una realidad preestablecida, la inserción a funciones rígidas, la exigencia de los formatos, la escasez de recursos, el limitado margen para el aporte creativo. Parte de esta situación es percibida por el profesional en formación en el siguiente fragmento:

Durante la reunión volvimos a revisar el taller y mi par señaló algunos cambios sustanciales. No estoy totalmente de acuerdo con los cambios que me plantea, pero después de comentarle mi postura, el par institucional ratifica su decisión hablando de la importancia que le da la institución a los talleres que les brindan herramientas útiles a los estudiantes (DC-Abril 2021- R 230-233).

El fragmento relata la subordinación del profesional en formación y la inflexibilidad sobre las funciones que le asignan. El practicante tiene la capacidad de reconocer las falencias de un ejercicio institucionalizado, las limitaciones que implica el rol que le atribuyen y sus propias potencialidades para aportar de forma creativa. Pero lo que se observa con frecuencia en INSTENALCO es que la relación jerárquica desencadena un ambiente de escasa comunicación y se presiona al estudiante por aceptar las exigencias institucionales, aún acosta de alejarse de su formación. El profesional en formación destaca otro ejemplo de esta dinámica:

Tomar la decisión de planear la intervención del segundo semestre desde la “visión del experto”, aun sin siquiera conocer el campo de prácticas o a los sujetos implicados, es ciertamente una acción al margen de lo ideal pero que me exige la institución. Pienso en esta discusión los siguientes días, pero en la posterior reunión me veo obligado a tomar una decisión inmediata (DC- Julio 2021- R 283-287).

El relato trae a la discusión la disponibilidad de recursos durante la práctica preprofesional. El tiempo disponible y el acercamiento a los sujetos se manifiesta en la experiencia como un recurso institucional escaso. Esta dinámica representa una barrera para el desarrollo del proceso operativo de intervención, porque el corto calendario presiona al profesional en formación por responder a las necesidades de forma inmediata y superficial, limitando en gran medida los procesos complejos de inserción en el campo, el diagnóstico, la planeación y las actividades en general del practicante.

El siguiente elemento es el desafío que enfrenta el profesional en formación al asumir un rol en construcción como el de Docente Orientador. Esta situación se presenta como un desafío para los profesionales en formación que se insertan en la agencia, pues se enfrentan a la tarea de consolidar su propio quehacer, lo que pone a prueba los recursos propios y las fortalezas de su formación, pero también lo deja expuesto a la influencia de otros actores, a las relaciones desiguales de poder que pueden configurar su rol desde una postura ajena a sus principios. Parte de esta discusión es manifestada por el profesional en formación:

Desde mi perspectiva, el rol que cumple el docente orientador en INSTENALCO implica semanalmente abordar temas complejos que requieren de un acercamiento desde la teoría y experiencias anteriores para hacer posible el desarrollo de acciones significativas. [...] Este es un trabajo que queda bajo mi responsabilidad y compromiso ético, porque siento

que la institución no profundiza en el sentido crítico de este tipo de ejercicios y se limita a verificar su cumplimiento (DC- Agosto 2021- R 488-496).

Desde la experiencia se observa que INSTENALCO está inmerso en las dinámicas de la vida cotidiana, la visión pragmática del quehacer y la lógica utilitaria. Esta situación representa una barrera para el ejercicio crítico porque la entidad ejerce presión en el profesional en formación para ajustarlo a sus intereses y dinámicas institucionales. La experiencia demuestra que estas condiciones solo se logran enfrentar a través del compromiso del practicante con desarrollar un proceso fuertemente fundamentado, lo que habilita la búsqueda y el reconocimiento de oportunidades para facilitar la construcción de espacios de resistencia y creación crítica de acciones significativas. Un elemento facilitador para esta forma de entender el ejercicio son las relaciones de apoyo que se establecen durante la práctica preprofesional:

Mi par institucional al inicio opuso resistencia ante la idea de cambiar el tema porque las competencias ciudadanas caminan sobre una fina línea de lo que se puede o no hablar con los estudiantes en una institución pública. Pero después de unos días y con el apoyo de la supervisora de prácticas, el par institucional cede y me permite trabajar en la fundamentación de mi nueva propuesta (DC- Julio 2021- R 293-298).

La creación de este tipo de relación que facilitan acercarse al ejercicio crítico también puede interpretarse como producto de una dinámica institucional. La Escuela de Trabajo Social UIS representa una institución determinante para la práctica preprofesional y es identificada como un facilitador, porque manifiesta a través de la supervisora de práctica, el interés por la formación de un perfil profesional crítico y por desarrollar un proceso laboral consciente que busque trascender las dinámicas del pensamiento cotidiano.

El camino ético y político de la profesión, implica superar los desafíos de la vida cotidiana dominada por los valores capitalistas y “exige romper tanto con el retoricismo estéril como con el pragmatismo que deja prisionero al profesional en el hacer por hacer, pensando en metas e intereses inmediatos” (Iamamoto, 1998, pág. 100). La práctica preprofesional en INSTENALCO se configura como un escenario privilegiado para que el estudiante reflexione sobre este tipo de discusiones, identifique barreras que impiden el desarrollo del quehacer crítico y encuentre facilitadores que posibiliten la transformación de los entornos en los que realiza su labor.

6.4. Lecciones aprendidas

El presente apartado es un esfuerzo de síntesis de los principales aprendizajes del estudio sobre la experiencia de práctica preprofesional en INSTENALCO. A continuación se desarrollan algunas consideraciones finales frente a los conceptos teóricos en las dinámicas de la realidad, sobre los fundamentos históricos de las relaciones institucionalizadas, se identifican los facilitadores del ejercicio crítico, las barreras que limitan al profesional en formación, el sentido del desarrollo del proceso y los significados emergentes.

El estudio plantea el acercamiento a dichos aprendizajes a través de la reconstrucción y el análisis la experiencia. Este proceso es fundamentado en el método biográfico y el análisis narrativo, condiciones que hacen posible explorar la práctica preprofesional desde la percepción de uno de los actores que protagoniza la experiencia, que vive los hechos, los siente, los interpreta y los enfrenta. El punto de partida del estudio es la comprensión de los sujetos, las expectativas, los recursos individuales, las decisiones, la percepción subjetiva, las motivaciones, los intereses, las razones y las tensiones cotidianas. De esta forma se construye un proceso de reflexión permanente que no solo observa el plano general de la experiencia de práctica preprofesional, sino

que hace énfasis en los aspectos subjetivos de los actores y los eventos que enfrentan de manera cotidiana, lo que permite articularlos con el panorama histórico y acercarse a la comprensión de su origen, el porqué de su desarrollo y su impacto en la experiencia.

La práctica preprofesional es una inmersión en el movimiento de la realidad social que busca trascender el pensamiento cotidiano para lograr un aporte significativo desde el quehacer. Acercarse a entender esta dinámica brinda la oportunidad a los actores de ser conscientes de su ejercicio y desnaturalizar su rol institucional. Dichas condiciones son fundamentales para que los actores puedan asumir el control de su práctica, tomar decisiones sobre sus acciones y reconfigurar las relaciones para que sean favorables a su quehacer.

Esta mirada reconoce el carácter en construcción de la práctica preprofesional, la necesidad de consolidar el ejercicio desde Trabajo Social, las disputas actuales sobre su planteamiento, desarrollo y sentido. Lo mencionado hasta ahora es el fundamento para pensar la potencialidad de los actores para transformar la experiencia y tomar decisiones que impactan al proceso. Pero es necesario reconocer que estos actores están vinculados a un entorno sociohistórico que condiciona las posibilidades, impone límites y orienta según sus intenciones. Para el caso de la práctica preprofesional este es un entorno institucionalizado y es la base para la construcción del entramado de relaciones y la identificación de barreras y facilitadores.

El entramado de relaciones es el eje que articula, condiciona e impacta de forma significativa el desarrollo de la práctica preprofesional, porque es a partir de este que se ponen en movimiento los recursos individuales de los sujetos y los recursos de los que disponen las instituciones. Esta situación puede entenderse desde la experiencia particular. Un estudiante con la formación suficiente como para identificar las potencialidades de unos sujetos y desarrollar una propuesta pedagógica, no puede poner en marcha su proyecto sin una institución que le brinde los

recursos necesarios como los espacios para los encuentros, la asistencia de la población, la garantía de los materiales necesarios. Este acceso a los recursos es brindado por un actor que, dependiendo de la relación, puede facilitar o ser una barrera para el acceso a los recursos, lo que impacta en la propuesta haciéndola viable o inviable.

Indudablemente la evolución de las relaciones debe contemplar el plano humano, la capacidad comunicativa, la reciprocidad, la empatía, motivación, emociones e intereses individuales. Pero el análisis de la práctica preprofesional requiere entender el entramado de relaciones desde la perspectiva que lo configura como una mediación entre la vida cotidiana y las condiciones históricas de la sociedad.

De la observación de esta situación en la práctica preprofesional en INSTENALCO surgen algunos aprendizajes. Primero, el entramado de relaciones evoluciona durante la experiencia pero es condicionado por las dinámicas de dependencia, el acceso desigual a los recursos y la vida cotidiana virtual, aspectos que favorecen la reproducción de relaciones formales, jerárquicas y de subordinación. Segundo, INSTENALCO es una agencia de prácticas vinculada al mercado laboral a la que el profesional en formación, a pesar de no recibir un salario, ofrece su fuerza de trabajo y se subordina a sus condiciones e intereses a cambio de los recursos que ofrece. El representante en la vida cotidiana de estas dinámicas en INSTENALCO es la figura del par institucional.

Tercero, el carácter formativo que asume la Escuela de Trabajo Social UIS enfocado en la construcción de un perfil profesional crítico, parece ser el origen de los facilitadores canalizados en la supervisora de prácticas. Este actor representa los intereses, los principios y las posturas comunes con la formación del practicante y es un habilitador del quehacer que se percibe como significativo, de la relación horizontal, del apoyo emocional y de algunas posibilidades de reflexión y resistencia en favor del aporte crítico.

De este conocimiento de la experiencia particular de práctica preprofesional, es posible consolidar las características de al menos dos figuras que pueden ser comunes para otras experiencias y determinar de forma similar su desarrollo. El primer modelo de institución que hace parte de la práctica preprofesional es la que se vincula al ámbito de la formación y de la promoción del perfil profesional crítico de Trabajo Social. Esta institución manifiesta sus intereses y recursos a través del supervisor de prácticas que asume el compromiso de ser un facilitador para el proceso de formación del estudiante y el desarrollo de una práctica significativa, la creación de espacios de resistencia, el acompañamiento cercano, el apoyo emocional y la fundamentación teórico-metodológica que brinda coherencia al proceso.

El segundo modelo de institución es la vinculada con el mercado laboral, de la que depende el proceso de práctica preprofesional porque es la que tiene acceso a los recursos para desarrollar la intervención. Esta institución se presenta como inmersa en la vida cotidiana, lo que determina su visión del quehacer y, por esta razón, favorece la acción inmediata, utilitaria, fragmentada y superficial. Este entorno tiene un impacto en las acciones del profesional en formación porque es presionado para ajustarse a la rutina de trabajo, a las lógicas funcionalistas y a desestimar su capacidad para responder de forma compleja.

La realidad de la práctica preprofesional representa un desafío para el practicante y un espacio privilegiado para su formación, porque es un ejercicio que pone a prueba sus propios recursos, su capacidad teórico-metodológica, su postura frente al quehacer y sus habilidades para la intervención en un entorno que lo presiona para ajustarse a las dinámicas de la vida cotidiana pero con el acompañamiento de un actor que manifiesta el interés institucional por crear espacios de resistencia y generar un proceso significativo. En este entorno, el profesional en formación debe poner a prueba su capacidad para negociar intereses, conciliar tensiones, llegar a acuerdos e

interpretar los momentos en que debe ceder al mercado laboral y las oportunidades que se le presentan para resistir.

En síntesis, la experiencia aporta a la comprensión de la práctica preprofesional porque permite articular el concepto teórico en las dinámicas de la realidad, identificar algunos facilitadores del ejercicio crítico, las barreras que limitan al profesional en formación y acercarse a entender el fundamento histórico de las relaciones, el sentido de su desarrollo y el porqué de sus características. Estas consideraciones configuran la práctica preprofesional como un proceso que aporta aprendizajes significativos para la formación porque en la experiencia los estudiantes enfrentan el desafío permanente de resignificar su rol en las dinámicas de una entidad del mercado laboral y aportan a consolidar el quehacer crítico en los diferentes ámbitos de las agencias de prácticas.

9. Conclusiones

El estudio permite pensar la práctica preprofesional como un objeto de conocimiento en permanente construcción y en el que se entrecruzan e interactúan las condiciones sociohistóricas, la formación profesional, las posturas sobre el ejercicio, los recursos disponibles, los intereses, las intenciones, las expectativas, los compromisos. Estos elementos son propios de los sujetos y las instituciones que protagonizan la experiencia y, a medida que estos actores se relacionan, los elementos evolucionan, entran en conflicto, resuelven tensiones, llegan a consensos, se encuentran posibilidades de reconstrucción y transformación.

El punto de partida del estudio es la fundamentación teórica de la práctica preprofesional, para lo que se explora su desarrollo, sentido y significado a la luz de la teoría sociocrítica. Esta reflexión teórica determina que la práctica preprofesional es un proceso situado en el espacio-tiempo de la vida cotidiana y en el entorno sociohistórico capitalista. A partir de estas consideraciones, se desarrollan tres aspectos que permiten acercarse a la comprensión del objeto de conocimiento. Primero, el compromiso del trabajador social con la praxis como actividad transformadora, lo que plantea un vínculo entre las acciones y la intención ético-política enfocada en los principios humanistas de libertad, democracia y justicia social. Segundo, la categoría “trabajo” que reconoce la situación del practicante inmerso en un proceso institucionalizado que lo condiciona, en el que predominan las dinámicas del mercado laboral y en el que debe asumir el desafío de interpretar críticamente su entorno para encontrar posibilidades de resistencia en las acciones cotidianas. Y tercero, la vinculación de la práctica preprofesional con el ámbito de formación universitaria, en las discusiones sobre el perfil profesional y con sujetos que cuentan con recursos teóricos, metodológicos, operativos y que viven la experiencia de forma subjetiva.

El aporte del estudio no solo se desarrolla desde la reflexión teórica, sino también desde la reconstrucción y el análisis contextualizado de la experiencia del primer momento de práctica preprofesional en el Instituto Técnico Educativo Nacional de Comercio durante el año 2021. La mayor particularidad de esta experiencia son las condiciones atípicas en las que se desarrolla. Durante este periodo, la sociedad enfrenta las medidas de aislamiento físico y teletrabajo producto de la pandemia COVID-19. Frente a esta coyuntura, las evidencias del estudio demuestran que las características de la vida cotidiana virtual se configuran como una barrera para el quehacer crítico, porque refuerzan la tendencia deshumanizante de los ámbitos laborales en los que se desarrolla la práctica preprofesional y favorecen la reproducción de relaciones meramente formales, jerárquicas, funcionales y utilitarias.

No obstante, el estudio concluye que estos aspectos no son producto ni se originan por las condiciones de pandemia, porque existen soportes teóricos suficientes para pensar que las tendencias mencionadas se originan en la esencia de las acciones de la vida cotidiana, en la estructura sociohistórica, en el modelo de sociedad predominante y en las lógicas del mercado arraigadas en todo tipo de instituciones. El sustento de esta idea es observable en la reconstrucción de la experiencia que permite observar la práctica preprofesional en INSTENALCO como un ejercicio de adaptación y resistencia a las dinámicas de una entidad del mercado laboral.

A partir de la experiencia, es posible consolidar las características de dos figuras que pueden ser comunes para otras prácticas preprofesionales y determinar de forma similar el desarrollo de sus procesos. El primer modelo de institución encontrado es el que se vincula al ámbito de la formación y promoción del perfil profesional crítico de Trabajo Social. Este tipo de institución manifiesta sus intereses y recursos a través de una figura (supervisor de prácticas) que puede asumir el compromiso de ser un facilitador para el proceso de formación del estudiante, el

desarrollo de una práctica significativa, la creación de espacios de resistencia, el acompañamiento cercano, el apoyo emocional y la fundamentación teórico-metodológica que brinda coherencia al proceso.

El segundo modelo de institución es la vinculada con el mercado laboral, de la que depende el proceso de práctica preprofesional porque es la que tiene acceso a los recursos para desarrollar la intervención. Esta institución se presenta como inmersa en la vida cotidiana, lo que determina su visión del quehacer y, por esta razón, favorece la acción inmediata, utilitaria, fragmentada y superficial. Estas condiciones son canalizadas en un figura (par institucional) que es el actor clave que inserta al practicante en la agencia de prácticas y el que permite el acceso a los recursos, por lo que se crea una relación desigual de poder en la que el practicante puede quedar. Este entorno tiene un impacto en las acciones del profesional en formación y puede representar una barrera cuando se presiona al practicante por ajustarse a la rutina de trabajo, a las lógicas funcionalistas y a desestimar su capacidad para responder de forma compleja a los fenómenos sociales.

El estudio concluye que para entender la práctica preprofesional es esencial pensar las mediaciones que vinculan el entramado de relaciones con la vida cotidiana y con las condiciones históricas de la sociedad, como las dinámicas de dependencia, el acceso desigual a los recursos, la lógica dominante del quehacer cotidiano y la visión fragmentada de los fenómenos sociales. Solo a partir de esta comprensión es posible construir el camino para articular los compromisos formales y las relaciones de poder con los vínculos cercanos que desafían los valores predominantes y potencian el ejercicio crítico. La experiencia también contiene evidencias de esta dinámica, porque se demuestra que en el entorno laboral de la práctica preprofesional es posible encontrar actores dispuestos a establecer relaciones horizontales, actitudes de reciprocidad, cooperación y empatía, manifestaciones objetivas de la resistencia que reviste el quehacer del trabajador social.

Este recorrido configura la práctica preprofesional como un espacio privilegiado para la formación porque es un ejercicio de interrogación constante, un permanente desafío que pone a prueba el conocimiento, las capacidades y las habilidades del practicante. Esta experiencia es producto de una tensión constante entre las posibilidades del quehacer en la realidad y las expectativas del “deber ser” profesional. Es un acercamiento a las relaciones de poder en las que se ve inmerso el trabajador social en su campo laboral, a las contradicciones, las demandas institucionales y las decisiones que definen su compromiso con la postura ética y política profesional.

Por la investigación realizada, el estudio concluye que la sistematización de experiencias permite la reconstrucción crítica del proceso de práctica preprofesional y posibilita el aporte a la construcción de conocimiento desde el análisis contextualizado de las experiencias, la profundización en las relaciones entre instituciones y sujetos, las barreras, los facilitadores y los aprendizajes emergentes de un proceso complejo. Una característica particular del estudio es el énfasis en la percepción del profesional en formación como uno de los sujetos protagonistas que vive, siente e interpreta la experiencia. Este enfoque autobiográfico permite priorizar el acercamiento al proceso desde su interior, al sentido de su desarrollo, a la interpretación de los avances y retrocesos, las acciones, las relaciones, las dificultades y los retos cotidianos.

Desde las reflexiones que surgen del proceso, se plantean algunas recomendaciones para el futuro de la práctica preprofesional. INSTENALCO es una institución que debe realizar un esfuerzo por facilitar el trabajo interdisciplinar, los espacios de diálogo horizontal entre los actores del proceso y asumir en su dinámica laboral el compromiso con el componente participativo. Estas iniciativas parten de la comprensión de las potencialidades de cada actor, del planteamiento de actividades a partir de consensos, de buscar posibilidades para conciliar los intereses

institucionales con los recursos y potencialidades de los sujetos. Es importante recalcar que en la experiencia, existen evidencias de la autonomía y el trabajo cooperativo como elementos que fomentan la capacidad de aportar, la creatividad, la retroalimentación, los resultados significativos y la motivación.

La Escuela de Trabajo Social UIS debe aprovechar la oportunidad que posee como institución de formación para canalizar el conocimiento que generan las experiencias de práctica preprofesional y generar espacios de dialogo, reflexión y retroalimentación que potencien futuros procesos. Estas posibilidades se pueden materializar a través de la creación de foros abiertos a la comunidad de estudiantes, los egresados y los actores de la práctica preprofesional. Estos espacios son los lugares propicios para retomar los esfuerzos realizados por pensar la profesión, los ámbitos laborales, las dinámicas particulares de los contextos regionales y los nuevos desafíos para el quehacer.

Trabajo Social es una profesión-disciplina que debe comprometerse con pensar, construir y reconstruir encuentros reflexivos con la realidad social. De estos espacios, la práctica preprofesional es un momento privilegiado porque promueve un ambiente de constantes desafíos que ponen a prueba los conocimientos y los recursos de los profesionales en formación para enfrentar su quehacer en una institución ligada al mercado laboral. Esta experiencia prepara a los estudiantes para reconocer críticamente su entorno, las posibilidades de resistencia y los espacios para la transformación. Por estas razones, es necesario promover los esfuerzos de investigación, reflexión y análisis sobre la práctica preprofesional, la conciencia de su sentido, los aspectos que determinan su desarrollo, las posibilidades de transformarla y así aportar a la consolidación de la formación y el rol profesional.

Referencias Bibliografía

- Barnechea, M., & Morgan, M. (2007). *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Barros, S. (2017). *Sistematización del proceso de intervención social orientado desde el modelo teórico de ayuda mutua, en la experiencia "fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre adultos mayores del hogar San Pedro Claver"*. Cartagena: Universidad de Cartagena. Obtenido de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/6112>
- Borja, C. (2019). Orientador(a) escolar. Más que un pedagogo/a. ¿Un cambio de Paradigma? O solamente un cambio en nuestras funciones. *Ser maestros y maestras hoy (Volumen II)*, 73-90.
- Buitrago, M. (2020). *Informe Práctica I del I.E. Instituto Técnico Nacional de Comercio*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Castañeda, E., & Rivera, M. S. (2021). *Una relación intercultural: un camino para aprender a reconocer y respetar la identidad y la diferencia*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Obtenido de http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib_N.jsp?parametros=190794|6|19
- Concha, M. d. (2012). Rol, Perfil y Espacio Profesional del Trabajo Social en el ámbito educativo . En UTEM, *Trabajo Social y educación formal e informal* (págs. 2-22). Chillán: Revista Cuaderno de Trabajo Social N°5.

- Cruz, A. (2011). ¿Qué se enseña y se aprende en una práctica de entrenamiento profesional en trabajo social? *Prospectiva*, 161-196. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5857497.pdf>
- Díaz, G. (2016). *Sistematización de la intervención de Trabajo Social en el proceso de acompañamiento a niños, niñas y familias del hogar infantil comunitaria "las gaviotas" en el desarrollo integral de la primera infancia*. Cartagena: Universidad de Cartagena. Obtenido de <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/3883>
- Escuela de Trabajo Social. (2011). *Reforma curricular del programa de Trabajo Social*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Obtenido de https://gruposhumanidades14.files.wordpress.com/2014/10/proyecto_educativo_del_programa_de_trabajo_social-final.pdf
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Fundación Paideia Galiza.
- Galeano, C., Rosero, K., & Velásquez, P. (2011). Reflexiones y retos de la práctica académica en trabajo social. *Prospectiva*, 131-160. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857495>
- García, C. (2018). *Aportes metodológicos de los talleres (cursos) teórico – prácticos de intervención profesional, nivel Técnico de la carrera de Trabajo Social 2015-2018*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Obtenido de <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1608>
- Ghiraldelli, R. (2019). Formación profesional y la práctica supervisada en el Servicio Social Brasileño. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, 39-56.
- Ghiso, A. (1998). De la Práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos. *Revista Latinoamericana de Educación*, 1-11.

- Godoy, W., & Morales, P. (2016). Hacia una práctica pre-profesional reflexiva en la formación de los trabajadores sociales. *AZARBE: Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 69-77. Obtenido de <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/252471>
- González, J. (2018). La orientación escolar: de servicio a derecho . En J. González, A. Meza, M. Sandoval, E. Pérez, L. Hurtado, & D. Salcedo, *Pasado presente de la orientación escolar en Bogotá y Colombia: Pedagogía, historia e investigación* (págs. 19-48). Bogotá: Red distrital de docentes investigadores.
- Guerra, Y. (2013). *El proyecto profesional crítico: estrategia de enfrentamiento de las condiciones contemporáneas de la práctica profesional*. La Plata: Cátedra libre: Marxismo y Trabajo Social. Obtenido de <https://catedralibrets.files.wordpress.com/2014/03/guerra-y.pdf>
- Gutiérrez, C., Galindo, L., & Vargas, L. (2020). *Historia de la Orientación en Colombia 1960 y 1979: la relación orientación educativa y desarrollo económico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Iamamoto, M. (1992). *Servicio social y división del trabajo*. Sao Pablo: Cortez. Obtenido de <https://trabajosocial5.files.wordpress.com/2016/04/iamamoto-servicio-social-y-division-del-trabajo1.pdf>
- Iamamoto, M. (1998). *El servicio social en la contemporaneidad: trabajo y formación profesional: Primera parte: el Trabajo Social en la contemporaneidad*. Sao Pablo: Cortez Editora. Obtenido de <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/iamamoto-marilda-el-servicio-social-en-la-contemporaneidad.pdf>
- Iamamoto, M. (2021). Proyecciones profesionales académicas y de investigación para el servicio social en América Latina y en el Caribe frente al desafío de la crisis mundial. *Revista Eleuthera*, 381-399.

- INSTENALCO. (2019). *Pacto de Convivencia*. Bucaramanga: INSTENALCO.
- Jaimes, W. (2011). *Características y perspectivas de los modelos pedagógicos de las instituciones de educación media de la ciudad de Bucaramanga (Colombia)*. Bucaramanga: Universidad de Granada.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: CINDE. Obtenido de <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
- Jelin, E., & Balán, J. (2020). La estructura social en la biografía personal. En E. Jelin, *Las tramas del tiempo. Familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales* (págs. 373-396). Buenos Aires : CLACSO.
- Latorre, N. (2020). *Análisis de las políticas educativas en el marco de la pertinencia de la educación media técnica en Bucaramanga*. Bucaramanga: UNAB.
- Linares, J., Hernández, A., & Rojas, H. (2020). La experiencia de orientación docente en la práctica profesional de Trabajo Social. *Revista Interamericana de Investigación, educación y pedagogía*, 165-196. Obtenido de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/5498>
- Lizarazo, N. (2007). La sistematización como práctica de intervención profesional. *Revista Tendencia y Retos*, 193-199. Obtenido de <http://dns.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-12-12.pdf>
- Lizcano, D. (2012). Las dinámicas de desarrollo de la educación técnica y tecnológica en Santander mediante un estudio institucional. *Revista Temas*, 73-96.

- Martínez, R. (2020). *Informe Practica I Trabajo Social “Instituto Técnico Nacional de Comercio”*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Mendoza, A. (2010). *Legitimidad del modelo político colombiano a partir del análisis de los discursos escolares y los nombramientos de maestros en el departamento de Santander (1930 - 1970)*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Millán, L., & Keily, P. (2013). Diagnóstico comunitario e intervención social en la comunidad La Victoria. Sistematización de una experiencia. *Interacción y perspectiva*, 84-99. Obtenido de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/interaccion/article/view/3336>
- Montaño, C. (1998). *La naturaleza del servicio social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Sao Pablo: Cortez. Obtenido de <https://www.docsity.com/pt/la-naturaleza-del-servicio-social-un-ensayo-sobre-genesis-especificidad-y-reproduccion/4847619/>
- Montaño, C. (2009). *La relación teoría-práctica en el servicio social: desafíos para la superación de la fragmentación positivista y post-moderna*. México: UNAM. Obtenido de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-331.pdf>
- Moreno, O., & Giraldo, C. (2015). Autoevaluación de la práctica académica en trabajo social. La experiencia de la escuela de trabajo social de la Universidad del Valle (2000- 2010). *Prospectiva*, 429-457. Obtenido de <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/%20article%20/view%20/949>
- Murcia, D., Martínez, B., & Ortiz, J. (2008). *Intervención de Trabajo Social desde la práctica de entrenamiento profesional en instituciones educativas. Facultad de Trabajo Social*.

- Universidad de La Salle 2000 - 2007*. Bogotá: Universidad de La Salle. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=trabajo_social
- Navarrete, N. (2016). El papel del trabajo social en el ámbito educativo. *Folios de humanidades y pedagogía*, 37-46.
- Netto, J. (1996). *Trabajo Social: Crítica de la vida cotidiana y método en Marx*. La Plata: Productora del Boulevard. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44230>
- Noreña, V., & Loaiza, J. (2019). *Sistematización de la experiencia de práctica profesional de trabajo social, en el ámbito de la educación inclusiva Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría año 2018*. Bogotá: Universidad de La Salle. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/trabajo_social/354/
- Orduz, M. (2021). *Sistematización de experiencias: una mirada desde la práctica de Trabajo Social con enfoque en las habilidades para la vida*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander. Obtenido de http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/pags/cat/popup/pa_detalle_matbib_N.jsp?parametros=190792|%20|5|19
- Parola, R. (2001). Algunas consideraciones teóricas acerca de un perfil de prácticas pre-profesionales. *XVII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*. Lima. Obtenido de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-017-107.pdf>
- Parola, R. (2009). Aproximaciones a una discusión acerca de la formación del trabajador social hoy. Una mirada desde la licenciatura en Trabajo Social en Mendoza-Argentina. *XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social*. Guayaquil. Obtenido de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-019-084.pdf>

- Parola, R. (2020). Problematizando las Prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas. *Prospectiva*, 73-88. Obtenido de <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/8714/11323>
- Pérez, A. (2017). Figuras para resignificar la práctica profesional de Trabajo Social. Una reflexión con estudiantes de la Universidad de Cartagena en El Caribe colombiano. *Cuadernos de Trabajo Social*, 393-405. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/53343>
- Pérez, J., & Idarraga, M. (2019). Breve análisis histórico-descriptivo de a educación en Colombia. *Tesis psicológica*, 102-113.
- Pérez, K. (2018). *Sistematización de una experiencia de Trabajo Social organizacional: tejiendo familia empresarial*. Bogotá: Universidad Minuto de Dios. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/6322/1/TTS_PerezGutierrezKatherin_2018.pdf
- Polo, A., & López, K. (2016). *Sistematización de la experiencia de Trabajo Social como parte de la formación integral en el contexto educativo "escuela de música DESEPAZ" de la ciudad de Cali*. Cali: Universidad del Valle. Obtenido de <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/13689>
- Ramírez, S. (2013). Entre la calle y los programas de protección: sistematización de la experiencia de la práctica académica en trabajo social. *Prospectiva*, 101-109. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5857402>
- Ruiz, L. (20 de Septiembre de 2001). *La sistematización de prácticas*. Obtenido de Repositorio UDG Virtual: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2200>

Ruiz, S. (2020). *Informe práctica II, trabajo social “Construyendo mi futuro: Propuesta educativa para el fortalecimiento de habilidades para la vida, en estudiantes de noveno grado de la I.E. Nacional de Comercio. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.*

Sanabria, F. (2020). *La educación media diversificada en Santander, el caso del INEM Custodio García Rovira de Bucaramanga (1969 - 1976). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.*

Sánchez, A. (2003). *Filosofía de la Praxis. México: siglo xxi editores, s.a. de c.v.*