

La formación en Trabajo Social; un análisis disciplinar en diversos contextos



Miguel Bautista Miranda
Jorge Hernández Valdez
Rosita Fierros Huerta
Coordinadores (as)



La formación en Trabajo Social; un análisis disciplinar en diversos contextos

**Miguel Bautista Miranda
Jorge Hernández Valdez
Rosita Fierros Huerta**

Coordinadores (a



Primera Edición: 2023

© 2023 Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social.
ISBN: 978-607-59677-2-1

Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social
Red Nacional de Estudios Disciplinarios en Trabajo Social
Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad de Guadalajara
Universidad Don Vasco

© 2023 Por características tipográficas y de diseño editorial ACANITS A.C.

Portada: Martín Castro Guzmán

Todos los artículos de este libro fueron sometidos a dictamen doble ciego por pares académicos y es responsabilidad de cada autor.



Este libro electrónico es editado por la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS) bajo la licencia Creative Commons CC BY- NC-SA 4.0; que de manera gratuita pone a disposición esta obra siempre y cuando se atribuya el crédito al autor. También puede leer, descargar, compartir, copiar y redistribuir el material sin fines comerciales y con la utilización de esta misma licencia.

Impreso en México

Índice

	Pág.
Introducción	8
Proceso de intervención orientado hacia la posibilidad de continuidad de estudios en trabajo social. Una perspectiva relacional desde el modelo educativo de la Universidad de Guanajuato. Lellanis Arroyo Rojas	15
Reflexiones en torno a la intervención a nivel grupal. Rosita Fierros Huerta	34
Aproximación a las perspectivas críticas en la configuración epistemológica del trabajo social desde tres de las principales revistas científicas hispanoamericanas. Diana de la Caridad Vela Mayo Leonor Tereso Ramírez	49
Sistematización de la práctica comunitaria como experiencia en la comunidad de Santiago Tepopula Municipio de Tenango del Aire Estado de México Ma. Elena Zavala Castillo	74
La dignidad y el valor de las personas en la práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de México. Miguel Bautista Miranda	99
Derechos universales, constitucionales y la autodeterminación en la axiología docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México. Miguel Bautista Miranda Martín Sánchez Villal Vasti Zurizadai Jiménez Amador	127
La justicia social, como eje transversal en la axiología docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México.	156

Vasti Zurizadai Jiménez Amador
Miguel Bautista Miranda
Martín Sánchez Villal

Representación social de la disciplina y profesión del Trabajo Social 186
de los docentes en la Universidad Autónoma del Estado de México.
Martín Sánchez Villal
Miguel Bautista Miranda
Vasti Zurizadai Jiménez Amador

Las TICS y las TACS: el trabajo social y su práctica docente en la era 212
digital.
Crisóforo Pacheco Santos
Lamberto Floriberto Xancatl Flores
Pedro Manuel Conde Flores

Hiatos habitacionales en la formación de futuros profesionales de 229
trabajo social, su impacto en lo laboral de sujetos inesperados.
Melani Marlene Sánchez Castro
Irving Vázquez Cruz

La importancia de la etnografía en el trabajo social para la 265
comprensión de las realidades sociales
Jaime Humberto Zappi Bello

Un dilema a voces: representaciones sociales del trabajo social en 286
alumnado sin convicción
Jairo Fanuel Fernando Castro Villagómez

Introducción

La experiencia de formar trabajadores sociales durante más de cinco décadas bajo diferentes planes de estudio que han permeado en las Instituciones de Educación Superior (IES) en el país, ha significado un avance importante en la institucionalización del trabajo social en México; y aun así, hoy en día resulta necesario introducir modificaciones de manera permanente a fin de continuar con una formación que busque desde la disciplina y profesión, en las condiciones de posibilidad de ésta, dar respuestas puntuales a los desafíos que los contextos nacional, regional e internacional plantean, pero sobre todo, contribuir a la definición de las necesidades y demandas de los sectores más vulnerables, pobres y excluidos de la sociedad mexicana, a fin de realizar intervenciones sociales que busquen cambiar o transformar estas situaciones.

Sí una de las orientaciones que da sentido a la disciplina y profesión, es su contribución a la definición de los problemas, necesidades y demandas sociales para construir junto con la población los diagnósticos que definen lo digno de ser intervenido y el alcance, teorías, metodologías, técnicas e instrumentos de la intervención social, entonces, la articulación buscada se relaciona con las propuestas curriculares en cada una de las IES del país, cada una cuenta con sus historias particulares, su cultura, su territorio, sus necesidades y problemáticas específicas.

Con relación a la formación en trabajo social, se ha señalado en otros espacios la falta de flexibilidad con respecto a ésta, es decir, la escasez de estudios con respecto a lo que hacemos disciplinar y profesionalmente en la comunidad científica y el gremio de trabajo social. A juicio de Follari y Berrueto (1981), la formación profesional representa las prácticas concretas que el profesional deberá hacer al recibirse, es decir, son las distintas formas de ejercer una profesión determinadas socialmente tal y como acota Díaz Barriga (1996), este mismo autor señala también, que definir la formación de una disciplina y profesión, su vínculo en una sociedad determinada y las condiciones

históricas de la misma, implica una explicación integral y diversificada de la realidad social y educativa.

La formación profesional del trabajador social está atravesada por la relación que mantiene con los sujetos que lo constituyen, bien sea desde la sociedad civil, desde las instituciones gubernamentales o desde sus propias organizaciones gremiales. La intención es que en trabajo social tengamos una postura ética que fortalezca el tejido social, recupere subjetividades, reconstruya lo simbólico y lo lúdico con abordajes integrales de la problemática, necesidades, riesgos y demandas sociales a través de intervenciones multi e interdisciplinarias, con y desde los sujetos sociales, que respondan a la complejidad de la realidad social alterada por la crisis, la violencia, la pobreza, la desigualdad, la fragmentación, la falta de organización independiente de la sociedad civil o la indiferencia frente a los asuntos públicos.

A este respecto, se debe asumir como premisa que la relación trabajo social y los sujetos sociales debe darse a través de la distinción de diversas posiciones de sujeto, es decir, a través de recuperar las variadas significaciones imaginarias que poseen estos frente a sus asuntos y necesidades sociales (Montenegro 2003), a partir de su propia identidad, con ideas, propuestas y expectativas construidas desde su historia y cultura.

Con base en los argumentos esgrimidos se presenta este libro integrado por 12 capítulos, que dan cuenta de diversas esferas y contextos donde se construye la formación profesional de los trabajadores sociales.

En el primer capítulo, Arroyo Rojas presenta el trabajo “Proceso de intervención orientado hacia la posibilidad de continuidad de estudios en trabajo social. Una perspectiva relacional desde el modelo educativo de la Universidad de Guanajuato”, donde manifiesta que para una asertiva formación profesional se hace necesaria la conjugación relacional de los objetivos del plan educativo, con los elementos de la tutoría académica orquestados desde el modelo educativo en cuestión.

En el segundo capítulo, Fierros Huerta expone las “Reflexiones en torno a la intervención a nivel grupal”, que surgen del transitar en el ejercicio profesional en diversas instituciones y de plasmar esa experiencia teórica-práctica. Las sugerencias, recomendaciones y propuestas, expresa la autora, son el fruto de vivencias personales que se pueden implementar para que los sujetos accedan a la deconstrucción y construcción en y para la vida.

En el tercer capítulo, Vela Mayo y Tereso Ramírez vislumbran una “Aproximación a las perspectivas críticas en la configuración epistemológica del trabajo social desde tres de las principales revistas científicas hispanoamericanas”, a fin de conocer cómo inciden la perspectiva crítica en la configuración epistemológica del trabajo social hispanoamericano contemporáneo. Propuesta que incluye algunos planteamientos sobre el desarrollo del pensamiento epistémico crítico en la región y en un segundo momento el desarrollo del abordaje teórico de las perspectivas identificadas en estos textos.

En el cuarto capítulo, Zavala Castillo exhibe el trabajo “Sistematización de la práctica comunitaria como experiencia en la comunidad de Santiago Tepopula Municipio de Tenango del Aire Estado de México”, donde manifiesta que para que este centro de estudio consolide su calidad y pertinencia académica en respuesta a las necesidades educativas del país, ha desarrollado un modelo educativo sustentado en las nuevas prospectivas que se plantean a nivel nacional e internacional que incorpora las necesidades sociales generadas a partir de los procesos de globalización y de la sociedad del conocimiento.

En el quinto capítulo, Bautista Miranda presenta “La dignidad y el valor de las personas en la práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de México”, la evidencia visibiliza que los principios axiológicos de la dignidad y el valor de las personas están presentes durante la práctica docente, como valores anclados que guían las acciones de respeto a la dignidad del discente y docente como ser humano y ser social capaz de pensar y de actuar, el respeto al ser humano y a la profesión, reglas como levantar la mano, esperar su turno, respetar a los demás, no emitir burlas y

juicios, no hacer comentarios fuera de lugar, no exhibir a sus compañeros, valorar la palabra y respetar las diversidades de género.

En el sexto capítulo, Bautista Miranda, Sánchez Villal y Jiménez Amador, analizan los “Derechos universales, constitucionales y la autodeterminación en la axiología docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México”, la evidencia permite observar que estos principios axiológicos están presentes durante la práctica docente, como directrices transversales en la formación de los trabajadores sociales y se expresan como valores de la modernidad, comprometerse con los alumnos, promover y aterrizar los derechos humanos, alude a los documentos de los derechos humanos y a la constitución política, representa el fundamento jurídico en la actuación y la intervención de los trabajadores sociales.

En el séptimo capítulo, Jiménez Amador, Bautista Miranda y Sánchez Villal, dan cuenta de “La justicia social, como eje transversal en la axiología docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México”, los hallazgos vislumbran que los principios axiológicos condensados en la justicia social, están presentes durante la práctica docente, como directrices en la formación de los trabajadores sociales y se expresan a través de la reflexión grupal en relación a la promoción de la justicia social; en orientar a los alumnos, el respeto hacia los alumnos independientemente de la condición social que presente; darles la palabra, permitirles que participen y la búsqueda constante de igualdad en una sociedad.

En el octavo capítulo, Sánchez Villal, Bautista Miranda y Jiménez Amador abordan la “Representación social de la disciplina y profesión del Trabajo Social de los docentes en la Universidad Autónoma del Estado de México”, la premisa versa en que el trabajo social es una disciplina y profesión que se basa en un cuerpo teórico metodológico para construir conocimiento socialmente útil, para llevar a cabo procesos de intervención social en la realidad social. El referente teórico que fundamenta este estudio son las representaciones sociales.

En el noveno capítulo a cargo de Pacheco Santos, Xancatl Flores y Conde Flores, abordan el tema de “Las TICS y las TACS: el trabajo social y su práctica docente en la era digital”, los autores expresan que como resultado del confinamiento social derivado de la pandemia producida por el virus SARS Cov2, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), así como las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TACs), se incrementaron de manera considerable, principalmente en el ámbito educativo y, que la práctica docente en el trabajo social no fue la excepción, profesores y estudiantes tuvieron que hacer uso de esas tecnologías, con o sin preparación previa.

En el décimo capítulo, Sánchez Castro y Vázquez Cruz abordan los “Hiatos habitacionales en la formación de futuros profesionales de trabajo social, su impacto en lo laboral de sujetos inesperados”, donde manifiestan que al ser la Escuela Nacional de Trabajo Social, la primera institución de formación superior con mayor presencial de profesionales en la ZMVM y en el resto del país, es necesario mostrar los dilemas e hiatos que tiene la formación de profesionales y de la comunidad egresada, que se presenta con intersticios disciplinares y de aplicación de lo inesperado.

En el onceavo capítulo, Zappi Bello presenta “La importancia de la etnografía en el trabajo social para la comprensión de las realidades sociales”, en el cual muestra como la etnografía y el trabajo social tienen una relación cercana en el estudio y el entendimiento de las realidades socioculturales. La etnografía, como metodología de investigación cualitativa, se enfoca en la observación participante y el análisis de las culturas y comportamientos humanos en contextos sociales específicos. Por su parte, el trabajo social busca entender y abordar los problemas sociales que enfrentan las comunidades y grupos en situación de vulnerabilidad para transformar esas realidades a través de esa comprensión.

Por último, en el doceavo capítulo, Castro Villagómez presenta “Un dilema a voces: representaciones sociales del trabajo social en alumnado sin convicción”, donde presenta los resultados de la investigación realizada con metodología cualitativa, en esta se pretende

mostrar la representación social que han construido los estudiantes para dar sentido a su formación académica en trabajo social, y que ha contribuido a su permanencia sin ser una elección por convicción.

Miguel Bautista Miranda
Jorge Hernández Valdez
Rosita Fierros Huerta

Proceso de intervención orientado hacia la posibilidad de continuidad de estudios en trabajo social. Una perspectiva relacional desde el modelo educativo de la Universidad de Guanajuato

Lellanis Arroyo Rojas¹

Resumen

Para una asertiva formación profesional se hace necesaria la conjugación relacional de los objetivos del plan educativo, con los elementos de la tutoría académica orquestados desde el Modelo Educativo. *Necesidad social:* Partiendo de esa premisa, se desarrolló un proceso de intervención pensado desde la horizontalidad que posibilitara la continuidad de estudios a las y los alumnos al interior de la Licenciatura de Trabajo Social en la Universidad de Guanajuato. Esto último, a partir de develar el contexto sociocultural de la comunidad estudiantil y con el objetivo de promover los derechos sociales y culturales de nuestras/os estudiantes. *Metodología:* A partir de las bondades de los Estudios Socioculturales se realizó un diagnóstico que arrojó como problemáticas de la comunidad estudiantil el abandono y el rezago educativo. Entonces, se comenzó a diseñar e implementar estrategias teniendo base en las herramientas que nos provee el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato. Para este caso la relación entre las diferencias modalidades de tutoría y el plan del Programa Educativo. *Resultados:* Entre los más notables cuantitativamente, tenemos la reducción en el número de deserción escolar y un aumento

¹ Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guanajuato.

en el reingreso. Siguen en estudio y constante observación los temas entorno al rezago. También se reportan conclusiones en términos cualitativos entendiendo a esta intervención, en particular, como una práctica pedagógica enriquecedora y sostenible en el tiempo.

Problematicación

Antes del comienzo de la pandemia causada por COVID-19, se habían comenzado a experimentar fenómenos al interior de la comunidad estudiantil de la Universidad de Guanajuato, especialmente en el Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social. No referimos especialmente a los procesos de rezago y abandono estudiantil. Una vez instaurada la mencionada pandemia en nuestra vida cotidiana, las cifras, respecto de estos fenómenos, comenzaron a aumentar. Y, aunque ciertamente no eran cambios drásticos, sí debutaron algunas interrogantes en la Coordinación del Programa Educativo. Entre las inquietudes podemos mencionar que se deseó conocer ¿qué elementos o factores estaban causando estos procesos de rezago y deserción? ¿cómo, desde la Universidad de Guanajuato, en tanto institución educativa, se podía ayudar a la continuidad de estudios de las y los estudiantes? ¿con cuál o cuáles herramientas, desde la casa de altos estudios, contábamos para mitigar las causas que ocasionan estos efectos de rezago y abandono escolar?

Ante todas estas interrogantes, tomaba la delantera una propuesta de intervención como posible solución. Sin embargo, según los postulados de algunos autores que incluso están dentro de la disciplina del Trabajo Social (Ander-Egg, 2000; Ibarra, José y González, 2021; Saravia, Urquieta y Ortega, 2020) para que una intervención sea eficaz, efectiva y válida, se hace necesario conocer a cerca de los factores que la ocasionan; en tal caso sobre la deserción y rezago en el cumplimiento del Programa Educativo. Para complementar esta primera meta se desarrolló un diagnóstico social, amparado en las bondades teóricas de los Estudios Socioculturales.

Los Estudios Socioculturales permiten develar a la cultura dominante en su función como reguladora de las prácticas desarrolladas

en la vida cotidiana en un contexto social determinado (Reguillo, 2004; Caloca, 2015; Arroyo, 2018;). A través de estas posturas podemos dar cuenta de cómo los contextos, donde se desenvuelve el individuo, constituyen un marco importante y referencial que nos ayuda a interpretar los sentidos que se construyen, así como los significados heredados. Para nuestro caso, entendemos como contexto a los espacios, los tiempos y la vida cotidiana en general donde se inscriben los y las estudiantes de la Licenciatura en Trabajo Social; específicamente, aquellos y aquellas estudiantes que presentan abandono y rezago educativo. Entendemos a estos contextos como generadores de significados para nuestros y nuestras estudiantes que conllevan a prácticas, las cuales por momentos pueden ser contrastantes con los objetivos y metas de un plan educativo, como puede ser el caso de una licenciatura que privilegia, entre otras cosas, una modalidad 100% presencial y escolarizada (Universidad de Guanajuato [UG-Plan Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social], 2015).

¿Desde dónde y desde quiénes estamos hablando? Esta pregunta fue la principal información que se obtuvo, luego de la aplicación del diagnóstico social con anclajes en las lógicas de los Estudios Socioculturales. Una contextualización siempre es oportuna, debido a que nos expone a la cultura dominante, entendida como negociación e interrelación de poder, en pos de un posicionamiento social que otorga sentido. La cultura erige pautas, que bajo una condición de endemividad, el ser humano reproduce o también puede transformar, sin embargo, no dejan de ser temas que organizan y orientan la vida cotidiana, o sea, funcionan como mandatos culturales (Arroyo y Castañeda, 2021).

Estamos hablando de estudiantes que viven en León de los Aldama y en el Municipio Libre de Celaya. Ambos, ubicados en el Estado de Guanajuato, mismo donde se inscribe la universidad estatal que lleva su nombre. Los dos municipios, a pesar de la distancia, comparten ciertas características sociales, mismas que se reflejan en los y las estudiantes que presentan rezago y abandono escolar.

Estamos hablando desde el Bajío mexicano, particularmente desde un Guanajuato donde el catolicismo se manifiesta como circunstancia,

por todas partes. Y además del catolicismo, la religiosidad, como disciplina para la ejecución de las acciones en la vida cotidiana. Entonces, la práctica religiosa imprime modos de vida, formas de ser y de comportamientos. Éstos, ciertamente, están diferenciados para los hombres y para las mujeres, pero con una misma carga de significados entorno a la postura sobre los procesos educativos (Simmel, 1986; Acosta, 2018). Algunos autores consideran a la religión como la raíz del vínculo social que constituye una comunidad civil y la mantiene unida (Durkheim, 1961). La religión entonces es un mandato cultural creador de valores éticos y morales con los que las personas van construyendo su vida en la sociedad. Por momentos, esos valores difundidos y promulgados entre nuestra población estudiantil pudieran estar privilegiando hechos de la vida del ser humano, que no son necesariamente la educación o los procesos instructivos que se organizan desde una institución como es el caso de la Educación Superior.

Por otra parte, y en paradoja, los y las estudiantes parten de reconocer a los procesos de rezago y abandono escolar como una problemática presente en sus vidas. La enuncian como un problema, a partir de entender a la enseñanza-aprendizaje universitarias como una herramienta que puede facilitarles una posible movilidad social. La instrucción a nivel de la educación superior (licenciaturas y posgrados) pueden significar un factor de alto impacto en referencia a los procesos de igualdad, equidad y posibilidades de ascenso social (Giddens y Sutton, 2014: 972). Ello, sobre todo, cuando se hace referencia a un contexto mexicano donde afloran los problemas económicos, de violencia, de inseguridad, los últimos con especial énfasis en las cuestiones de género. Llegado este punto es conveniente declarar que el mayor porcentaje de población estudiantil, en el Programa Educativo de Trabajo Social, se define como femenino (Universidad de Guanajuato [UG-Plan Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social], 2015), siendo una característica recurrente en centros educativos mexicanos y del mundo (Báñez, 2012).

En adición a este reconocimiento, sobre el alto impacto e importancia de la formación universitaria, podemos decir que hay un elemento descriptor que prima en las generaciones de estudiantes: ellos

y ellas son el orgullo de la familia, pues serán la primera generación de estudiantes universitarios, la primera generación de profesionales en sus respectivas familias. La manifestación de esta característica es asombrosa, sobre todo si se compara o se piensa en la cantidad de años que tiene la Humanidad y que nos encontramos viviendo en la segunda década del siglo XXI. Dicho argumento pone un mayor peso para entender a la vida académica como la representación o posible representación hacia un crecimiento social y económico *per se*; y una vez más la posibilidad de la movilidad social.

Los y las alumnos con estas problemáticas, en su mayoría, vienen de un hogar monoparental, donde también hay presencia de otros hermanos y hermanas que tienen igual dependencia económica de su tutor (mamá o papá). Entonces comienzan a aparecer las cuestiones económicas en términos de la poca disponibilidad de un recurso financiero que se pueda destinar de manera holgada para los procesos educativos; entiéndase: pagos de colegiaturas, libros, comidas y viáticos, en general. Esta poca disponibilidad puede verse reflejada en varios ejemplos. Citaremos algunos de ellos: el pago del transporte para los traslados desde y hacia la sede universitaria, antes y después de pandemia (recordar que el Programa Educativo en cuestión es 100% presencial y escolarizado). Sin embargo, el tiempo de pandemia implicó una larga estadía en casa; por esta razón se implementaron los procesos instructivos a distancia, y entonces era necesario el pago de servicios de Internet o de datos móviles para tomar las clases a través de dispositivos electrónicos. Se hace oportuno argumentar que la cifra de dinero por concepto de Internet y/o datos móviles, puede ser es más alta, que la cifra por concepto sobre pagos correspondiente al uso del transporte público.

Entonces, la dependencia económica y la poca disponibilidad de un recurso financiero despliegan un doble rol: de estudiante y de trabajador/a. Un doble rol no opcional, sino recreado desde la necesidad. Esta dualidad, en la vida cotidiana del estudiantado, pudiera pensarse o asumirse que comparten una igualdad de significados con los procesos de enseñanza-aprendizaje, mas no es así. El alumnado, en no pocas ocasiones, privilegia, prioriza las labores que otorgan una remuneración económica sobre aquellas labores o deberes como

estudiantes universitarios. Ellos y ellas estudian, pero también les es muy necesario, imperativo, trabajar, debido a que los ingresos económicos no son suficientes, para “llegar al final de la quincena”.

A esta situación le podemos añadir que algunas y algunos de ellos tienen hijos de poca edad, o sea que demandan un cuidado, pues son pequeños. Algunas, también, son madres solteras y no es casual que provienen de las zonas llamadas “polígonos en desarrollo” o “polígonos de pobreza” (frases altamente cuestionables y que posiblemente provoquen una revictimización y marginalidad).

La lectura que hasta aquí llevamos, expone una problematización entorno a las causas que originan el abandono o rezago al interior del Plan Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Guanajuato. Definitivamente, son situaciones de vida que ponen de relieve un contexto sociocultural complejo y difícil para el desarrollo de las capacidades y el mantenimiento en una vida universitaria. Las características antes mencionadas demarcan, determinan la(s) trayectoria(s) académica(s) de las y los estudiantes. Bien nos llegan autores como Borrani, Muñoz Izquierdo, Restrepo de Cepeda y Rodríguez en el año 2005 que el atraso y el abandono escolar puede ser por deficiencias en las condiciones de gestión o condiciones personales adversas del estudiante, aunado a los cambios que se pueden presentar en una sociedad. Tal es el caso de la crisis experimentada por cuestiones epidemiológicas, por mencionar un ejemplo.

La cultura, según los estudios socioculturales, es el espacio donde una serie de elementos hacen sentido (*make sense*) a la vida del hombre (hablando de manera general). Es congruente con lo denominado por Peter Berger y Thomas Luckmann en el 2001 como “el mundo de la vida” (*lebenswelt*). Deviene un *corpus* de significados que demarcan, delinean la vida social. La forma en la que los y las estudiantes construyen el sentido de su vida escolar está orquestada por ese *corpus* de significados y que para nosotros constituía una etapa esencial. Conocer todos los elementos antes mencionados, permitió el diseño e implementación de un proceso de intervención pensado desde la horizontalidad y que finalmente promoviera los derechos sociales y culturales de nuestras y nuestros estudiantes en la Universidad de Guanajuato.

Proceso de intervención pensado desde una conjugación relacional de herramientas universitarias

Una vez conocidos y problematizados todos los elementos expuestos anteriormente, nos volcamos a la construcción de estrategias para el acompañamiento de los y las estudiantes. La recreación de las estrategias, estuvieron pensadas en tanto Proceso de Intervención. El mismo, demandado para la contención de la situación de rezago y abandono escolar, desde un inicio planteada. Nuestro proceso de intervención se presumió, desde un comienzo, bajo una perspectiva de horizontalidad y dialogicidad, que hasta el momento se iba cumpliendo, a partir de tener en cuenta a las narrativas propias de los y las estudiantes, levantadas durante el tiempo para el diagnóstico social. Si nos establecemos en las lógicas desde las cuales se construyen los Procesos de Intervención, estas posturas adoptadas terminan otorgando una mayor eficacia y eficiencia, así como una validez interna y externa al proceso de acompañamiento.

Ahora bien, para seguir vigilando las categorías de eficacia, eficiencia y validez, nos dimos a la tarea de buscar cuáles herramientas propias de la institución podíamos utilizar para la intervención. Entre las herramientas propias e institucionalizadas están el Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG), en una primera instancia. A este se sub-editan el Plan Educativo del Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social y el Programa Institucional de Tutorías. A partir de este instrumental se recreó una conjugación relacional desde los objetivos expuestos y ello fue de mucha utilidad, pues entre otras cosas, se pudo desarrollar una estrategia donde se ponen de manifiesto los recursos propios y que se tienen a la mano. Esta última idea subraya de manera positiva, uno de los postulados de las intervenciones cuando están orientadas hacia el desarrollo comunitario; labor propia también del Trabajo Social.

¿Qué hicimos y qué estamos haciendo? El Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato, plantea entre sus líneas la definición de los y las estudiantes como el centro de las acciones (Universidad de Guanajuato [UG-MEUG], 2021; Universidad de Guanajuato [UG-PIT],

2022), lo cual se visualiza a través de la formación integral anclada en un trayecto y trayectoria continua, preferentemente. Para lograrlo -y no menos importante- está el profesorado, quien es el agente encargado de traducir y operar el diseño de estrategias de enseñanza-aprendizaje, contextualizadas y vinculadas que apoyen el logro de las habilidades y competencias establecidas en las Unidades de Aprendizaje, la incorporación de la investigación en el proceso de formación, así como el acompañamiento tutorial.

Ante lo descrito hasta el momento tenemos que desde el propio Modelo Educativo está establecido que los planes educativos de los programas y el acompañamiento tutorial deben ir de la mano. Los encargados de operacionalizarlos, visibilizarlos, son los propios profesores y profesoras que están insertos en dichos programas. Esta perspectiva ubica al centro a dos sujetos que en acción mancomunada y desde las directrices institucionales, pueden desembocar en agentes de cambio. Los sujetos a los cuales hacemos referencias son: el profesorado y el alumnado.

El Plan de Estudios del Programa en Trabajo Social (Universidad de Guanajuato [UG-Plan Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social], 2015) dictamina, de manera flexible y abierta a la libre discusión de ideas, las competencias y habilidades con las cuales egresará el y la estudiante. Para coadyuvar a estas características de *“flexible y abierto a la libre discusión de ideas”* se implementa, justamente el acompañamiento tutorial. De esta manera: profesor/a y estudiante tienen la posibilidad de armar, de manera personalizada, un plan que corresponda con la trayectoria escolar. Entonces desde aquí, podemos comenzar a hablar, no de una trayectoria escolar monolítica que todas y todas deben cursar, sino que podemos argumentar a las trayectorias escolares.

La tutoría se convierte en una herramienta vital, en la que convergen alumno/a y profesor/a, como la estrategia para conocer los perfiles de los y las estudiantes, reconocer sus áreas de oportunidad y diseñar estrategias que ayuden a mejorar en su trayectoria escolar y potenciar sus aptitudes. La expectativa es que estas acciones coadyuven en alcanzar los perfiles de egreso establecidos en los programas educativos

para contar con ciudadanos y profesionales comprometidos socialmente, con una identidad institucional, que se distingan no sólo por sus capacidades y competencias, sino también por sus principios éticos, de sustentabilidad, de derechos humanos y de equidad (Torrego, Gómez y Martínez, 2014; Alvarez, 2017; Universidad de Guanajuato [UG-Programa Institucional de Tutorías], 2022).

Al poner en diálogo a estas dos instancias comienzan a aflorar las posibilidades que tenemos entre las manos, en tanto acciones o áreas de oportunidades que podemos explotar para darle seguimiento a las causas de las cuales emana el abandono y rezago educativo. Como expresé antes, desde una perspectiva de horizontalidad y dialogicidad. A partir de aquí, entonces, estaré enunciando las acciones que se implementaron.

La primera de todas ellas fue la propuesta sobre el diseño de un Plan de Acción Tutorial, conocido por sus siglas PAT. Esta propuesta nace de la implementación del Programa Institucional de Tutorías (PIT), al cual se le realizaron importantes modificaciones, como parte del Sistema Integral de Acompañamiento de la Trayectoria del Estudiante de la Universidad de Guanajuato. Los cambios al PIT comenzaron desde el año 2018 y sus implementaciones se visualizaron durante el segundo semestre del año 2019, aunque su publicación final haya quedado durante el pasado año 2022.

El PAT es un documento cuya construcción recae en el profesor/a-tutor/a y en sus respectivos estudiantes. Se confecciona, a partir de reuniones colectivas e individuales que tienen los actores descritos. Esta actividad, está orientada, se realice con una frecuencia semestral. En el documento se plasman las problemáticas detectadas tanto por el profesor/a-tutor/a como por los y las estudiantes. Estas problemáticas giran sobre el eje del plan de estudios: “Desarrollo académico”, “Situaciones psico-emocionales”, “Conocimiento institucional”, “Comunicación entre tutores/as y estudiantes”, “Comunicación entre profesores/as y estudiantes”, por sólo mencionar algunos. Luego de las problemáticas, también se deben plasmar, en discusión mancomunada, las posibles soluciones u orientaciones a la misma. Este primer elemento refuerza la premisa antes mencionada acerca de la pluralidad

al interior de la trayectoria escolar. Es importante entender que no todos las y los estudiantes transitan un mismo camino. Este estará sujeto a las significaciones y representaciones socioculturales propias de cada uno de los contextos desde donde ellos y ellas desarrollan sus vidas cotidianas.

Como se puede apreciar, se trabajó y se trabaja mancomunadamente con la Coordinación de Tutorías, instancia encargada de implementar las directrices establecidas al interior del PIT, anclado al Modelo Educativo. Como se expresó desde un primer instante, se trata de obrar con herramientas propias de la institución, las cuales, además, tienen una legitimidad y validez dentro de la comunidad universitaria (profesores/as y estudiantes), proporcionada a través de procesos de identidad y reconocimiento desde los propios sujetos de estudio. Al poner a la tutoría como elemento mediador entre el estudiante con rezago o abandono escolar y su profesor/a-tutor/a se privilegian las diversas modalidades de acompañamientos que el acompañamiento tutorial esgrime.

En la Universidad de Guanajuato se tiene la modalidad de acompañamiento virtual y de acompañamiento presencial; sin embargo, es oportuno mencionar que no sólo se ejerce desde una profesora o profesor, sino que también se realiza desde y con otros estudiantes. A este ejercicio se le reconoce como *Tutoría entre Pares* (Universidad de Guanajuato [UG-Programa Institucional de Tutorías], 2022). Para ello se presume deben ser alumnos y alumnas de inscripciones más avanzadas. La Tutoría entre Pares, se pensó desde las posibilidades que nos brinda la empatía. Se trata de estudiantes que platican, orientan, focalizan, aconsejan y guían a otros estudiantes. Es comunicación entre pares, entre homólogos, entre iguales. Se difumina, un poco, la frontera profesor/a-alumno/a, que por momentos puede establecer niveles de jerarquía de manera subjetiva u objetiva. En no pocas ocasiones se trata de compañeros/as que comparten no solo el salón de clases, sino también el barrio, gustos diversos y hasta elementos consanguíneos. Es innegable el universo de opciones generosas que abre esta modalidad. Se generan vínculos muy positivos, a partir del reconocimiento en, desde y con el otro o la otra.

Como parte de nuestra estrategia de intervención también se tornó la mirada hacia los Proyectos de Servicio Social, los cuales se dividen en dos: Universitarios y Profesionales, así como a las Prácticas profesionales. Tanto el Servicio Social como las Prácticas están incluidas en el Plan Educativo como elemento esencial (Universidad de Guanajuato [UG-Plan Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social], 2015) y en igualdad de importancia que los créditos obtenidos a través del vencimiento satisfactorio de las Unidades de Aprendizajes. Para el Programa Educativo en Trabajo Social, el cumplimiento del Servicio Social y las Prácticas son componentes fundamentales dentro del desarrollo profesional del futuro licenciado/a, porque ellos aportan una experiencia real a partir de poder llevar al trabajo de campo y a la vida extramuros, lo aprendido e incorporado en los elementos teóricos de las asignaturas.

Para la realización de estos tres componentes y con la intención de que no provoquen retrasos en las trayectorias estudiantiles, se extendió la posibilidad de su realización desde la virtualidad, con el apoyo en las bondades que ofrecen, por ejemplo: la etnografía virtual y las entrevistas telefónicas o en videollamadas. Incluso, se amplió a la posibilidad para inscribir proyectos de autoría propia de las y los estudiantes, desde la perspectiva y construcción de sentido de ellas y ellos. Este punto, a partir de entender de que las condiciones de vida cambiaron y los proyectos que estaban apareciendo en la plataforma institucional, pueden no ser llamativos para ellos y ellas, en tanto estudiantado. Recordemos siempre, el papel que juega lo sociocultural, premisa teórica previamente explicada.

Por otra parte, se obtuvo un resultado positivo no esperado, no planificado. La contextualización social y epidemiológica de los proyectos y las prácticas provocaron un enriquecimiento al interior del Programa de Estudios debido a la ampliación en las perspectivas y las áreas de acción de los y las trabajadoras sociales. La disciplina del Trabajo Social es un elemento vivo, no monolítico y requiere de una constante actualización y este trabajo realizado desde las y los estudiantes representó una revisión de los objetivos plasmados al interior del plan de estudio.

Para este momento deseamos comentar que también estuvieron pensados e incluidos en el proceso de intervención los canales de comunicación. Sucede que al interior de la casa de altos estudios se antepone la transmisión de información y la comunicación, en general, a través de los canales oficiales. Una vez más, nos ubicamos en para quiénes está destinado nuestro programa de estudio y entre ellos quiénes están en condición de abandono o rezago. Entonces, se decidió la ampliación de los canales de comunicación hacia la virtualidad, incluyendo algunas vías no institucionales hasta ese momento, por ejemplo, el uso de redes sociales tales como Facebook, Instagram, Whatsapp, Telegram, Twitter. Siempre es importante, tomar en cuenta, el reconocimiento que las generaciones más jóvenes dan a las redes. Por momentos se hablan de los impactos negativos, sin embargo, todo está en la utilidad y aprovechamiento que les dé. Es innegable que para las generaciones actuales, los medios de comunicación más socorridos, están anclados a la virtualidad y sobre todo por la inmediatez, entre otras virtudes, que ofrecen las redes sociales, entonces es válido, legítimo y también necesario la incorporación de ellas a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Teniendo un lugar predominante, en no pocas oportunidades.

Otra estrategia implementada fue la disposición y empleo de los recursos financieros y materiales propios de la institución. La universidad, en conjunto acuerdo con la dirección de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, donde se encuentra el Programa Educativo de las Licenciatura en Trabajo Social, desplegó varias acciones en este rubro. Podemos citar aquí la creación de programas de becas, la distribución de equipo de cómputo, en calidad de préstamos, para aquellos estudiantes que no tuvieran en casa y así poder facilitar la actividad académica y extra curricular, que se distribuía a través de la virtualidad. También se realizaron condonaciones de las colegiaturas al 90% y al 100% del costo de estas. Para el otorgamiento de las condonaciones, se tuvo en cuenta las problemáticas recogidas por los y las tutores en los Planes de Acción Tutorial. Algunas de las acciones antes mencionadas, siempre han existido en la casa de altos estudios. Sin embargo, durante pandemia y luego de ésta, se insistió, acentuadamente, en ellas, lo que condujo a la liberación de mayor

cantidad del presupuesto universitario y más programas becarios, comparado con los habituales en años y ediciones anteriores.

También se realizó una revalorización de la oferta cultural y artística, hasta el momento distribuida. Entonces, se puso en práctica la ampliación de la promoción y las ofertas de contenidos culturales y artísticos. Se buscaron y promovieron carteleras que estuvieran en concordancia con las actividades de la vida cotidiana de nuestros y nuestras estudiantes. En este tenor podemos alegar que se abrieron, por ejemplo, ciclos de cortos y largos metrajes, con una orientación temática hacia los significados de las maternidades, para luego organizar debates colectivos o privados sobre las circunstancias de tales realidades como: la falta de estabilidad laboral y emocional de no pocas mujeres y hombres. Así también sobre los cambios en los paradigmas sociales que abordan los procesos de crianza, así como las labores al interior del hogar.

Como parte de las problemáticas detectadas y reconocidas por los y las estudiantes con rezago o abandono escolar, salió a relieve un elemento muy llamativo para la coordinación de la licenciatura. Este elemento está en estrecha relación con el desconocimiento de algunos procesos administrativos y etapas que son medulares para la formación del estudiantado y su trayectoria escolar. Para mitigar esta brecha de desconocimiento se organizaron capacitaciones para el reforzamiento continuo de los trámites administrativos y académicos que se deben realizar durante todo el ciclo escolar. Es digno mencionar que las capacitaciones están dirigidas a los y las estudiantes, pero también al profesorado, en tanto tutores y tutoras de los mismos estudiantes.

Las capacitaciones, cursos y talleres se dividieron por períodos escolares, pues hay trámites y procedimientos que corresponden hacer semestralmente, mientras que otros son anuales. Así también hay actividades que se deben o se sugieren realizar entre los primeros cuatro semestres de la carrera y otras que es preferible ejecutar durante los cuatro últimos semestres de la licenciatura en cuestión. Los procesos a los cuales hacemos referencia son: los períodos para la inscripción (alumnos/as de nuevo ingreso), re-inscripción (alumnos/as que no son de nuevo ingreso) e inscripción extemporánea (todos y todas los

alumnos); las altas y las bajas de las Unidades de Aprendizajes (recordemos que nuestro programa de estudios es flexible y los y las estudiantes tienen la oportunidad de seleccionar las materias a cursar por cada semestre)², la baja temporal del programa y la posibilidad de re-inscribirse luego de suspender estudios. Aquí también conviene mencionar la ratificación del seguro contra accidentes (al inicio de cada semestre) como parte de las bondades que se otorgan por estar en condición regularizada en la institución educativa.

En esta misma categoría, se puede enunciar que algunos de los trámites administrativos se flexibilizaron en sus procesos, pues significaban largos períodos de espera, tiempo que a veces no se tiene en la vida real y cotidiana. La flexibilización estuvo de la mano con la identificación de etapas, al interior de los trámites, que no eran necesarias y se podían omitir. Por otra parte, se autorizó el empleo de la firma electrónica de la documentación, así como el análisis y procesamiento “on-line” de gran parte de los documentos. Se experimenta, entonces, una regularización de los procedimientos escolares. Estos se tornan más amigables en su entendimiento y en su ejecución. Ello trae consecuencias favorables; por ejemplo: que los y las estudiantes y sus respectivos tutores/as puedan advertir un poco más de certezas en las trayectorias escolares.

Apuntes finales, a modo de conclusión

Las instituciones que tiene entre sus metas y objetivos la formación e instrucción de las personas tienen el deber de velar de manera constante y consciente, los recorridos que hacen aquellos y aquellas que son sus estudiantes. Esta encomiable labor debe iniciar desde que los y las personas pasan de ser aspirantes a ser aceptados en los programas educativos; concluyendo *grosso modo*, al egreso de estos. Cada estudiante trae consigo una capital cultural, un capital social, los mismos lo y la acompañan durante su vida escolar, entonces es pertinente conocerlos, analizarlos, en pos de un acompañamiento

² Aunque ciertamente el Plan del Programa de Estudios tiene una consecución lógica en el planteamiento de las Unidades de Aprendizaje, no hay pre-requisitos establecidos para el curso de éstas.

personalizado, que no entre en discusión desfavorable con los lineamientos y objetivos de un plan de estudios.

Una vez que se detectan abandonos o rezagos, se hace necesario conocer las causales que hay detrás y para que este conocimiento sea efectivo debe hacerse de la mano con la persona que lo está viviendo, a partir de la perspectiva, del sentido construido, del simbolismo y por ello se concluye como razonable la postura teórica y metodológica adoptada desde los Estudios Socioculturales. Luego, para regularizar la situación de abandono o rezago educativo, se deben buscar entre las herramientas propias de la institución donde se encuentra inscrito/a el alumno, pues ciertamente la propia institución educativa, también está inscrita, por lo general, en el mismo contexto sociocultural de las y los estudiantes. Entonces, se comparten referentes culturales y sociales, lo cual ayuda a la construcción en común, de una trayectoria estudiantil favorable, teniendo en cuenta procesos de reconocimiento e identidad.

En momentos como estos repensamos a la tutoría académica y la coordinación de los programas educativos como espacios que se han convertido en idóneos para la participación de toda la comunidad que conforma la Universidad de Guanajuato. El ejercicio de la tutoría y de la coordinación han tributado de manera afortunada y oportuna al desempeño del plan de estudios y al de cursar de la vida en la enseñanza superior, lo cual se puede visualizar al experimentar niveles más bajos en tanto cifras de deserción, que hemos logrado. Esta idea de trabajo mancomunada se refuerza, también al observar a niveles de reinserción, en tanto cifras más altas, a la vida universitaria.

En la parte concluyente de este trabajo se insiste en la importancia y significado no sólo de las y los que abandonan el sistema educativo, sino de las y los que regresan al mismo. Las y los estudiantes reconocen, interpretan al espacio universitario como un símbolo que representa la posibilidad de cambio, de desarrollo y de evolución, finalmente. Representa, sobre todo para las féminas inscritas, la oportunidad para la emancipación, desde un paradigma socio-crítico. El espacio y tiempo universitario contribuye a la fundamentación en la crítica social, teniendo como centro un carácter autoreflexivo; pretendiendo la autonomía racional y liberadora del ser humano; y que se consigue

mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Hacia el final de este proyecto, las conjunciones de herramientas ilustran hacia un mundo totalmente gestionado y dominado por la racionalidad técnica e instrumental e intentan, así mismo, explorar las posibilidades y los supuestos para un cambio hacia una sociedad más humana y más libre. La coordinación y la tutoría pueden otorgar lugar y peso para la construcción del conocimiento sobre las dificultades que presentan nuestros y nuestras estudiantes y que ello emerja como debate académico y político, pensando en la visibilización de los derechos sociales y culturales que ellos y ellas tienen.

La conclusión también puede pensarse en la utilidad y la oportunidad que puede brindar la mixtura metodológica. A partir de un diagnóstico recreado desde técnicas narrativas, y con los resultados de las narrativas, pasar a la construcción del proceso de intervención. La propuesta metodológica fue de mucha utilidad, además de que permite poner exaltar las bondades de las herramientas propias del Trabajo Social como disciplina.

Se utilizaron las posturas teóricas y el herramental epistémico desde el Trabajo Social para mitigar una situación dentro de la licenciatura del mismo nombre. Ello demuestra que en algunas ocasiones no es necesario buscar fuera de las instituciones o comunidades las soluciones a las problemáticas presentadas. Sino que, dentro de las mismas reglas de operación, podemos contar con los recursos, entiéndase personas, financieros, tecnológicos, por sólo mencionar algunos. Ello al mismo tiempo, puede ser garante en el tiempo y en el espacio, para el mantenimiento y sostenibilidad de las buenas condiciones recreadas.

Referencias

- Acosta Muñoz, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. (24), 209-237.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17163/soph.n24.2018.06>
- Álvarez González, M. (2017). Hacia un modelo integrador de la tutoría en los diferentes niveles educativos. *Educatio Siglo XXI*. 35(2), 21-42. <https://doi.org/10.6018/j/298501>
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad* (1.a ed.). Colección Política, Servicios y Trabajo Social.
- Arroyo Rojas, L. (2018). *Infertilidad. La construcción social de un padecimiento* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Aguascalientes]. Repositorio institucional de la Universidad <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/1557>
- Arroyo Rojas, L., & Castañeda Rentería, LI. (2021). Padeciendo los cuerpos: significados de las paternidades, maternidades y la familia en mujeres y hombres infértiles. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*. 6(53) 39-73
<https://www.redalyc.org/journal/884/88464968002/88464968002.pdf>
- Báñez, T. (2012). El trabajo social como profesión feminizada. *Revista de Treball Social*, 195, 89-97.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/307136>
- Berger, P., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad* (17a. ed.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Borrani, C., Muñoz Izquierdo, C., Restrepo de Cepeda, P., & Rodríguez, P. G. (2005). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV(3-4), 221-285.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27035407>
- Caloca, E. (2015). Significados, identidades y estudios culturales: Una introducción al pensamiento de Stuart Hall. *Razón y Palabra*, 19(92), 1-32.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199543036055>
- Durkheim, E. (1961). *Los fundamentos sociales de la religión*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica

- Giddens, A., & Sutton, P. (2014). *Sociología*. Madrid. Alianza.
- Ibarra, M.E., José F.S.S., & González, L.F. (2021). *La intervención social en Buenaventura: aprendizajes y retos. 1*. Programa Editorial Universidad del Valle.
- Reguillo, R. (2004). *Los estudios culturales. El mapa incómodo de un relato inconcluso*. Barcelona: Aula Abierta. Lecciones básicas.
- Saravia, F.A., Urqujeta, M.A., & Ortega, B. (2020). *Especialidades en la intervención social: debates para el Trabajo Social latinoamericano*. RIL editores.
- Simmel, G. (1986). *Sociología I. Estudios sobre las formas de socialización*. Madrid. Alianza.
- Torrego, J.C., Gómez, M.J., Martínez, C., & Negro, A. (2014). La tutoría en los centros educativos. 8 ideas claves. *Revista española de pedagogía* (283), 224.
<https://revistadepedagogia.org/informaciones/la-tutoria-en-los-centros-educativos-8-ideas-clave/>
- Universidad de Guanajuato. (2015). *Plan Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social*. <https://www.ugto.mx/campusleon/oferta-educativa-ciencias-sociales-y-humanidades/27-ofertaeducativa/pe-sociales/90-trabajosocial>
- Universidad de Guanajuato. (2021). *Modelo Educativo de la Universidad de Guanajuato*. <https://www.ugto.mx/images/modelo-educativo-de-la-universidad-de-guanajuato-y-su-modelo-academico-ug.pdf>
- Universidad de Guanajuato. (2022). *Programa Institucional de Tutorías*. <http://www.dcea.ugto.mx/alumnos-dcea/tutorias>

Reflexiones en torno a la intervención a nivel grupal

Rosita Fierros Huerta³

*“Algunos oyen con las orejas, Algunos con el estómago,
algunos con el bolsillo y algunos no oyen en absoluto”
Khalil Gibran*

Resumen

Reflexiones en torno a la intervención a nivel grupal surge del transitar en el ejercicio profesional en diversas instituciones, de plasmar esa experiencia teórica-práctica. Las sugerencias, recomendaciones y propuestas son el fruto de vivencias personales que se pueden implementar para que los sujetos accedan a la deconstrucción y construcción en y para la vida.

El enfoque teórico que he utilizado es partir de autores estructuralistas y posestructuralistas y la estrategia de intervención para el caso del presente artículo retomaré *el proceso de orientación*, entendida como el cambio de actitudes, abriendo espacios de habla y escucha de sus realidades sociales cotidianas, subjetivas, de historias de vida que se traducen en actos no entendidos con todas sus implicaciones que ello conlleva a nivel familiar, social e individual. Cabe aclarar que la posición del trabajador social en este proceso es de ser no directivo, no ponerse como Amo del saber, sino de la “vida cotidiana de los sujetos, comprender su vida cultural, sus formas de vida, necesidades, reconocimiento de un espacio concreto en que los sujetos construyen y configuran la sociedad y le dan sentido a su vida” de acuerdo a Rozas

³ Profesora de Tiempo Completo en el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara

Pagaza (1998 P. 36), se parte de un sujeto de un sujeto de la palabra, y ellos son los que tienen el saber.

El dispositivo de intervención social entendido como todos los elementos teóricos y técnicos para trabajar con un proceso grupal dialéctico de la vida cotidiana de los sujetos, esta concepción de la subjetividad radicalmente distinta a los paradigmas de la racionalidad, me permitió abrir un espacio de crítica, de cuestionamiento, alrededor de mi práctica institucional.

El presente artículo tendrá como base la perspectiva de autores como Pichón Riviere, Sartré y Zarzar Charur para trabajar con grupos; la teoría es fundamental para la intervención, pero sobre todo este trabajo convoca a conceptualizar al sujeto social atravesado por el lenguaje.

Carballeda A. retoma el concepto de dispositivo de Foucault M., explicada por Albano (2004) enuncia lo siguiente: “la intervención social como dispositivo es la sumatoria de una amalgama de categorías y saberes que conforman la apertura y cierre de conocimientos, vinculados a través de relaciones de vecindad, aparición y permanencia de analogías y diferencias” es decir un dispositivo teórico, enfatiza diciendo cuando la intervención social se pone en marcha, todos esos componentes interactúan de modo singular. Tanto desde la peculiaridad de cada uno, como a partir de sus diferentes interacciones, donde se entrecruzan discursos provenientes de diferentes órdenes, donde no se habla se tiene que producir el lenguaje.

Tener claro que se está trabajando con sujetos sociales que tienen una vida cotidiana social atravesados por el lenguaje, por lo que la escucha flotante debe estar presente cuando se enuncien los significantes y los actos que determinan a cada uno de los integrantes, se requiere de habilidad técnica de saber escuchar qué se escucha y qué hacemos con eso que se escucha y observar lo explícito e implícito qué se ve, qué te dice eso que no se ve pero que se manifiesta y qué se hace con eso. al grupo no solo se le observa, se interpreta, se analiza, se reflexiona lo que dice y se le regresa para que pueda ser elaborado. Lo que se observa es en todo caso el comportamiento del mismo, que es colectivo.

Parafraseando a Sartré para que pueda ser un grupo es necesario el sentido de pertenencia, una introyección, hablar de un nosotros, mientras solo será un agrupamiento, un conjunto de personas con un mismo objetivo, trascender de un interés en común a un interés común.

Desde esta perspectiva cada vez que trabajemos un determinado número de personas por primera vez, se vive una situación de agrupamiento (conocido también como serialidad), podemos tener a un grupo de personas sentadas en círculo, unas a lado de otras, quizás mirarse, hablarse, interactuar, pero cada uno se sentirá solo como sino tuviera nada en común, ¿Cómo hacerle para que las personas que forman el agrupamiento transiten a ser un grupo?, ¿Cómo mantener un grupo con interés para que quieran asistir y no deserten?, ¿Qué tendría que hacer un trabajador social para que el grupo llegue hasta el momento que ya no te necesitan como coordinador o facilitador?, ¿Cómo saber que se ha cumplido con la tarea?, ¿Qué dispositivo social debe implementarse?, el interés en común debe ser lo suficientemente fuerte e importante de su realidad social para que se interiorice e incorporen experiencias que permitan entender su vida cotidiana favoreciendo cambios de actitud que transformen su entorno familiar, social y decida seguir en el proceso grupal y este pase a un interés común. El estudiante o profesional al intervenir en este nivel puede solo transmitir información o aprendizajes generalmente con temas desligados de un proceso y de situaciones no significativas para los sujetos, no se trata de entretenerlos, ello debe quedarle claro, en otros casos puede ser que se tenga experiencia en grupos, pero al poner en puesta los procesos se pueden suscitar situaciones que no pueda interpretar o comprender. La teoría nos ayudará a realizar las lecturas de los actos, o como señala Lewin K. comprender las dinámicas grupales, propiciar los procesos de integración y aprendizajes.

Pichón R. E (1979), enfatiza en cuatro conceptos fundamentales en su propuesta teórica de grupos operativos; tarea, temática, técnica y dinámica, en cada uno de estos momentos se tiene que estar atento porque ello nos permitirá realizar las intervenciones indicadas. *La tarea* es el líder por qué y para qué se constituye el grupo como lo señala Riviere P., este objetivo para el trabajador social debe ser su guía para sus intervenciones, sin embargo, en las instituciones la demanda está

determinada por el tipo de atención o servicio que brinda, ¿Cómo y qué dispositivo se tiene que implementar para que la tarea sea el líder? Considero que, dándole un lugar al sujeto de la palabra, al discurso, al habla, la asociación libre, que pongan palabras de lo que viven, sienten cotidianamente consigo mismo y con los demás. La institución le da una denominación según sea esta: si es de la salud; diabético, hipertenso, asmático, si es de lo educativo, indisciplinado, adicto, reprobado, desertor, hiperactivo, problemáticos, desinteresados, déficit de atención en clases, irrespetuosos, autista, retraso mental, desadaptado, discapacitado, suicidas, agresivos, si es del área jurídica; privado de su libertad, preso, convicto, preliberado, desadaptado, si es de asistencia social, desvalido, pobre, discriminado, vulnerable, al darle esta connotación anulamos al sujeto, entonces *actúa* como se le dice *que es*.

La forma de operar de las Instituciones de asistencia parte de la necesidad de prestar ayuda, a los que el discurso social le denomina de acuerdo con sus funciones; buscan adaptarlo a sus expectativas:

- Cabe preguntarse, ¿La Institución sabe qué necesita el sujeto?, Ante esta posición Institucional caben las preguntas: ¿No será que obtura la falta, impidiendo que el sujeto se interroge por su subjetividad? ¿Por su demanda?
- ¿Cómo puede el sujeto cuestionar lo que le pasa y siente si no tiene la oportunidad de hablar sobre ello?

El sujeto entonces asume ese nombre no su nombre, que lo despersonaliza, lo designa como alguien de una manera generalizada, desconociendo su particularidad. A partir de este momento se encuentra con una subjetividad anulada. Se autodestruye como sujeto de la palabra, a no ser por lo que lo define y de lo que tiene necesidad, refiere (Lacan, 1992)

Para la institución lo que cuenta es el objeto de “*gestión de servicios*” no el sujeto: ¿En qué momento se interrogan sobre su subjetividad? ¿De lo qué pasa con él? De ahí que no se pueda abordar con un esquema predeterminado, con un proceso lineal, estandarizado; investigación, diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación, aunque el sujeto

asuma su denominación: “*Soy vulnerable*”. Se debe partir de que hay un sujeto implicado para revelar la palabra. Además, se identifica con el discurso de la asistencia social, el cual solo obtura su falta.

“El aceptar el nombre con el que alguien se designa, sin proceder las preguntas que permitan, paso a paso, cuestionar esa identidad, ha de producir efectos de crasa ignorancia: complicidad entre analista (trabajador social y grupo) en no querer saber de eso” Debe advenir un sujeto de la palabra y no un objeto.

Que emerja un sujeto, como afirma Freud, en *El yo y el ello* (1923) “*Donde Ello era, Yo debe advenir*”. El dispositivo social busca ir más allá de una práctica adaptacionista, apunta a hacer surgir un sujeto.

La institución debe y puede ofrecer de alguna manera un espacio de escucha, de atención, hay en cierto sentido una consideración a lo que el sujeto demanda. Toda demanda es una demanda de amor. Hay transferencia en ello. El lugar del sujeto supuesto saber es adjudicado al espacio institucional (Lombardi, 2014).

Cabe la posibilidad que la corriente pos estructuralista en las instituciones pueda ser no bien aceptada, no estar exenta de contradicciones, confrontaciones, interpelaciones, cuestionamientos, complicaciones y desavenencias, dado que la diversidad de las instituciones se fundamenta en el discurso funcionalista, así como la formación de profesionales.

Hay muchos que apostamos por convicción a sostener una práctica profesional en las instituciones, manteniendo nuestras convicciones epistémicas del lado de la escucha, de un sujeto social, de que la palabra circule, es una convicción y es necesaria, esa es la apuesta, nos obliga entonces a crear vertientes en los que se tenga la posibilidad de que haya escucha en un cubículo, en una oficina en la que se está sujeto a horarios, prescripciones, restricciones y otras tantas barreras que nosotros mismos nos impusimos al elaborar un manual de procedimientos para nuestro hacer.

(Matus, 2003). al respecto señala: si agitamos los contenidos del Trabajo Social, vemos que su composición estructural está hecha en la conformación de la palabra: hablar, escuchar, responder, negociar, comunicar, cambiar, son actos que en el Trabajo Social procuran incluso encontrar, imaginar, crear palabra donde existe ausencia de lenguaje. Así podemos decir que la encrucijada de este saber se encuentra inscrita en el lenguaje.

En cuanto a la temática (Pichon-Rivière, 1946) hace referencia al qué del trabajo, qué se está viendo, qué se está trabajando, que se está estudiando, es decir aquellos contenidos previamente demandados, de las inquietudes y necesidades grupales, además de lo emergente. En esta parte es fundamental el encuadre Es el guía de la lectura del proceso grupal y consta de cuatro elementos: espacio, tiempo, costo y funciones del facilitador del grupo debe ser explícito, claro y directo:

- El *espacio* es algo de lo cual el sujeto se apropia, literalmente es el lugar donde se llevarán a cabo las sesiones debe aclararse que cabe la posibilidad de algún cambio de lugar y decirse dónde serían, suele ocurrir la deserción si con frecuencia se cambia el lugar sin previos avisos.
- *Tiempo* se refiere a la duración, de cuánto tiempo serán las sesiones, inicio, termino y tolerancias.
- *Costo* es el pago que debe apostarle el grupo a lo recibido en su proceso grupal, lo trabajado en la parte de la temática, a ese encuentro con su subjetividad e intersubjetiva, a encontrarse como sujeto social, este elemento no puede ni debe eludirse porque coartaría la transferencia.
- Cuarto elemento es la *función del coordinador* es ser facilitador del transitar del proceso grupal del por qué y para que intervenir sobre el obstáculo grupal, interpreta, analiza la estructura grupal, saber escuchar, observar lo manifiesto y lo latente.

Lo manifiesto está constituido por todo aquello que puede que puede ser observado, debe estar atento a quién habla, en qué momento, con qué tono, a quién se dirige, qué dice, con que claridad a que nivel de profundidad, quién se levanta, qué contesto cuando alguien habló, que

actos hace, a quién se dirige y cómo se dirige, es decir todo aquel acto que puede ser observable.

El nivel de lo *latente* es lo implícito es el ponerle nombre a lo manifiesto a lo observable, a los actos, en la medida en que no se manifiestan directamente, pero en el momento en que se enuncian deja de ser latente, para pasar a ser contenido manifiesto. Esta es la parte que el trabajador social debe intervenir para hacer surgir el sujeto de la palabra, de ese encuentro con su realidad social cotidiana que lo obtura.

La observación sistemática y dirigida, sobre todo de los emergentes grupales, y su interpretación a través de una teoría sobre los procesos del grupo, es lo que permitirá acceder al significado latente de los fenómenos grupales.

En cuanto a las técnicas quiero hacer una acotación: la diferencia entre dinámica, juego y técnica pasa que la palabra dinámica la asocian con la técnica, menciona (Lewin, 1944). La dinámica de grupos se refiere a lo qué pasa en el interior del grupo, forma de actuar, las fuerzas que interactúan, cada uno tiene una dinámica propia, independientemente de que nos demos cuenta de ello o no, podemos observar esta con los roles que se van generando en cada etapa de vida grupal, sobre todo con el rol del emergente y portavoz, coloquialmente suele decirse grupo desorganizado, indisciplinado, organizado, apático.

Las técnicas nos permiten movilizar las fuerzas internas del grupo, deben tener relación con la tarea, la temática, la edad, número de integrantes, en qué momento de las etapas del proceso grupal se aplican y una devolución de lo trabajado para el cierre de cada sesión. Es importante conocer el proceso del grupo en relación con el aprendizaje como la meta más importante; se entienda a través de lo latente y lo manifiesto: ¿Qué vive el grupo?, ¿Cómo asimila lo que aprende?, ¿Qué le provoca el tema? Para la interpretación de lo latente Zarzar Charur (1980):

- Dejar que el grupo siga su curso y estar atento a ulteriores manifestaciones que confirmen o contradigan su primera interpretación.

- Señalar al grupo el fenómeno manifiesto que a él le llamó la atención, sin dar todavía interpretación del fenómeno para que el grupo lo elabore.
- Dar interpretación para que el grupo trabaje sobre ella.

Si la técnica es el instrumento que nos permite movilizar una dinámica y tiene sus elementos ya mencionados, si estos no se aplican al grupo entonces no sería técnica sino un juego, en el juego no hay devolución, líder, tarea y temática, suele ocurrir que al aplicar juegos creemos que estamos interviniendo en Trabajo Social grupal.

Por lo tanto, algunas de las funciones del trabajador social es ser el facilitador del transitar del proceso grupal identificando, señalando, interpretando, analizando, reflexionando lo manifiesto de esas relaciones sociales con el grupo, procurar un ambiente favorable para el trabajo, fomentar la comunicación y la autonomía de este.

Debe crear las condiciones para que se dé el proceso de la tarea. El grupo llega a su máximo funcionamiento cuando el coordinador no debe ya interpretar cuando no interviene, *sólo su presencia indica el comienzo y el fin de las sesiones.*

Sartre J. (1979). Sostiene que un grupo se constituye como un intento por luchar en contra de la alineación y la serialidad. Por un lado, refiere a las polaridades dadas entre los miembros, cuyos fines podrían ser la constitución o la dispersión y por otro trata a la relación de los integrantes entre sí, que en movimiento dialéctico hombre-grupo son en reciprocidad y de manera simultánea significantes y significados el uno para el otro donde se pone en juego las subjetividades, la intersubjetividad, cada uno con su singularidad de sus historias de vida, que se entrecruzan al interactuar y enunciar su realidad social.

Los momentos son dialécticos:

- *Serialidad*: se refiere al momento de un grupo en el que los miembros aparecen, aunque los reúne un objetivo en común. En esta etapa es primordial establecer el encuadre ya mencionado en otro momento de la lectura, además de todos aquellos acuerdos

operativos para que el proceso grupal tenga una guía y límite para trabajar lo que se genere en la temática y dinámica.

- *En la fusión*: aquí ocurre un momento de ilusión, y tal como dice la palabra lo que se vive en el grupo *no existe*, es como el paraíso en el desierto; se manifiesta con actos de camarería, de ayuda mutua, de organización, se escuchan, no se agreden, es decir el “yo” se diluye en un “nosotros” las comillas son porque ese nosotros en esta etapa no es real es meramente una fantasía, aunque los actos explícitos demuestren lo contrario.
- *Juramentación*: en este momento el grupo pasa por situaciones de transferencia, los actos se traducen en un deseo de amor eterno, una relación de amistad por siempre, he encontrado que los integrantes se ponen de acuerdo de qué color vestir, se ponen marcas iguales, dibujos, en adolescentes se ponen marcas en las cejas, incluso tatuajes de los nombres de sus “amigos” como un acto de juramento de sangre: *hermanos por siempre*. Sin embargo, el temor de perder ese amor se torna amenazante, se generan montos de ansiedad, igual por las defensas internas de la libertad de pensar y actuar por sí mismo debido a la no garantía de la permanencia del sujeto al grupo.
- *Fraternidad de terror*: El monto de ansiedad que se fue dando en la etapa anterior continúa pero se torna más intensa, de tal manera que los actos suelen ser agresivos sea verbal o física; ya no se apoyan, se cuestionan sus responsabilidades, llegan tarde a las sesiones, o no asisten, no cumplen las tareas asignadas, se contradicen, mutuamente se culpan de que ya no sea un grupo *maravilloso*, añoran las vivencias de las otras etapas anteriores, estos actos develan sus miedos de que el grupo se disuelva, este terror une y protege el vínculo de cada sujeto con otro, *como hermanos*, como los refranes coloquiales parecen “*hermanos por eso se pelean, si fueran amigos no se molestarían por nimiedades*”. Desde mi experiencia es la etapa más complicada, se tiene que estar atento a todos los actos manifiestos y latentes para realizar las intervenciones de otra manera el grupo se disolverá y no se cumplirá la tarea del porqué y para qué se está.

- *Organización*: Una vez transitada la etapa de fraternidad- terror, vuelve el *nosotros* se traduce como la relación entre los miembros del grupo en la cual la unidad va estrechamente ligada al objetivo planteado, pero ya no como ilusión aquí se han aceptado con sus diferencias, habilidades, aptitudes, actitudes, las tareas asignadas las asumen cada uno de acuerdo con sus habilidades. En el momento de la fusión aceptan las tareas sin contradecir al otro por temor a perder lo que se cree que se tiene, ahora puede enunciar “*no lo sé, no puedo, pero si se hacer esta otra actividad*”
- *Institucionalización*: Llegar a este momento es trascender en un interés en común a un interés común, el grupo trabaja prácticamente solo, se organiza, divide actividades, se interpretan, reflexionan, enuncian cada uno su cotidianidad con la presencia o no del facilitador, el grupo existe, existen como sujetos de la palabra, al igual que va dándose una separación entre los sujetos tanto en el espacio como en las tareas, con equivalencia a la organización a la tarea lograda, el trabajador social debe dejarlos ir, no propiciar la dependencia.

Algunas otras consideraciones operativas

La función del responsable ante el grupo será de facilitador, debe cuidar ser directivo de algún contenido temático, es decir que proponga temas como autoestimas, manejo de estrés, lavado de manos, manejo de alimentos, entre otros; excepto que sea una estrategia y la finalidad la lectura grupal, los temas tendrían que surgir del mismo grupo que se generan en la dinámica, permitiendo la espontaneidad de las necesidades cotidianas para que enuncie lo que vive y siente él y con las personas que interactúa, el cómo éstas responden ante los actos mutuos, es abrir el espacio de habla y escucha para que todos los integrantes pongan palabras donde hay silencio, porque lo que no se habla se actúa, traducándose en problemas sociales. Todos tienen algo que decir y ese discurso tiene relación con lo que cada uno vive, asociado con su historia de vida, su contexto social micro, meso y masosistema. Debe estar atento al proceso grupal, a los roles que van surgiendo esto a través de lo manifiesto y realizar las intervenciones de

lo que lee en lo latente grupal, estar a la expectativa del contenido que realice el grupo.

Debe rescatar los elementos que considere adecuados, así como el de no tocar elementos que generen desvalorización entre los integrantes, se debe puntualizar que se trabajará en un nivel de orientación.

Se sugiere que los grupos sean de 10 integrantes, máximo 30. En las dos primeras sesiones de trabajo puede permitirse que se incluyan nuevos integrantes, posteriormente el grupo deberá cerrarse, con la finalidad de promover el desarrollo de una dinámica grupal favorable y evitar la interrupción del proceso de orientación. El número de sesiones puede ser de nueve a doce, con una duración de 60- 90 minutos, una sesión por semana o según se acuerde con el grupo.

Se recomienda utilizar un lugar amplio, cómodo, con iluminación adecuada, con mobiliario de fácil desplazamiento y estar en círculo, un espacio físico fijo. La primera sesión será para el encuadre como ya se ha referido en otro momento del artículo, para conocer expectativas, acuerdos operativos del proceso grupal, clarificar el por qué y para que se está en el grupo. Durante el desarrollo de las sesiones se retomarán los contenidos acordados, enunciados y los que emergen por todos, no dejar pasar el cerrar la sesión para que cada uno de los integrantes elaboren o procesen lo abordado.

La última sesión se trabajará el cierre y la evaluación del proceso grupal, esto en la fase de institucionalización; se ha concluido el porqué y el para qué se reunieron.

Se propone como recurso la lectura grupal, reforzada con técnicas vivenciales con un soporte teórico, además de técnicas diversas; dejar pasar, interpretar, señalar e intervención en acto y la escucha flotante.

Las presentes sugerencias, recomendaciones o propuestas, son el fruto de vivencias personales en la práctica institucional, lo que me ha permitido entender y obtener experiencia grupal para que los sujetos se encuentren en y para la vida.

Cabe precisar lo ya referido que la tarea de la intervención grupal de abrir esos espacios de habla y escucha para que emerja un sujeto social, un sujeto de la palabra.

(Lacan, 1990). Enfatiza que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, porque el decir está en el momento en que lo enuncia se vuelve consciente. Así el inconsciente se manifiesta como lo que vacila en un corte del sujeto-de donde vuelve a surgir un hallazgo, dice que situaremos provisionalmente la metonimia descarnada del discurso en cuestión en que el sujeto se capta en algún punto inesperado.

Por lo tanto, los integrantes del grupo deben incorporar elementos que les permita desarrollar experiencias reflexionando su realidad cotidiana y favorecer cambios de actitud que transformen su entorno familiar y social procurando mejorar sus condiciones de vida. Dado que el mundo Inter-subjetivo está mediado por el lenguaje en el cual el sujeto está marcado por su historia de vida en interacción con el otro (lo social).

Lo social proporciona significantes y estos organizan de manera inaugural las relaciones humanas, dan las estructuras de estas relaciones y las modelan, lo importante de ello dice Jacques L. Vemos el nivel donde- antes de toda formación del sujeto, de un sujeto que piensa, que se sitúa en él- algo cuenta, es contado, y en ese contado ya está el contador. Sólo después el sujeto ha de reconocerse en él. Es decir, surge un sujeto, se da un lugar, cuán tan importante es esto; porque generalmente anulamos al sujeto al denominarlo cliente, usuario o paciente.

Esta concepción de la subjetividad radicalmente distinta a los paradigmas el que se trabaja únicamente con el consciente, sin considerar la noción del inconsciente, de lo que no se ve pero que está ahí, develando qué algo pasa.

Este saber me ha permitido abrir un espacio de crítica, de cuestionamiento, alrededor de mi práctica institucional, apostándole a romper los paradigmas funcionalistas y convocar a que la palabra circule en un espacio institucional.

Referencias

- Acerca de “Sartre y la psicoterapia de grupo”, de D. Rosenfeld /
Resúmenes
Carballada, A. (2014). *La intervención social como dispositivo*.
Revista Trabajo Social UNAM, VI Época, No. 1, 46-59.
- Charur, C. Z. (1982). La dinâmicas de los grupos de aprendizaje desde
um enfoque operativo. Perfiles educativos, (9), 14-36.
<http://milnovecientoosesentay ocho.blogspot.com/2014/12/acerca-de-sartre-y-la->
- Domínguez, T. (s.f.). *Psicoanálisis y lenguaje. La aportación original
de Jacques Lacan*.
- Freud, S. (1923). Obras completas de Sigmund Freud: Las
neuropsicosis de defensa y otros ensayos. Inhibición, síntoma y
angustia. Biblioteca Nueva.
- Huerta, R. F., & Olivares, A. M. Eclecticismo o posiciones teóricas
específicas para la intervención profesional. INTERVENCIÓN
CON FAMILIAS, 18.
- Jacques Lacan. Los Cuatro Conceptos Fundamentales del
Psicoanálisis. 1964 Ed. Paidós. Barcelona- México, 1990.
- Lacan, J. (1992). *El Reverso del Psicoanálisis* . Barcelona: Paidós.
- Lewin, K. (1944). *Dinámica de grupos*. Estados Unidos: Trillas.
- Lombardi, G. (2014). *La Clínica del psicoanálisis* . Cátedra I Clínica
de adultos .
- Margarita, C., Murillo, L., Lizeth, G., Ponce, S., & Lomelí Gutiérrez,
R. (s/f). INTERVENCIÓN CON FAMILIAS Posicionamiento
teórico y metodológico de Trabajo Social. Acanits.org. Recuperado
el 28 de abril de 2023, de
<https://www.acanits.org/assets/img/libros/Familia.pdf#page=1>.
- Márquez Olivares A., Fierros, Huerta R., Rodríguez Morales R.,
Mendoza Mejía A. (2017). Tutoría y educación superior. Ed.
Amaya ediciones
psicoterapia-de.html.
- Matus, T. (2003). La intervención social como gramática. Río de
Janeiro.
- Pichon-Rivière, E. (1946).

Rozas Pagaza M. (1998). Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social. Ed. Espacio.
Trabajo Social. (s/f). Blogspot.com. Recuperado el 25 de abril de 2023, de

Aproximación a las perspectivas críticas en la configuración epistemológica del trabajo social desde tres de las principales revistas científicas hispanoamericanas⁴

Diana de la Caridad Vela Mayo⁵
Leonor Tereso Ramírez⁶

Resumen

El objetivo del presente trabajo es identificar las perspectivas críticas presentes en las revistas TS. Cuadernos de Trabajo Social, de Chile; Margen, de Argentina y Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, de Colombia. La metodología consiste en un estudio tipo exploratorio y documental, a fin de conocer cómo inciden la perspectiva crítica en la configuración epistemológica del Trabajo Social hispanoamericano contemporáneo. Dichas revistas fueron seleccionadas no solo por sus altos indicadores dentro de la disciplina, sino porque cuentan con artículos de mayor despliegue teórico; además en sus repositorios electrónicos aparecen todos los volúmenes completos desde su surgimiento.

La presente propuesta incluye algunos planteamientos sobre el desarrollo del pensamiento epistémico crítico en la región y en un segundo momento el desarrollo del abordaje teórico de las perspectivas

⁴ Esta propuesta presenta algunos avances de investigación que forman parte del proyecto de maestría en Trabajo Social: “Retos en la conformación epistémica del Trabajo Social desde tres de las principales revistas científicas hispanoamericanas. Aspectos temáticos”, que se desarrolla en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México en el período 2022-2024.

⁵ Alumna de la Maestría en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Campus Culiacán.

⁶ Profesora investigadora de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Campus Culiacán.

identificadas en estos textos. Los resultados encontrados permitirán abrir un debate que propone la iniciación de una línea de estudios epistemológicos sobre Trabajo Social en la región Hispanoamericana dentro de los programas de posgrado de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Introducción

Desde las últimas décadas del pasado siglo los investigadores y académicos sociales han orientado gran parte de sus esfuerzos en el desarrollo de un replanteamiento y resignificación de la manera de abordar las realidades heterogéneas y volátiles que enfrenta la sociedad contemporánea y la propia realidad de las Ciencias Sociales.

El sociólogo Ulrich Beck en su texto “La sociedad del riesgo” declara que en la actualidad la civilización científica ha entrado en una fase en la cual ya no es sólo la naturaleza, el hombre y la sociedad lo que se somete a criterios científicos sino también ella misma, sus productos, consecuencias y defectos (Beck, 1998, p. 207), por tanto es necesario un entendimiento reflexivo de lo que él denomina científicación, una reflexión que parte desde el propio análisis de la ciencia y del conocimiento que esta genera, una científicación reflexiva (Beck, 1998, pp. 207 y 208). Beck declara que la ciencia moderna a través de su monopolio de la racionalidad inmunizó el desarrollo científico frente a las críticas convirtiéndolo, por así decirlo, en ultraestable.

Con el positivismo en las ciencias sociales se extendió este mito de lo neutral en las ciencias impidiendo en muchos casos que los errores y los riesgos se transformarán en oportunidad de expansión y perspectivas de desarrollo. Al entenderse la ciencia no sólo como solucionadora de problemas sino como creadora de problemas también se comprendió la necesidad de estudiar el origen de sus fallas. El autor establece que la investigación científica que se desarrolló a partir de los riesgos de la ciencia moderna condujo al propio desarrollo científico técnico y permitió observar la necesidad de acabar con todas las dificultades y conflictos que existían entre las distintas ciencias y las

respectivas profesiones. En este sentido, el autor aborda la relación de la ciencia consigo misma y sobre el menosprecio y escepticismo con que una ciencia puede enfrentarse a otra (Beck, 1998, pp. 209 y 211).

Surge así un interés, sobre todo en Latinoamérica, por la formación de un pensamiento teórico crítico que estuviera en constante reflexión desde la complejidad en la que se situaba para observar la realidad, siendo estas corrientes de pensamiento y luego teorizaciones las principales promotoras de la transformación de la ciencia desde finales de los 60 del siglo pasado, principalmente en la región. En este mismo contexto comienza a gestarse el Trabajo Social Crítico en el Reino Unido, Canadá, Australia y Estados Unidos, el cual fue determinante en la formación del movimiento de Reconceptualización latinoamericano (Viscarret, 2019, pp. 30-35). El Trabajo Social Crítico tiene entre sus principales antecedentes corrientes de pensamiento como la teoría radical de la educación popular de Freire, la sociología radical y los feminismos posmodernos, principalmente los feminismos del sur, decoloniales o periféricos, que se interesaban no tanto por las devastadoras consecuencias de la hegemonía de la modernidad, sino también por buscar sus fundamentos fuera del mundo eurocéntrico, como no habían situado antes los teóricos occidentales sus inquietudes.

Las autoras Paula Meschini y María Luz Duhál definen la reconceptualización como: “la expresión del cúmulo de inconformidades que se fueron recogiendo en el correr histórico del trabajo social y en el inicio de la búsqueda de nuevas alternativas para operar en la realidad, con el objeto de redimensionar la acción profesional” (Meschini y Dahul en Meschini y Hermida, 2017, p. 249).

La necesidad de una reflexión crítica en la construcción del conocimiento científico se distinguió también por terminar con las tendencias totalizantes y fragmentadoras que habían imperado en la conformación de la ciencia, así como por un marcado interés en los estudios epistemológicos. Sin embargo, la epistemología en las Ciencias Sociales se enfrenta a un desafío mayúsculo, pues debe repensarse y replantearse como ciencia hacia su interioridad sin descuidar su vínculo y compromiso con la sociedad y su contexto histórico. Por tanto, en Ciencias Sociales la epistemología: “debe

estudiar la producción científica desde todos sus aspectos, (...) sin obviar que se producen en un contexto determinado por lo que habría que analizar la relación entre ciencia y sociedad” (Mardones y Ursúa, 1982, pp. 41-44). En varias de sus obras el sociólogo Hugo Zemelman dedicó un apartado al análisis del debate sobre el desajuste o desfase entre la teorización y la realidad social, desde las diferencias entre lo que denomina pensamiento teórico y epistémico.

Zemelman concibe que un acercamiento desde las Ciencias Sociales a la realidad sociohistórica o concreta no puede realizarse solo desde simples teorías y conceptos, pues suele existir un desajuste o desfase entre las corrientes teóricas y la realidad, ya que el ritmo de la realidad no es el mismo ritmo que el de la construcción conceptual (Zemelman, 2011). Entonces supone un desafío, un trabajo complejo su propuesta sobre la necesidad de una resignificación para evitar este desajuste o desfase, como una de las tareas centrales de las Ciencias Sociales, sobre todo en las dimensiones que tienen que ver con la construcción del conocimiento. La resignificación implica comprender que muchos conceptos que son utilizados en la investigación social no dan cuenta de la realidad concreta por ser acuñados en otros contextos. El pensamiento teórico centra su interés en estas afirmaciones absolutas, conceptos como validez, rigor, claridad científica, funcionan como trampas para el pensamiento, desde el análisis del autor, trampas que tienen un origen en la ciencia moderna y su intento colonizador de que todo el pensamiento teórico este situado en la realidad eurocéntrica:

(...) porque si no supiéramos construir un pensamiento sobre la realidad que tenemos por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces significa que estamos organizando, no sólo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer. (Zemelman, 2011, p. 235)

En cuanto a la relación que establece el pensamiento teórico con la realidad externa es siempre un pensamiento que tiene contenidos: “(...) el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo; un discurso atributivo de propiedad, ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad, pues es aquel que hace afirmaciones sobre lo real” (Zemelman, 2011, p. 66). Por su parte, el pensamiento epistémico se distancia de los constructos, pues concibe

que estos se van resignificando con el tiempo. Alejarse de estos conceptos, de naturaleza absolutista permite no incurrir en una reducción de la realidad ya la vez poder cuestionar lo empírico y observar lo que no es relevante de esa realidad. Los conceptos representan una realidad parcializada, colonizada y homogénea, por lo cual resignificar es en sí un acto descolonizador que sitúa a la construcción el conocimiento científico ante la realidad concreta a través del pensamiento epistémico. Permite, además, reconocer diversidades posibles de contenidos y a la vez su eje son las categorías que funcionan sin contenidos precisos.

El pensamiento epistémico, según Zemelman, puede considerarse un momento pre-teórico, pues permite la construcción de la relación con la realidad, significa colocarse ante la realidad que se desea estudiar sin precipitar un juicio sobre aquello que no se conoce. Permite distanciarse de colocar nombres teóricos a algo que no se conoce y este distanciamiento el autor lo denomina el problema, pues el encadenamiento entre pensamiento y realidad es lo que concibe como la capacidad del ser humano de construir problemas. La capacidad de problematizar en la ciencia funciona como una actitud crítica ante lo que nos sostiene teóricamente. Por tanto, el pensamiento epistémico es: “un esfuerzo por zambullirse en lo no conocido y problematizar desde el tema” (Zemelman, 2011, p. 67), pues el autor considera que son mayoría las investigaciones en Ciencias Sociales, e incorporo también las de Trabajo Social como disciplina que me ocupa, no pasan de una observación sin un esfuerzo por problematizar desde un pensamiento crítico, entendiendo entonces el pensamiento crítico como el oxígeno extra que debe tomarse antes de zambullirse el investigador.

Zemelman reconoce que los teóricos sociales clásicos desarrollaron discursos epistémicos implícitos en su propia construcción teórica, con el uso de categorías que no están explícitas sino implícitas. Para descubrir el empleo de estas categorías desde las cuales ellos problematizaron y respondieron a ese problema a través de una serie de teorizaciones debe analizarse la lógica de construcción del discurso, que no es más que reconocer como tal teórico construyó su problema y como lo termina teorizando. Sin embargo, Zemelman plantea que, en las investigaciones del siglo XXI, no se encuentran ya estos discursos

con lógicas constructoras a causa de una producción teórica débil que no cuenta con desarrollo del pensamiento epistémico, pues no entiende necesario encontrar el fundamento último de cada teorización.

La teoría tiende a presentar la sociedad capitalista como un "estado normal", en que los conflictos son vistos como expresión de anomalías. Las contradicciones de la realidad son resueltas a nivel de la teoría, que pasa a presentar la realidad armoniosamente, relegado los conflictos a su existencia empírica. La teoría pasa a reflexionar sobre una realidad idealizada, distanciándose de sus bases concretas. Tenemos el caso de los considerados métodos tradicionales del trabajo social, caso, grupo y comunidad; expresan una realidad segmentada en estas unidades como si el trabajo social pudiera efectuar una aproximación a cada una de ellas de manera independiente y manejando el supuesto de que el aislamiento de cada una de estas partes fuera garantía de supresión de los conflictos que atraviesa la sociedad capitalista (Elizalde, 2020, pp. 25-27).

Por tanto, desde el Trabajo Social la perspectiva crítica, anclada en la realidad latinoamericana, ha permitido el establecimiento de un diálogo desde distintos enfoques (tanto tradicionales como contemporáneos), a fin de que la construcción de conocimiento que se genera desde Trabajo Social en la región se desarrollare desde una resignificación que permita situar y enfrentar el pensamiento del investigador ante la cuestión social desde una postura epistémica crítica. El pensamiento epistémico desde Trabajo Social tiene que ser aprehendido en su diversidad puesto que no es homogéneo ni unívoco

Las revistas hispanoamericanas de Trabajo Social

Los estudios sobre la construcción del conocimiento en Trabajo Social alcanzan gran relevancia con el surgimiento, a finales del siglo pasado, de las publicaciones seriadas digitales y sitios web de universidades e instituciones académicas, pues estos espacios han propiciado un mayor alcance en la visibilización y legitimación del conocimiento científico que se genera en todo el mundo y específicamente en Latinoamérica. Los datos que se ofrecen en los repositorios como la Asociación

Latinoamericana de revistas académicas, la Sistema de Bibliotecas Documentación e Información de la Universidad de Costa Rica (SIBDI), la Biblioteca de la Universidad de Sevilla, el Repositorio Institucional de información científica y académica (Biblios), de Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (Bibliat) y el Sistema Regional de Información en línea para revistas científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal (Latindex), la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología de Argentina y de Dialnet permiten afirmar que existen en los países latinoamericanos de habla hispana más de 3 centenares de revistas de Trabajo Social activas como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1
Revistas de Trabajo Social en Hispanoamérica que permanecen activas

País de origen	Nombre de la revista
Argentina	<ul style="list-style-type: none"> • Margen. • Cuadernos de trabajo social. • Cátedra paralela. • La investigación en trabajo social. • Trabajo social y país. • Escenarios.
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos de trabajo social. • Revista de trabajo social. • Revista electrónica de trabajo social. • Trabajo social cuadernos de trabajo social. • Campos problemáticos en el trabajo social latinoamericano. • Propuestas críticas en trabajo social. • Revista pacífico trabajo social. • revista universitaria de trabajo social. • revista pensamiento y acción interdisciplinaria.
Colombia	<ul style="list-style-type: none"> • Prospectiva. revista de trabajo social e intervención social. • Trabajo social. • Revista colombiana de trabajo social. • Revista de la facultad de trabajo social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia.
Costa rica	<ul style="list-style-type: none"> • Revista costarricense de trabajo social..
Cuba	<ul style="list-style-type: none"> • Temas de trabajo social.
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> • Revista científica y arbitraria de ciencias sociales y trabajo social tejedora.
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> • Revista de trabajo social Guatemala.
México	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo social unam. • Revista trabajo social. • Revista electrónica trabajo social sin fronteras. • Perspectiva social.

	<ul style="list-style-type: none"> • Realidades.
Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> • Humanismo y cambio y social.
Perú	<ul style="list-style-type: none"> • Revista peruana de psicología y trabajo social y trabajo social • Revista acción crítica.
Puerto Rico	<ul style="list-style-type: none"> • Voces desde el trabajo social.
Uruguay	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo social.
Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción y perspectiva. revista de trabajo social. • Revista venezolana de trabajo social.

Fuente: Elaboración propia, 2023

En Latinoamérica, si bien han surgido índices e indicadores para la medición de la producción científica de la región, como es el caso de la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT), aunque también está integrada por dos potencias europeas como España y Portugal, la validación del conocimiento científico que se publica en la región siempre parte de la mirada extranjera con los resultados que se encuentran en las grandes bases de datos como Scopus y *Web of Sciences*. En estos índices se privilegian además las publicaciones de habla inglesa en detrimento de las hispanas. Incluso los datos que ofrece RICYT están sustentados en la medición de Scopus, de esta manera establece que en el período de 2011 a 2020 en la región las publicaciones de Ciencias Sociales representan una minoría en comparación a las de otras áreas del conocimiento, lo cual no implica que existan muchas más publicaciones de Ciencias Sociales, pero solo cobran vida en el panorama académico mundial las que son acogidas en estos espacios. Particularmente las publicaciones de Trabajo Social en Latinoamérica no aparecen reflejadas, pues sus índices de citación no cuentan con el suficiente reconocimiento en esta base de datos en comparación con el de otras grandes potencias mundiales, pero sí ofrecen una visión sobre cuáles son los países del área en mejor posición en materia de producción científica.

Sobre dicha selección de los países con mayor impacto en la generación de conocimiento en el área los datos que ofrece el *Country rankings de Scimago Journal Rank* (SJR) (2022) —factor de medición que establece la calidad de las publicaciones científicas basándose en el recuento de citas obtenidas por cada publicación, ponderando la importancia o prestigio de las revistas de las que proceden dichas citas— perteneciente a Scopus, determinan que los países hispanos

mejor posicionados a nivel mundial según el número de publicaciones en Trabajo Social son: Chile en el lugar 30, Colombia en el 51 y Argentina en el 65, desde 1996 hasta 2021. Entre los 5 primeros lugares en mayor número de publicaciones de Trabajo Social en Latinoamérica se encuentran 4 países de habla hispana: Chile con 145, Colombia con 52 y Argentina con 29. Además, el RICYT sitúa en su apartado sobre países con mayor número de artículos publicados a Argentina en el primer lugar con 12413, solo en el 2018, y Chile ocupa el lugar 6 con 11733, mientras Colombia se encuentra en el séptimo puesto con 7022 artículos de los que se encuentran registrados en *Science Citation Index* (SCI) entre 2011 y 2020. Estas posiciones se reiteran en los apartados sobre número de artículos que se recogen en las bases de datos de MEDLINE, PERIODICA, CLASE y LILACS respectivamente en este mismo período.

Por su parte el Índice Dialnet de Revistas (IDR) (2020) contempla las revistas de la región latinoamericana con una muestra de más de 50 revistas de Trabajo Social de España y Latinoamérica a partir del 2016 hasta el 2020, entre las que se privilegian ciertamente las españolas. Los datos que ofrece permitieron la selección de las publicaciones de una muestra de más de 50 revistas de Trabajo Social de España y Latinoamérica a partir del 2016 hasta el 2020, entre las cuales resaltan 3 hispanas: Margen (Argentina) con un número de publicaciones: 1.066 (14,3% citado) y número de citas: 280 (17,5% autorreferencia), Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social (Colombia) con un número de publicaciones: 295 (32,9% citado) y número de citas: 182 (13,2% autorreferencia) y TS. Cuadernos de Trabajo Social (Chile) con un número de publicaciones: 205 (21,5% citado) y número de citas: 72 (5,6% autorreferencia). De esta forma, y teniendo en cuenta que dentro de los países hispanoamericanos estas publicaciones poseen altos estándares, se realizó un exhaustivo análisis de todos los documentos (artículos) de cada uno de los números de las tres revistas hasta el 2022 y se seleccionaron 42 artículos, los cuales se ordenaron en grupos 3 temáticos. A partir del análisis de estos artículos se pudieron identificar 4 corrientes o perspectivas críticas (marxista, frankfurtiana, descolonial y feminista) presentes en la conformación de estos. Véanse los siguientes gráficos:

Artículos de la Revista Margen

Grupo Temático 1 Artículos sobre autores y corrientes teóricas

- Nro. 101, invierno de 2021. Bunge y Marcuse: ¿Razón científica o razón instrumental? Una aproximación a la cuestión de la ciencia. Autor: Álvaro Pavón González
- Nro. 100, otoño 2021. La ensoñación del dogmatismo paradigmático como oscurecimiento conceptual. Examen onto-discursivo a nuestro saber. Autor: Francisco Ibarra.
- Nro. 89, invierno de 2018. Ensayo sobre la Cuestión Social. Autor: Juan Manuel Carballeda
- Nro. 81, invierno de 2016. ¿Por qué Luhmann?. Autor: Jorge Manque Esquivel
- Nro. 75, verano de 2015. Roles y posicionamiento del T. S. en torno al poder e influencia eurocentrista. Autores: Silvia Mejía Rubio, Cruz García Lirios Y Javier Carreón Guillén
- Nro. 73, invierno de 2014. El T. S. en los albores del siglo XXI. Algunos aportes para la reflexión. Autor: Sebastián Giménez
- Nro. 43, primavera de 2006. Actualización y reconceptualización en el T. S. argentino en los años 60-70. Autor: Alberto J. Diéguez

Grupo Temático 2 Artículos sobre la formación profesional en T. S.

- Nro. 99, verano de 2020. Producción de saberes en las prácticas de producción profesional: de los modos de enseñar/ aprender a la multiplicidad de saberes en disputa. Autoras: Valeria Dayara, María Alejandra Bulich María Andrea Michelini
- Nro. 67, diciembre de 2012. Experiencia profesional y formación académica. Autor: Gerardo Cristian Viviers
- Nro. 59, primavera de 2010. Aproximaciones acerca de la identidad profesional del Trabajador Social contemporáneo: Autoras: María Fernanda Morales del Río y Vnessa Lucía Torres.
- Nro. 51, septiembre de 2008. La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalización del T. S. Aportes para la formación profesional. Autora: Bibiana Travi

Grupo Temático 3 Artículos sobre la formación del conocimiento en T. S.

- Nro. 104, otoño de 2022. El lugar de la enunciación de la disciplina del T. S. desde las Ciencias Sociales. Autora: Dalis del Pilar Sierra Polanco
- Nro. 99, verano de 2020. Pasado y presente de una actividad productiva. Autor: José Luis Parra
- Nro. 99, verano de 2020. Sistematización de la práctica y escritura creativa en T. S. Autora: Guadalupe Jacqueline Ávila Cedillo
- Nro. 96, otoño 2020. ¿Escisión teórica-práctica? Absurda disyunción enquistada en los campos de sentido del ejercicio disciplinar. Autor: Francisco Ibarra
- Nro. 85, invierno de 2017. Volviendo al ser. Resultados de investigación sobre T. S. holístico. Autor: Patricia Daniela Pavón Rico
- Nro. 65, julio de 2012. Propuesta de objeto e identidad profesional y una visión sobre Disciplinar: Pensar, repensar y seguir pensando al T. S. Autor: Ronald Zurita Castillo.

Fuente: Elaboración propia, 2023

Artículos de la Prospectiva

Grupo Temático 1 Artículos sobre autores y corrientes teóricas

- Nro. 29, ene-junio de 2020. La Reconceptualización: una opción a la encrucijada del T S en Colombia. Autor: Víctor Mario Estrada-Ospina
- Nro. 29, ene-junio de 2020. Condiciones para una Neo-Reconceptualización del T S en Chile, Latinoamérica y el Caribe. Autor: Luis Alberto Rivero-Arriagada
- Nro. 31, ene-jun de 2021. La sistematización en T S y la epistemología feminista del punto de vista. Diálogos sobre la producción de conocimiento sustentada en experiencias. Autora: María Florencia Linardelli
- Nro. 28, jul-dic de 2019. La producción de conocimiento en T S, una lectura desde las epistemologías del sur y feministas. Autoras: María Florencia Linardelli y Daniela Pessolano
- Nro. 28, jul-dic de 2019. La producción de conocimiento en T S desde la perspectiva de género. Autoras: Wendy Lorena Acuña-Pinilla, María Valentina Ramírez-Pantarró y Andrea Mireya Jiménez-Pinzón.

Grupo Temático 2 Artículos sobre la formación profesional en T. S.

- Nro. 19, oct de 2014. Investigación histórico-disciplinar en T. S. Implicaciones para la formación y construcción de una identidad profesional. Autora: Bibiana Alicia Travi
- Nro. 14, oct de 2009. La formación profesional en T. S. Vigencia del debate sobre los paradigmas sociales: El caso de la Universidad del Valle. Autoras: Luz Mary Sánchez-Rengifo y María Cénide Escobar-Serrano
- Nro. 8, oct de 200, El T. S. y la identidad profesional. Autora: Nora Aquin

Grupo Temático 3 Artículos sobre la formación del conocimiento en T. S.

- Nro. 32, jul-dic de 2021. El desarrollo en el T. S. de Colombia: un campo transversal, disperso y polivalente. Autor: Maira Judith Contreras-Santos
- Nro. 31, ene-jun de 2021. Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. Autor: Alfonso López-Carrillo
- Nro. 28, jul-dic de 2019. Retos y desafíos del T. S. en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada México-España. Autora: Paula Freire-Padín
- Nro. 26, jul-dic de 2018. El valor de escribir, publicar y leer en T. S.: reflexiones desde la experiencia. Autora: Rosa María Cifuentes-Gil
- Nro. 18, ene-jun de 2013. Posibilidades de un T. S. crítico en Colombia. Autor: Juan Pablo S. Tapiro
- Nro. 16, oct de 2011. Reflexiones y retos en la práctica académica en T. S. Autoras: Claudia Constanza Galeano-Martínez, Ketty Yalile Rosero- Estupiñán y Paula Andrea Velázquez-López
- Nro. 11, oct de 2006. Nuevas perspectivas epistemológicas en T. S. Autora: Nora Caballero de Aragón

Fuente: Elaboración propia, 2023

Artículos de la Revista TS. Cuadernos de Trabajo Social

Grupo Temático 1 Artículos sobre autores y corrientes teóricas	<ul style="list-style-type: none">•Nro. 19, julio de 2019. Acción y estructura en la teoría sociológica de Anthony Giddens: una lectura desde la noción de capacidades. Autor: Jonatan Federico Leyton Muñoz•Nro. 15, julio de 2016. Discurso y comprensión en las Ciencias Sociales y Humanas: Una lectura desde la (Socio)Fenomenología y la Hermenéutica. Autores: Juan Saavedra Vázquez y Antonieta Urquieta Álvarez•Nro. 11, junio 2014. Intervención Social Interdisciplinaria: Aportes desde la propuesta epistemológica de Adorno. Autora: Alejandra González Celis
Grupo Temático 2 Artículos sobre la formación profesional en TS	<ul style="list-style-type: none">•Nro. 21, marzo de 2021. Prácticas docentes en Trabajo Social, tensiones y desafíos de la formación profesional. Autores: Oscar Navarrete y Camila Véliz•Nro. 14, diciembre de 2015. Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Trabajo Social: un análisis entre México y Chile. Autores: Militza Caballero Pino, Ignacio Norambuena Paredes, José Gálvez Nieto y Ana María Salame Coulon•Nro. 3, diciembre de 2006. Calidad de las prácticas pedagógicas en el programa de pregrado. Autor: Osvaldo Rodríguez Romero
Grupo Temático 3 Artículos sobre la formación del conocimiento en TS	<ul style="list-style-type: none">•Nro. 23, enero de 2022. ¿Para quiénes escribimos las/los trabajadoras sociales? Reflexiones sobre el oficio de producir conocimiento desde la disciplina. Autoras: Andrea Comelin Fornés y Sonia Brito Rodríguez•Nro. 21, marzo de 2021. Trabajo Social como arte. Hacia una estética artística del Trabajo Social. Autor: Tony Sagra Boladeres•Nro. 15, julio de 2016. Trabajo Social: De la profesión a la disciplina. Autor: Fernando Fariás Olavarria•Nro. 2, diciembre de 2006. Algunos avances en el camino teórico reflexivo del Trabajo Social disciplinario. Autor: Carmen Luengo Rocha

Fuente: Elaboración propia, 2023

La modernidad desde dos perspectivas: la crítica a la cultura y la crítica radical desde el Trabajo Social Latinoamericano

Uno de los principales intereses de estudio de las obras de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt fue la crítica a la sociedad moderna y a varios de sus componentes, considerando así el mundo moderno como un estado jamás conocido de dominación sobre los individuos. Mientras la teoría marxista se había fundamentado principalmente en la esfera económica, la teoría crítica retoma este pensamiento y para el

estudio de la sociedad capitalista moderna desde el nivel cultural. Los pensadores críticos conciben que en el mundo moderno la dominación está asociada a elementos culturales, no solo a económico y así analizan la represión cultural del individuo en la sociedad moderna (Ritzer, 1997).

Las teorizaciones de los críticos sobre la modernidad conciben entre sus fundamentos el enfoque weberiano sobre racionalidad, pues dichos autores declaran que la represión por la racionalidad había desplazado a la explotación económica como problema social dominante. Por tanto, adoptaron la diferenciación de Weber entre racionalidad formal y sustantiva o lo que denominaron razón; para explicar cómo este sentido el nazismo y los campos de concentración son un ejemplo de racionalidad formal en agudo conflicto con la razón, desde la concepción weberiana de la racionalidad formal como la adecuación de los medios más efectivos a cualquier propósito determinado (Ritzer, 1997). La racionalidad formal servía a las fuerzas de la dominación y no a la emancipación de los sujetos, el cual era el principal propósito de la razón, entendida como la esperanza de la sociedad, la valoración de los medios en términos de los valores humanos (justicia, paz y felicidad). Por tanto, a pesar de la aparente racionalidad de la modernidad en la vida moderna abundaba la irracionalidad. La irracionalidad de este mundo racional pretende destruir a los individuos y a sus necesidades y capacidades, y pretende mantener la paz mediante la amenaza constante de la guerra. Esta misma irracionalidad de la racionalidad moderna que propicia la existencia de personas pobres reprimidas y explotadas e incapaces de realizarse a pesar de que existen los medios suficientes (Ritzer, 1997).

Dicho control se entendía internalizado en los sujetos en todos los aspectos del mundo cultural, una dominación a tal grado de perfección que no parecía dominación. Los teóricos críticos enfatizan que, al ser controlados por la industria cultural, y con ella la televisión y la denominada cultura de masas, los sujetos son incapaces de desarrollar una conciencia revolucionaria y un pensamiento crítico. Por tanto, también se interesan por la emancipación humana como resultado del desarrollo de la autoconciencia de las masas y el impulso de los movimientos sociales. Este interés del pensamiento crítico por la

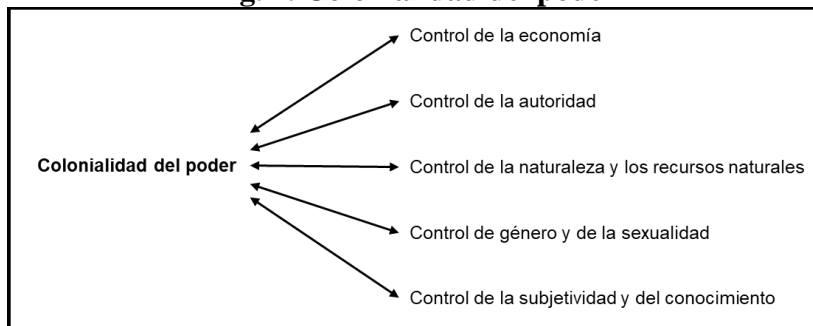
emancipación humana desde sus vínculos con la razón influyó directamente otros estudios y escuelas de pensamiento que abogaban por la emancipación (también luego se retomará lo relacionado con la liberación) del conocimiento y de la ciencia.

Sin embargo, desde la conceptualización de Marx sobre la crítica radical, que antecedió los postulados de Weber y de los teóricos de Frankfurt, puede observarse este marcado interés no solo por el empleo de la crítica como un arma para la emancipación de las masas, sino el reconocimiento de que la crítica radical suponía observar los fenómenos desde su raíz (Montaño, 2019) Por lo tanto, la crítica radical: “no trata el fenómeno de forma aislada, de forma autónoma, como autodeterminado, sino que pretende apropiarse de sus múltiples determinaciones, insertadas en una realidad que lo contiene y lo determina” (Montaño 2019, p. 12). Finalmente, el Trabajo Social contemporáneo, según Montaño (2019), encuentra su vínculo con lo crítico marxista al asumirlo como una capacidad crítica (teórico-metodológica) para el análisis social y de los fenómenos sociales, una postura crítica (ético-política) de cara a la realidad que enfrenta y una perspectiva crítica (ideo-política) que va más allá del horizonte inmediato de la actividad práctica y trasciende los límites del pensamiento reconceptualizado. En este mismo sentido, el Colectivo de Trabajo Social Crítico de Colombia (TSCC), desde los aportes de Juan Pablo Sierra Tapiro, uno de sus miembros, propone una renovación del trabajo social crítico colombiano y para ello retoma el legado teórico-metodológico marxista. En la Universidad del Valle, ubicada en Cali, institución que acoge a la Revista Prospectiva, surge este grupo en 2004, comprometido con la renovación no solo en el área investigativa, pero es precisamente en esta última donde se observan un gran cúmulo de aportes para abordar la realidad social contemporánea desde a la perspectiva crítica marxista. Desde la Revista Prospectiva se puede acceder a las investigaciones de Sierra y de otros miembros del Colectivo TSCC.

La perspectiva crítica decolonial y feminista desde el Trabajo Social Latinoamericano

En esta incesante búsqueda desde la raíz de los males de la modernidad comienza a observarse su lado oscuro: ser reproductora de la colonialidad. Desde mediados de los 70 comenzaron a hacerse estudios sobre la necesidad de descolonizar también la mente, el imaginario las prácticas y los discursos, ya que los conocimientos y el ser eran considerados instrumentos de colonización de la subjetividad. El Grupo Modernidad/Colonialidad, con Walter Mignolo entre sus colaboradores fundamentales, retomaron el pensamiento del sociólogo peruano Aníbal Quijano sobre el concepto de colonialidad y su participación en los debates sobre la teoría de la dependencia que tenía su fundamento en la política y en la economía, y cómo a partir de estas esferas se establecieron las relaciones de dependencia que se dan entre el centro y periferias (Mignolo, 2010, pp. 7-11). Desde la perspectiva de estos teóricos, Quijano trasladó al área del conocimiento y la filosofía este debate y así presenta el concepto de colonialidad como parte invisible y constitutiva de la modernidad. De esta manera, el teórico peruano autor vincula la colonialidad del poder en la esfera política y económica con la colonialidad del conocimiento y la tarea imperante de descolonizar el conocimiento. Así establece la colonialidad del conocimiento del ser, las cuales contemplan aspectos como el género la sexualidad, la subjetividad y el propio conocimiento. Con el siguiente esquema el autor establece que: “la matriz colonial de poder es una estructura compleja de niveles entrelazados” (Mignolo, 2010 p. 12).

Fig. 1. Colonialidad del poder



Fuente: Tomada de Mignolo, 2010, p. 12.

En suma, la colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (aesthesis) (Mignolo, 2010 p. 12). Por lo cual el autor considera que la teoría política económica depende de estas bases. La matriz colonial de poder es en última instancia: “una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias” (Mignolo, 2010 p. 13). Por lo cual Mignolo plantea que desde la postura de Quijano es necesario y dismantelar esta matriz colonial de poder.

La matriz colonial de poder desde la esfera de la colonialidad del conocimiento se expresa en Ciencias Sociales y específicamente en Trabajo Social a través de la hegemonía de la matriz de pensamiento positivista: “el cual ha condicionado sustancialmente nuestra forma de ver pensar, sentir e interpretar el mundo” (Elizalde, 2020, p. 25). En este sentido, si bien el pensamiento positivista contribuyó a la legitimación, establecimiento y posicionamiento teórico de las Ciencias Sociales y de la disciplina en particular, también se ha caracterizado por proponer una mirada androcéntrica de la ciencia al colocar las funciones y propiedades de esta en un sujeto masculino que observa sólo de una determinada perspectiva, y por tanto valora y jerarquiza determinados saberes de esta (Elizalde, 2020, pp. 20-25). Por tanto, se entiende que la ciencia no es intrínsecamente neutral como propone el positivismo, imponiendo una perspectiva unívoca en su afán fundacional de excluir los valores humanos de la teorización social.

Elizalde declara que otra característica fundamental del pensamiento positivista que lo establece como una matriz de poder es que manifiesta un sesgo que permite la subordinación de ciertos saberes a otros conocimientos denominados superiores. Para analizar la influencia del positivismo en las relaciones de estas disciplinas dominantes con las otras disciplinas consideradas inferiores, como fue el caso del Trabajo Social (digo fue, aunque existe aún esta tendencia imperante en Ciencias Sociales, la cual personalmente no la comparto, aunque no niego su existencia), se realizará un breve acercamiento a la conceptualización de subalternidad.

Otro de los puntos centrales de la investigación de Walter Mignolo es la crítica a la complicidad entre modernidad y racionalidad y a la excluyente noción de totalidad que niega y opaca la diferencia y la posibilidad de otras totalidades. El autor plantea que la racionalidad moderna es absorbente y al mismo tiempo defensiva y excluyente, por lo cual existe un regionalismo en la nación occidental de totalidad, que ya se mencionó antes en el acercamiento a la postura crítica eurocéntrica. Esta crítica a la noción moderna de totalidad no se dirige a los debates sobre la postura de la colonialidad, sino que apunta hacia la descolonialidad. En este sentido, su proyecto aboga por un desprendimiento o *de-linking*, por lo cual en este análisis de la colonialidad: “la descolonialidad se distancia a la vez que subsume la crítica poscolonial” (Mignolo, 2010, p. 19). De esta manera, desde la perspectiva de Mignolo, Quijano plantea que existe una fractura entre la colonialidad y la descolonialidad y la posmodernidad y la poscolonialidad. En su análisis declara que el vuelco descolonial es un proyecto de desprendimiento epistémico en la esfera de lo social y también tiene impacto en el ámbito académico mientras que la poscolonialidad y la teoría crítica son proyectos de transformación que operan en la academia europea y estadounidense (Mignolo, 2010, pp. 19 y 20). Por lo cual la colonización se analiza inicialmente desde el conocimiento, de ese conocimiento que surge en las academias occidentales.

No se trata entonces de negar la existencia de la totalidad del conocimiento y de todas sus categorías, sino de desprenderse: “y con esta destrucción no se pretende una revolución hacia el concepto de totalidad que es igualmente totalitaria, por lo cual debe entenderse como un concepto no totalitario de totalidad” (Mignolo, 2010, p. 22). El autor asume que el desprendimiento es el punto de partida y por tanto el vuelco descolonial y la descolonización epistémica avanzan paralelamente desde este desprendimiento o *de-linking* (Mignolo, 2010, pp. 20-23). El desprendimiento es urgente e implica retomar los saberes ancestrales y situados/territorializados y requiere un vuelco epistémico y descolonial, “orientado hacia una pluriversalidad como proyecto universal” (Mignolo, 2010, p. 22) en el reconocimiento de otras totalidades.

El planteamiento de Mignolo sobre la relación entre la modernidad y la colonialidad incluye también un acercamiento a lo que él denomina el “mito de la modernidad” (Mignolo, 2010, p. 26). Para desarrollar su análisis, el autor retoma las categorías de modernidad y colonialidad en la emergencia de un desprendimiento epistémico de la matriz colonial de poder desde la estrecha relación con los conceptos de emancipación y liberación. Por tanto, el denominado mito de la modernidad incluye un concepto racional de emancipación, esta pertenece a la ilustración europea (Mignolo, 2010, pp. 24-26). Es común en los discursos tanto liberales como marxistas. Según Mignolo, es Dussel en su obra “Filosofía de la liberación” de 1997, el que emplea el término clave liberación en vez de emancipación (Mignolo, 2010, p. 26). La emancipación es entendida como el concepto utilizado para afirmar la libertad de una nueva clase social, la burguesía y retoma en el discurso marxista para argumentar la emancipación de la clase trabajadora. La liberación ofrece un espectro más amplio ya que incluye la clase racial que la burguesía colonizó más allá de Europa. Por tanto, no se trata sólo de descolonizar al colonizado sino al colonizador, a fin de tratar de liberarse de la matriz colonial del poder que sujeta a ambos al colonizador colonizado (Mignolo, 2010, pp. 26 y 27). Por tanto, los procesos descolonizadores emergen de la desvinculación, el desligarse y el desengancharse de la tiranía de la matriz colonial del poder.

De esta manera el autor declara: “lugares de no pensamiento hoy se están despertando de largo proceso occidentalización (lugares de mitos, de religiones no occidentales, de folclor, de subdesarrollo). El hombre, la mujer que habita regiones no europeas descubrió que él, ella, ha sido concebido, como *Anthropos*, por un centro de enunciación autodefinido como *Humanitas*” (Mignolo, 2010, p. 28). Según el autor el desprendimiento epistémico debe ser entendido desde la noción de conocimientos localizados pues sólo desde el entendimiento de la localización de este conocimiento se puede establecer un desenganche epistémico descolonial con todas sus consecuencias históricas políticas y éticas, pues la localización tradicional del conocimiento: “ha sido siempre construida y transformada a partir de la matriz colonial del poder, esta otra localización se desconoce y se reconoce ajena a la naturaleza hegemónica de la reproducción, difusión y el uso del conocimiento hegemónico” (Mignolo, 2010, p. 30), no simplemente

como ejercicio académico, por lo cual hablar sobre localización del conocimiento nos remite a lo relacionado con la geopolítica del conocimiento.

Por tanto, debe entenderse el desprendimiento o desenganche como proceso de liberación que cambia la geografía de la razón y el razonamiento fuera de la matriz y la ubica en las periferias como una opción descolonial particular en cada historia local, dando lugar a lo que el autor denomina desobediencia epistémica. Por esta razón la tarea del pensamiento descolonial y de la opción descolonial en el siglo XXI, empieza a partir del desenganche: “desde los actos de desobediencia epistémica” (Caba y García, 2012, p. 86), “desprenderse *means epistemic de-linking or, in other words, epistemics disobedience*” (Mignolo, 2011, p. 45). En esta lógica desprenderse de los conocimientos situados en la matriz colonial de poder es en sí un acto de desobediencia epistémica, que no puede ser entendido de manera peyorativa sino como una emergencia desde el enfoque descolonial que debe permear el pensamiento científico del investigador social latinoamericano y en particular del trabajador social asociado a la investigación. Desprenderse de esta matriz supone “construir perspectivas alternativas que no tengan como principal referencia los procesos europeos y que integren en sus enfoques las expresiones singulares de la cuestión social en nuestra región, por tanto, es necesario dejar de observar la cuestión social latinoamericana desde la visión eurocéntrica” (Mignolo, 2010, p. 32). Fabbri (2014) propone una conceptualización de desprendimiento androcéntrico, puesto que la matriz positivista ha colonizado el pensamiento en la ciencia desde su esencia patriarcal, por lo cual los sujetos y conocimientos denominados subalternos apuntan a la mujer y, por tanto, opacan los estudios sobre sus realidades tanto como sujeto social e investigadora, desde esta perspectiva debe entenderse el desprendimiento desde un enfoque feminista.

En el texto “Subalternidad, antagonismo y autonomía”, Modonesi (2012) refiere los aportes teóricos de Antonio Gramsci a la conceptualización del término subalternidad. Gramsci en sus *Cuadernos de cárcel* le otorga por primera vez densidad teórica a dicho vocablo. Inicialmente el autor utiliza el adjetivo subalterno en su obra

para referirse a la estructura jerárquica del ejército, con relación a los oficiales del ejército. Luego en su tercer Cuaderno este concepto se desplaza al terreno de las relaciones sociales y políticas. Así define subalternidad como la característica principal de las clases dominadas. En la nota 14 “Historia de la clase dominante e historia de las clases subalternas” expone cómo se contraponen el binomio dominación (hegemonía) y subalternidad. Este pensamiento se sitúa alrededor del marxismo, teniendo en cuenta a la dominación como la relación de fuerzas en permanente conflicto y a los dominados como subalternos (Modonesi, 2012, pp. 2-5).

Por tanto, en el terreno de las ciencias, Trabajo Social es tradicionalmente considerada una disciplina subalterna desde la visión eurocentrista-positivista, que trata además con grupos subalternos considerados no aptos (desadaptados sociales) para ser parte de la estructura social y por tanto, la función principal del trabajador social era volverlos aptos para entrar en esa estructura y cumplir con su función. De modo que de alguna manera dicha subalternidad es consensuada también por la propia disciplina. Por tanto, Belén Lorente Molina (2002) afirma que: “Trabajo Social viene produciendo saberes subalternizados, pues son saberes considerados funcionales o sostenedores de los hegemónicos o dominantes, descalificados o desconocidos, en contraposición con los otros saberes que se producen en Ciencias Sociales, considerados conocimientos prestigiosos y rentables” (p. 7). Los denominados por la autora grupos culturales y políticos hegemónicos tienen el poder para monopolizar estos conocimientos aceptados e invisibilizar los subalternos.

Además de este estatus subordinado que se le otorga a Trabajo Social dentro de las Ciencias Sociales se suma la feminización de la disciplina por la mayor presencia de profesionales mujeres, por lo cual se le añade la marca de la doble subalternidad (Tello y Ornelas, 2014). La profesión desde sus orígenes es mayormente feminizada, y dada la construcción cultural del género en la época que consideraba a las mujeres no como seres racionales y pensantes sino como prácticos, funcionales y que en la profesión se refuerza este ideal, pues las mujeres participaban directamente en la solución, eran subalternas de los hombres (doctores, abogados, etc.) para los que trabajaban. Tampoco

contaban con la suficiente formación académica para desarrollar sus intervenciones, y por tanto solo se limitaban a recopilar la información obtenida, clasificaban las necesidades, pero no las maneras de enfrentarlas.

También fue determinante para que estas trabajadoras no consolidaran un saber científico ni teorizaran sobre sus experiencias la escasa apertura que existía en la creación de programas académicos. Sin embargo, en la actualidad se reconoce que Trabajo Social ha desarrollado sus propias metodologías tradicionales de casos, grupos y comunidad con los cuales ha logrado por una parte el desarrollo de las personas y comunidades y, por otra parte, sistematizarlos y teorizar a partir de experiencias situadas, los cuales le han empezado a darle el estatus de disciplina e incluso para algunos autores/autoras el estatus de ciencia. Aunado a que de cierta forma se ha superado la idea de la separación de lo cualitativo y lo cuantitativo y que ahora se considera que ambos enfoques deben estar íntimamente complementados para ofrecer visiones holísticas de la realidad. Es decir, el hecho de que haya sido y siga siendo mayormente feminizada es lo que le ha dado el reconocimiento de una profesión necesaria para el bienestar social. Las mujeres han hecho aportes interesantes que posicionan a la profesión, desde Richmond y Adams, hasta las actuales investigadoras que aportan desde diferentes enfoques a la profesión.

Nuria Varela (2019) en su obra “Feminismo. La cuarta ola”, nos aporta elementos para definir lo que denominamos la tercera marca de subalternidad en la conformación de conocimientos desde la disciplina: la mirada al Trabajo Social latinoamericano. Precisamente, las teorizaciones de Gramsci van a ser determinantes para la conformación de los estudios poscoloniales o estudios subalternos, entre los que se sitúan los feminismos poscoloniales o feminismos del tercer mundo (Varela, 2019, pp. 38-39). Según la autora: “El subalterno es un sujeto marcado por la violencia de la opresión, la dominación y el colonialismo” (Varela, 2019, p. 38). Por tanto, los feminismos poscoloniales plantan un nuevo análisis que además del género y la clase social, como en los feminismos anteriores, tienen en cuenta la combinación de estas con la raza, la diferencia sexual y la tierra (Varela, 2019, pp. 38-39). En este sentido, la autora afirma que:

El feminismo parte de dos ideas básicas. Por un lado, la necesidad de «descolonizar» el feminismo considerando que muchas de sus categorías están presas en la lógica colonial y adolecen de racismo y, en segundo lugar y como consecuencia lógica, la necesidad de descolonizar el pensamiento en general, es decir, pensar de una forma diferente. (Varela, 2019, p. 41)

De esta manera los feminismos poscoloniales situados como subalternos proponen nuevas perspectivas y nuevos sujetos desde los criterios de la colonialidad y descolonialidad que habían estado silenciados y excluidos en el feminismo hegemónico: “Feminismos que, desde la periferia del conocimiento, apuntan a denunciar el carácter eurocéntrico, etnocéntrico y universalizador del sujeto del feminismo hegemónico y de la forma en que este reproduce la colonialidad” (Varela, 2019, p. 41). Hermida plantea que descolonizar el pensamiento epistemológico del trabajo social implica reconocer que el positivismo ha producido ausencias y a minorizado realidades (Meschini y Dahul en Meschini y Hermida, 2017). La investigación en Trabajo Social en Latinoamérica está comprometida a llenar esos vacíos y acercarse a la realidad desde una perspectiva feminista y “nuestramericana” (Meschini y Dahul en Meschini y Hermida, 2017), pues es imposible concebir la descolonización sin despatriarcalización desde el pensamiento epistémico.

Conclusiones

A partir de la identificación de las perspectivas críticas presentes en las revistas hispanoamericanas seleccionadas se concibe la pertinencia de realizar estudios sobre epistemología desde la disciplina. Este es precisamente uno de los aportes que ofrece el presente estudio, que forma parte de una investigación concebida desde 2022 hasta 2024 y que pertenece al programa de Maestría en trabajo Social de la Universidad Autónoma de Sinaloa, debido a que permitirá un acercamiento a la conformación de la epistemología en la disciplina, desde publicaciones científicas hispanoamericanas de gran alcance e impacto en la región, aunque con menos visibilidad que las revistas españolas entre las de origen hispano en el resto del mundo. Desde esta

última perspectiva se construyó la presente propuesta, pues es responsabilidad del pensamiento epistémico sobre Trabajo Social quebrar las barreras que existen entre el qué y cómo debe estudiarse lo social desde la disciplina, para generar conocimiento científico acorde a las nuevas maneras de asumir las necesidades sociales en el contexto hispanoamericano actual.

Referencias

- Beck U., (1998). *La sociedad del riesgo*. <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/sites/sistemanacionalemergencias/files/documentos/publicaciones/La%2Bsociedad%2Bdel%2Briesgo%2Bhacia%2Buna%2Bnueva%2Bmodernidad%20BECK.pdf>.
- Caba, S. y García G. (2012). *Observaciones Latinoamericanas*. https://www.academia.edu/35961259/Observaciones_Latinoamericanas_pdf.
- Castro Guzmán, M., Chávez Carapia, J. C., y Vázquez González, S. (coords.) (2014). *Epistemología y Trabajo Social*, tomo II. <https://www.acanits.org/#publicaciones>.
- Elizalde, A. (2020). *Desarmando la cuestión social: herramientas feministas para pensar el Trabajo Social*. <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/19074/TESINA%20ELIZALDE.pdf?sequence=3v&isAllowed=y>
- Dialnet (noviembre de 2018). *Índice Dialnet de Revistas (IDR)*. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/idr>
- Fabbri, L. (2014). *Desprendimiento androcéntrico. Pensar la matriz colonial de poder desde los aportes de Silvia Federici y María Lugones*. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000200005
- Mardones, J. M. y Ursúa N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Colección Logos.
- Meschini M. y Hermida, P. (2017). *Trabajo Social y Descolonialidad*. Rosario, Santa Fe: Eudem.

- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*.
<https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/mignolo-walter-desobediencia-epistemic3a9mica-buenos-aires-ediciones-del-signo-2010.pdf>.
- Mignolo, W. (2011). *Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience*.
<https://religiousstudies.yale.edu/sites/default/files/files/Mignolo%2C%20Geopolitics%20of%20Sensing%20and%20Knowing.pdf>.
- Modonesi, M. (2012). *Subalternidad*. Ciudad de México: Conceptos y Fenómenos Fundamentales de Nuestro Tiempo (UNAM).
- Molina, B. L. (2002). *Trabajo Social y Ciencias Sociales. Poder Funcionalización y Subalternidad de Saberes*. Cadiz, España: Universidad de Cadiz.
- Montaño, C. (2019). *El Trabajo Social crítico*.
<https://revistapai.ucm.cl/article/view/448>
- Ritzer, G. (1997). *Teoría Sociológica contemporánea*. McGraw-Hill
- Scimago Journal Rank (SJR) (2022). *Country rankings*.
<https://www.scimagojr.com/countryrank.php>.
- Tello N. y Ornelas A. (2014). Historia del Trabajo Social en México En Fernández, T. y Lorenzo García, R. (coords.) *Trabajo Social. Una historia Global*. pp. 245-266.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=562889>
- Varela, N. (2019). *Feminismo, Cuarta Ola*. Penguin Random House
- Viscarret, J. J. (2019). *Modelos de intervención en Trabajo Social*.
<https://idoc.pub/documents/modelos-ts-viscarret-1d47zp019jn2>
- Zemelman, H. (2011). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/5564/Documento7.pdf;jsessionid=524A42A9CCAD6432CED30E27F3D92A3E.jvm1?>

Sistematización de la práctica comunitaria como experiencia en la comunidad de Santiago Tepopula Municipio de Tenango del Aire Estado de México

Ma. Elena Zavala Castillo⁷

Resumen

El modelo educativo del IPN. Para que el Instituto, y, por ende, este Centro de estudios consolide su calidad y pertinencia académica en respuesta a las necesidades educativas del país a través de su misión y visión, ha desarrollado un modelo educativo sustentado en las nuevas prospectivas que se plantean a nivel nacional e internacional que incorpora las necesidades sociales generadas a partir de los procesos de globalización y de la sociedad del conocimiento, dicho modelo esta caracterizado por los aspectos que a continuación se describen a partir de los cuales se orienta el presente diseño curricular de los seis planes y programas de estudio que se imparten en el CICS-UMA.

El modelo tiene su sustento teórico-didáctico en los principios del cognoscitivismo constructivismo, teniendo entre sus principales exponentes a Piaget, Ausubel y Vigotzky, quienes refieren que el individuo “aprende a aprender” y “aprende a pensar” para desarrollar su autonomía en su formación académica e incluso, para la vida misma. La concepción curricular integra elementos didáctico-pedagógicos, centrados en el aprendizaje y en el alumno; donde se promueve una formación sólida, integral, continua y permanente; con un desarrollo equilibrado de conocimientos y valores, la cual combina

⁷ Profesora de Tiempo Completo en el Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS) del Instituto Politécnico Nacional.

adecuadamente la teoría y la práctica, a través de procesos flexibles e innovadores, con alta calidad científica y humanística, que capacita al estudiante para la vida y el ejercicio profesional, considerando los diferentes enfoques culturales, que faciliten su incorporación al entorno nacional e internacional y favorezcan el desarrollo sustentable del país.

Desde esta perspectiva, los alumnos se proyectan como sujetos pensantes que organizan, procesan y construyen su aprendizaje a partir del permanente contacto con la realidad socioeconómica, política y cultural, en los ámbitos local, regional y nacional, destacando su desarrollo personal y profesional.

El año de 1975 fue puesto en marcha el centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Milpa. después de su análisis y aprobación a nivel presidencial, el proyecto de creación del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud (CICS). Desde entonces la Licenciatura en Trabajo Social es uno de los planes de estudios ofertados en este Centro académico.

El plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social obedece a la implementación del modelo educativo y filosofía del CICS. Este modelo está enfocado al análisis de los problemas, en el binomio salud-enfermedad, presentes en la sociedad, considerando un abordaje integral, desde los elementos del proceso biopsicosocial Otra de sus fortalezas es el trabajo comunitario de impacto social en las regiones aledañas al Centro.

Los procesos educativos de la Licenciatura están plasmados en sus políticas institucionales a saber: La práctica –teoría- práctica, interdisciplinariedad, integración docencia y servicio, desarrollo de la comunidad y compromiso social, optimización de recursos y servicio social continuo (investigación comunitaria). El abordaje de los conocimientos de se consideran más allá de una ciencia biológica pura, esto es, incursiona en el ámbito bio-psico-social. Por lo tanto, la docencia, la investigación y la práctica profesional están encaminadas al análisis integral de todos los factores condicionantes al proceso salud-enfermedad y la acciones que se toman en el CICS UMA se encuentra localizado en las demarcaciones de tres entidades (CDMX,

Estado de México y Morelos) por lo que los contextos sociales, políticos, culturales, económicos, son diversos, contrastando los estilos de vida de comunidades urbanas y rurales.

El programa permite el trabajo en las comunidades aledañas gracias a las prácticas realizadas de cada periodo escolar (por semestres). En estas prácticas se elaboran *diagnósticos y programas y de atención en comunidades* con grupos cerrados (escuelas de educación básica) y abiertos (a toda una localidad) de las tres entidades que rodean al Centro. Lo anterior permite no solo verificar la pertinencia de manera constante sino también impactar en el desarrollo de cada comunidad.

El desarrollo de la practica comunitaria correspondientes al 7omo. Y 8avo. Semestre del programa académico permiten que al término se tengan resultados que lleven a cabo la sistematización de las experiencias vividas en una realidad social determinada del área de influencia del centro de estudios. En su caso para la generación 52 correspondió a la comunidad denominada Santiago Tepopula municipio de Tenango del Aire estado de México llevada a cabo durante el año 2021 y 2022.

Por lo anterior no hay que olvidar que toda intervención profesional del trabajo social se debe culminar con el proceso de sistematización como lo afirma, Jara (1998). quien expresa que está nos permite interpretar críticamente las experiencias vividas partiendo de un ordenamiento y reconstrucción de los hechos. Es decir, es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo”.

Para el programa académico de la Licenciatura en trabajo social del CICS-UMA el trabajo llevado a cabo en las comunidades se distribuye didácticamente en las siguientes unidades de aprendizaje:

- Inserción comunitaria.
- Diagnóstico comunitario.
- Ejecución de programas comunitarios.

- Sistematización de la práctica comunitaria.

En su caso para la generación 56 se le asignó la comunidad de Santiago Tepopula Municipio de Tenango del Aire Estado de México. Para la realización de las prácticas comunitarias a partir del segundo semestre de su trayectoria escolar.

El objetivo de estructurar la sistematización es facilitar que los actores que participaron en la experiencia vivida se involucren en procesos de aprendizaje y de generación de nuevos conocimientos o ideas de proyectos e iniciativas a partir de los datos documentados e informaciones que se tengan al respecto de la realidad social. Ante ello todo proceso de sistematización permite que los actores realicen un análisis sobre lo que hicieron, por qué lo hicieron, por qué lo hicieron de una manera y no de otra, cuáles fueron los resultados, y para qué y a quién sirvieron los mismos. Los resultados de una experiencia son fundamentales, y describirlos es parte importante pero lo que más interesa en el proceso de sistematización es poder explicar por qué se obtuvieron esos resultados, y aprender de los aciertos y desaciertos que nos permitan ir mejorando en cada una de las experiencias futuras.

Por lo anterior después de haber revisado y argumentado las diferentes propuestas de autores de modelos para sistematizar se determinó que se utilizaría la propuesta de sistematización de Jara (1998) el cual indica que la sistematización permite obtener una visión común sobre el proceso vivido, sus aciertos y desaciertos, sus límites y posibilidades. A partir de los aprendizajes obtenidos, contribuye a superar la repetición mecánica de procedimientos que no resultaron adecuados y rescatar los que fueron útiles. dando inicio con los siguientes cuestionamientos que dieron pauta para la estructura de la sistematización de la experiencia vivida.

Que para poder dar inicio hay que dar respuesta a las siguientes preguntas:

- El punto de partida: vivir la experiencia.
- B2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?
- B3. ¿Qué aspectos de la(s) experiencia(s) nos interesan más?

- B4. ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?
- B5. ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

El modelo para seguir permitió ir desarrollando la sistematización tomando en cuenta las unidades de aprendizaje de inserción comunitaria, diagnóstico comunitario y ejecución de programas comunitarios ya antes mencionadas, como base del trabajo realizado; a través de una línea del tiempo considerando aquellas unidades de aprendizaje teórico prácticas que antecedieron y permitieron tener información previa de la comunidad (realidad social).

Momentos del modelo:

- Objetivo de la sistematización: Elaborar el informe cuali-cuantitativo de la práctica comunitaria con base en las experiencias vividas en la realidad social denominada Santiago Tepopula, municipio de Tenango del Aire, Estado de México.
- Delimitación de la sistematización: la comunidad de Santiago Tepopula, municipio de Tenango del Aire, Estado de México.
- Ejes/Matriz: fungen como guía para el análisis e interpretación de las experiencias que se desean sistematizar. Su importancia radica en la delimitación de los aspectos centrales que son esenciales para quien lleva a cabo el proceso.

Eje general que guio el proceso fue tomando en cuenta las bases teóricas y metodológicas como a continuación se enuncian:

- Teoría general de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy.
- Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson.
- Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman.
- Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner.
- Metodología del Trabajo Social

Se utilizaron los siguientes métodos, modelos, instrumentos y técnicas para el abordaje e intervención de la comunidad:

- Método de T.S. Individual, Grupal, Comunitario, estadístico, epidemiológico investigación documental (cuantitativa), investigación acción participativa.

- Modelos de resolución de problemas, centrado en la tarea, sistémico psicodinámico, modelo ecológico.
- Instrumentos de planeación: Programa, matriz de necesidades reales, matriz de plan de acción, árbol de problemas, cartas descriptivas diagrama de Gantt.
- De intervención y recolección de información, Cuadros comparativos, de recolección de información, cuaderno de notas, diario de campo, cuestionario.
- De evaluación, la Rúbrica de evaluación, el informe de caso y el test vocacional.
- Técnicas observación, participante, observación indirecta, visita domiciliaria, entrevista informal y formal, sectorización, estratificación.
- Técnicas para actuar, como el perifoneo, pizarrón, franelógrafo lluvia de ideas Proyecciones, cartel, díptico, tríptico, flyer, videos, fichas de trabajo
- Técnicas de dinámica de grupo, como de presentación, animación, sensibilización relajación y cierre.

El objeto de atención, fueron hombres, mujeres, niños y niñas de la comunidad; la metodología de la intervención, para una mejor comprensión de cómo se abordó el trabajo comunitario desde la perspectiva del CICS - UMA, mencionamos a continuación cada una de las etapas desarrolladas:

- Como es sabido en el ámbito del hacer profesional el Trabajo Social se caracteriza por conocer, comprender y actuar sobre algún problema o problemáticas.
- Los estudiantes del programa académico de la licenciatura en Trabajo Social desarrollaron la metodología antes mencionada durante la práctica comunitaria, a lo largo de esta experiencia se integraron y aplicaron los conocimientos de las ciencias científico-básicas del área biológica y social y la metodología propia de la profesión adquiridos durante toda la formación teórica-práctica, organizando y registrando lo realizado de forma cronológica. Apoyándose a través de una matriz metodológica en 4 fases como se describen a continuación:

- ✓ *Investigación social:* Durante esta fase se abarcaron unidades de aprendizaje a través de la línea del tiempo que brindaron las bases teóricas para la realización de una práctica a nivel comunitario aplicando la investigación documental y de campo, cuyos resultados obtenidos se tomaron en cuenta para llevar a cabo el diagnóstico.
- ✓ *Diagnóstico:* Se tuvo nuevamente un acercamiento con la comunidad y sus líderes. se complementaron los datos previamente investigados para la actualización de la información, análisis de las problemáticas y/o necesidades reales y sentidas de los habitantes con la finalidad de elaborar un diagnóstico comunitario respetando el contexto sociocultural y la dinámica social, los resultados del mismo permitió el diseño de un programa general, denominado “La comunidad aprende, la comunidad mejora”, con el objetivo de sensibilizar a la población sobre la importancia de los factores que intervienen en el proceso salud-enfermedad, a través de los estilos de vida saludables. del cual se desprendieron cinco proyectos dirigidos a coadyuvar a la solución de las problemáticas encontradas.
- ✓ *Ejecución de proyectos:* Se llevaron a cabo los cinco proyectos denominados de la siguiente forma “¿Qué ves cuando te ves?” “Guardianes de la tierra” “Tomando decisiones más conscientes “la realidad sobre el alcohol y otras drogas” “Manos capaces” y “Prevenir para vivir” contemplando las actividades dirigidas a los grupos cerrados como las instituciones educativas y a conformar grupos abiertos con diversos sectores de la población.
- ✓ *Evaluación:* Se complementó la evaluación de los proyectos implementados anteriormente, a través del análisis de los resultados obtenidos de la ejecución de estos y la organización de un foro para socializar la información.
- ✓ *Descripción de la experiencia:* En toda intervención profesional del trabajo social en una realidad social determinada es importante culminar con el proceso de sistematización como lo afirma Oscar Jara (1988) , quien expresa que está nos permite interpretar críticamente las experiencias vividas partiendo de un ordenamiento y

reconstrucción de los hechos, en su caso, se estructura el siguiente informe de sistematización de las experiencias vividas en Santiago Tepopula, Municipio de Tenango del Aire, Estado de México correspondientes a las unidades de aprendizaje prácticas en lo que se refiere a la comunidad a lo largo de la formación profesional de los estudiantes de la Licenciatura de Trabajo Social del Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud Unidad Milpa Alta del Instituto Politécnico Nacional.

- ✓ *Análisis y síntesis:* A través de una línea del tiempo de la trayectoria escolar de los estudiantes se identificó que durante el desarrollo de la práctica comunitaria de salud pública en el segundo semestre se tuvo el primer acercamiento a la realidad social determinada en la que se elaboró un instrumento de captación de información, con base en el método epidemiológico para conocer el proceso de salud-enfermedad de la población; en el cumplimiento de la competencia de la unidad de aprendizaje y derivado de los resultados se diseñaron proyectos en los cuales se contemplaron actividades didácticas, técnicas expositivas y demostrativas con bases pedagógicas dirigidas a la comunidad en general. En el cuarto semestre la práctica de trabajo social comunitario, investigación social y educación para la salud, séptimo semestre inserción comunitaria y octavo semestre diagnóstico comunitario y ejecución de proyectos comunitarios. cumpliendo con la competencia de cada unidad de aprendizaje y los productos obtenidos de estas.

Es de suma importancia mencionar aquellos factores facilitadores y obstaculizadores que derivaron de la pandemia generada por el SARS-COV-2, ya que estos causaron un impacto tanto en la realidad social de la comunidad, como en la formación profesional de los estudiantes, por lo que, se mencionan a continuación algunos de ellos:

Facilitadores externos

Durante la práctica de salud pública se tuvo una respuesta favorable por parte de las autoridades locales, así como de los habitantes de la comunidad quienes accedieron a que se les aplicará el instrumento.

Facilitadores internos

En el periodo de pandemia se cursaron de forma virtual las unidades de aprendizaje de trabajo social comunitario, investigación social y educación para la salud que como productos se diseñaron actividades a distancia para dar continuidad al aprendizaje de la metodología de intervención de Trabajo Social comunitario.

Obstaculizadores externos

La pandemia generada por el SARS-COV-2 que trajo consigo la suspensión de actividades dentro del IPN CICS UMA y por ende no tener el contacto directo en la comunidad.

Obstaculizadores internos

Las sesiones virtuales no cubrieron todo el contenido teórico-practico que se requería para la inserción e intervención en el trabajo de campo, debido a la disyuntiva generada por el SARS COV-2 en la que se tenía que priorizar la prevención de contagio por encima del proceso de aprendizaje teórico práctico, por lo que muchas unidades de aprendizaje se vieron afectadas en cuanto al abordaje de su contenido.

Para una mejor comprensión del proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia se resalta lo siguiente:

- Entre las unidades de aprendizaje de salud pública y educación para la salud se lleva a cabo un proceso de transición y cambios estructurales derivados de la pandemia generada por el SARS-COV-2 por lo que utilizaron recursos como las LMS (Learning Management System) en torno a la educación 4.0 impartida en el IPN como estrategias didácticas de los docentes para continuar con las actividades académicas.
- Dicha situación provocó una ruptura en la secuencia de acercamientos prácticos con la comunidad en otras unidades de aprendizaje posteriores.

Haciendo remembranza durante la formación profesional el primer acercamiento a la realidad social durante el desarrollo de la práctica de salud pública se tuvo respuesta favorable por parte de las autoridades locales y de los habitantes de la comunidad al acceder a participar en la aplicación del instrumento utilizando la técnica de encuesta. Sin embargo, durante la pandemia se dejó de tener contacto con la misma, así como con sus autoridades locales, retomando el trabajo comunitario en la unidad de aprendizaje de inserción comunitaria hasta la última fase del abordaje de la práctica comunitaria.

Inserción comunitaria en esta unidad de aprendizaje se utilizaron técnicas para el reconocimiento de los OBC (Organismos Básicos de la Comunidad) que nos dieron pauta a la identificación de líderes, autoridades y personas de cohesión social con los que cuenta la comunidad, permitiendo a los estudiantes la elaboración de instrumentos, para llevar a cabo la primera intervención. Esto permitió la recolección de información por medio de entrevistas realizadas al equipo de trabajo del presidente municipal, instituciones educativas y de apoyo social.

Se hizo mención del lineamiento a seguir por las autoridades del municipio siguiendo objetivos de la agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) apoyando a la comunidad en temas de salud, alimentación y agua potable así como en temas de inclusión como andadores y rampas para discapacitados, una Unidad de Rehabilitación e Integración Social (URIS), 3 Casas de Día habilitadas dentro del municipio, súper postes y el Centro de Atención Primaria en Adicciones (CAPA), al igual el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) en completo funcionamiento. Se comenta además la rehabilitación de la plaza principal del municipio y la existencia de cámaras de seguridad pública dentro de las demarcaciones. En cuanto a seguridad se alude que Tenango del Aire es el tercer municipio más seguro del Estado de México; y que se llevan a cabo pláticas en las escuelas de concientización en cuanto a materia de género, adicciones y otros temas de interés.

Se llevaron a cabo entrevistas con las autoridades locales, líderes sociales y religiosos, que brindaron espacios de trabajo. Se aplicó la

técnica de barrido y de mapeo que permitieron identificar las principales fuentes de empleo y deficiencias de los servicios públicos básicos de la comunidad. En las entrevistas a los diferentes niveles básicos de educación se refirió la importancia en la alta deserción escolar a causa de la pandemia por COVID-19, y el impacto que está causó en las clases a distancia pues la calidad de la enseñanza disminuyó considerablemente por la falta de herramientas y recursos para solventar la educación en esta modalidad.

Posteriormente se impartieron actividades periféricas en comunidad abierta y grupos cerrados retomando temas como: empatía y discapacidad, reconocimiento de emociones, manejo correcto de redes sociales, con la finalidad de brindar a los padres de familia herramientas para mejorar la relación que tienen con sus hijos, así como ampliar su conocimiento de las redes sociales para verlas desde un enfoque educativo.

Como resultado de esta primera etapa de inserción, se obtuvo como producto la elaboración de un estudio comunitario, informe de la práctica y un mapa actualizado de la comunidad el cual se entregó a las autoridades correspondientes. Cabe resaltar algunos elementos que caracterizan a la comunidad como a continuación se enuncia:

- La comunidad de Santiago Tepopula constituye la segunda localidad por población, la cabecera municipal, se ubica en la zona oriente del Estado de México, en las faldas de la denominada Sierra Nevada, formada por los volcanes Popocatepetl e Iztaccíhuatl. Tiene una distancia aproximadamente de 2 kilómetros al sur de Tenango del Aire, colindando con las delegaciones municipales de San Mateo Tepopula, San Juan Coxtocan y a unos 10 kilómetros al oeste de Ayapango y de Amecameca.
- El espacio de la comunidad está compuesto por 408 Hectáreas posee características rurales que nacen de las épocas más antiguas, la construcción de viviendas hasta hace algunos años era en gran parte de materiales como el adobe y la teja, años atrás no existía el drenaje por tanto en las viviendas se hacía el uso de letrinas y fosas sépticas, tampoco se contaba con servicio

- eléctrico y el abastecimiento de agua potable en los hogares era prácticamente inexistente.
- Hoy en día las necesidades de la población han aumentado y en consecuencia se han identificado aspectos en lo referente a infraestructura requieren mayor atención, los pobladores han optado por cambiar los materiales de construcción anteriores y sustituirlos por concreto debido a que proporcionan mayor durabilidad y resistencia a los hogares, actualmente gran parte de las viviendas cuentan con los servicios básicos, lo que ha contribuido a mejorar la calidad de vida.
 - La comunidad cuenta con una gran extensión de terrenos para la siembra, así como baldíos, parte de las viviendas aún conservan ciertas características antiguas, mientras que algunas de las construcciones más recientes han optado por rasgos urbanos más notorios como la fachada y los acabados, en general los diseños estructurales son sencillos, actualmente la población total cuenta con agua potable, alcantarillado, drenaje y saneamiento.
 - Los servicios educativos dentro de la comunidad se encuentran distribuido en los siguientes niveles: Preescolar, Nivel Básico (primaria y telesecundaria) y Educación Media Superior.
 - La localidad cuenta con algunos espacios recreativos como son: Auditorio Delegacional "Edmundo Rojas Soriano. Biblioteca municipal. Dos campos de fútbol. Parroquia dedicada a Santiago Apóstol. Parque en los cual los habitantes acuden a realizar diversas actividades como el ejercicio al aire libre, juegos de basquetbol y futbol, paseos familiares y caminatas. En general la población cuenta con estos espacios para la realización actividades sencillas al aire libre y en fechas conmemorativas las familias acuden a la explanada de la comunidad donde participan en los eventos organizados por las diferentes instituciones y pobladores. De esos modos se fomentan la unión y la convivencia familiar. En lo referente a la economía los principales cultivos son: el maíz, trigo, frijol, siendo de esta forma la agricultura su actividad preponderante; así como la cría de ganado en pequeña escala donde se encuentran: aves de corral, ganado vacuno, lanar y caprino. Así mismo cuentan con también una fábrica de juguetes elaborados con plásticos reciclados cuya administración

está a cargo de personas originarias de la Ciudad de México, siendo fuente de trabajo, las tradiciones son valores e historia que permanecen a través de los años, son señas de identidad de la propia cultura. El pueblo de Santiago Tepopula posee una identidad cultural donde las tradiciones juegan un papel importante por su transmisión y preservación a través del tiempo.

Diagnóstico comunitario

La siguiente unidad de aprendizaje denominada Diagnóstico Comunitario integra la segunda etapa de un proceso metodológico, esta fase permitió la identificación de las principales problemáticas proporcionando un cuadro de situación que sirvió para seleccionar y establecer estrategias de actuación, dando pauta al desarrollo de un programa general, con la finalidad de subsanar las necesidades reales y sentidas. El abordaje de esta etapa se sustentó en la metodología de la Investigación Acción Participativa (IAP), que pretende la sincronía del proceso entre conocer e intervenir, basada en la participación de la población en el programa de estudio y de acción, es decir, fundamenta el supuesto en el que el pueblo es el principal agente de cambio.

Durante esta etapa y en lo que resta del proceso, la estadía para las reuniones del equipo de trabajo se llevó a cabo en la iglesia de la comunidad. En primera estancia se desarrolló una matriz de necesidades reales observadas durante la primera fase metodológica, retomando información de documentos oficiales e investigaciones de unidades de aprendizaje previas, con base a lo anterior, se diseñó un árbol de problemas; técnica que permitió a los estudiantes desglosar el problema, las causas y sus efectos, mejorando así, el análisis de este. A partir de esto se elaboró una entrevista de diez preguntas estratégicas (cinco enfocadas al área de salud y cinco al área social) para ratificar la información expuesta en el instrumento antes mencionado. Ya establecidas las interrogantes, se aplicó una prueba piloto. con la finalidad de detectar incongruencias y contradicciones para poder hacer las correcciones necesarias al instrumento, concluyendo esto, se sectorizó por equipos para su aplicación a un total de 105 personas. La entrevista fue contestada mayormente por mujeres y hombres adultos

mayores; con el apoyo de la observación se corroboró que los principales problemas son: el alcoholismo, la deserción escolar y la falta de atención a la salud; mismos que funcionan como factores desencadenantes de violencia familiar, desempleo, embarazo adolescente, rezago educativo, proliferación de fauna doméstica y escaso saneamiento ambiental. Estas problemáticas dieron origen al eje de intervención el cual se estableció como “la falta de atención preventiva a la salud”.

A partir de los resultados se realizaron ajustes al árbol de problemas y se desarrollaron matrices que ayudaron a la identificación de factores determinantes, condicionantes y de riesgo, recursos existentes internos y externos de la propia comunidad, así como la determinación de prioridades en relación con las necesidades y problemáticas detectadas, estableciendo estrategias de acción a través de un “FODA”. Con estos puntos se dio pauta a la elaboración de un análisis de resultados, guía para la estructuración del diagnóstico comunitario.

Con base a los resultados del diagnóstico, se diseñó el programa general: denominado “La comunidad aprende, la comunidad mejora”, con el objetivo de sensibilizar a la población sobre la importancia de los factores que intervienen en el proceso salud-enfermedad, a través de los estilos de vida saludables, del cual se desprenden cinco proyectos que formulan propuestas de acción para las problemáticas identificadas derivadas del eje de intervención.

La última etapa de abordaje del trabajo de campo es en la unidad de aprendizaje denominada ejecución de proyectos teniendo en cuenta la secuencia lógica de la metodología y práctica del Trabajo Social que contemplan: la investigación, diagnóstico, programación, ejecución y evaluación, se diseñaron cinco proyectos con la finalidad de coadyuvar a las problemáticas identificadas, mismos que se ejecutaron en diferentes escenarios con población cerrada y abierta.

Proyecto: “¿Qué ves cuando te ves?”

Fue ejecutado en las instalaciones de la Escuela Primaria “Diodoro C. Olvera” y Telesecundaria OFTV No. 0114, con el objetivo de estimular el autoconcepto de los escolares a través del reconocimiento de valores individuales, que contribuyan al desarrollo de su personalidad, su autoconocimiento como persona y la percepción de su entorno, promoviendo un equilibrio bio-psico social.

Proyecto: “Tomando decisiones más conscientes: la realidad sobre el alcohol y otras drogas” su objetivo fue el de promover un cambio positivo en la perspectiva sobre el consumo de alcohol en niñas, niños y jóvenes de 10 a 15 años inscritos en alguna institución educativa.

El proyecto impartido tuvo una respuesta favorable por parte de la población estudiantil en general, observando una participación activa en razón de lo cual las metas y objetivos se alcanzaron al ser impartidas 5 sesiones con el 80% de asistentes en cada uno de los grupos y a su vez, llevando a cabo sesiones lúdico-recreativas, en las que se implementaron acciones preventivas con un total de 11 grupos tanto de primaria como de secundaria en un rango de edad de entre los 10 y 15 años, teniendo un alcance total de 245 participantes. Dichos resultados se vieron reflejados en los instrumentos y técnicas de intervención utilizados, como: una encuesta, en este caso se utilizó la escala de satisfacción de Likert, donde se colocaron varios criterios de evaluación que iban de menor a mayor grado de gusto y aprendizajes adquiridos, mostrando una respuesta positiva y honesta hacia el desarrollo del taller, así mismo, se aplicó una rúbrica de autoevaluación de cada estudiante de la licenciatura en trabajo social, la cual reflejó un fortalecimiento en el trabajo colaborativo e individual, en su motivación y aportes al equipo.

Proyectos: “Manos capaces” y “Prevenir para vivir” ejecutados a comunidad abierta en el salón catequista de la parroquia de Santiago Apóstol, los cuales tenían por objetivo brindar información referente a la realidad de las personas con discapacidad, las causas, tipología de la discapacidad, así como dar a conocer los riesgos que conlleva contraer

enfermedades crónico degenerativas, su prevalencia para fomentar acciones de prevención, cuidado y control en quien las padece; con fundamentos en la teoría de sistemas, teoría ecológica y teoría del duelo y dirigido principalmente a personas con discapacidad, adultos mayores y familiares de las mismas.

Se realizaron ajustes debido a la extensión e interés de los temas implementados, agregando sesiones al cronograma, así como, la integración de los temas “Enfermedades crónico-degenerativas” y “Etapas de duelo derivado del COVID 19” implementando actividades periféricas como preparación de ensaladas nutritivas a bajo costo y la realización de pomadas caseras.

Durante la ejecución el tiempo limitado, la falta de comunicación y organización entre los integrantes de ambos equipos, actividades poco llamativas y la escasa difusión de los talleres, conllevo a una limitada participación de la población obstaculizando el desarrollo de las actividades, por el contrario, el restablecimiento de la comunicación, la coordinación, flexibilidad y adaptabilidad dentro del equipo de trabajo, así como, el uso adecuado del material y las planeaciones que se tenían contempladas fungieron como facilitadores que aminoraron los obstáculos.

A pesar de que los proyectos estaban dirigidos a una población con características específicas hubo participación de: adultos mayores, adultos, adolescentes y niños (mujeres en su mayoría), quienes ya tenían conocimientos previos de los temas impartidos, lo que favoreció en el alcance de metas y objetivos, dado que, se llevaron a cabo todas las sesiones y temas contemplados en el cronograma, logrando que el 60% de los participantes identificarán el tipo de enfermedad crónico-degenerativa que padece, brindando información acerca de la discapacidad y creando conciencia acerca de la inclusión.

Interpretación critica:

A través de la información recabada de los equipos en la implementación de cada uno de los proyectos diseñados, se logró visualizar en cada uno de ellos los puntos que potencializaron la

realización de la práctica, así como los que impidieron llevar a cabo las actividades ya planeadas o en su defecto la cancelación de las mismas, todo lo anterior con el fin de obtener resultados que permitieran una mejora continua y a su vez cumplir con los objetivos establecidos en pro del beneficio de la población de Santiago Tepopula.

Durante la intervención se presentan factores dentro del equipo de trabajo no favorables para su realización como: organización y participación, tiempo reducido para ejecutar acorde al cronograma, transporte escolar. Hubo además otros factores externos al grupo provenientes de la institución educativa que dificultan la ejecución de manera correcta como: los días festivos no marcados, remodelación de instalaciones de la Escuela Primaria, desfile por el 20 de noviembre, campaña de vacunación COVID 19 y la escasa comunicación entre autoridades encargadas del plantel educativo, sin embargo; convergen variables que posibilitan y facilitan la intervención tal como la flexibilidad de la propia metodología utilizada para modificar y adecuar el cronograma, adecuaciones de actividades al momento de surgir la variación con los tiempos, adaptabilidad de los integrantes del equipo y utilización de técnicas para la resolución de problemas.

Cada uno de los actores sociales colaboró activamente a lo largo de la ejecución del proyecto, la asistencia y participación durante las sesiones de la población escolar cautiva fue constante, así como la observación de un eminente interés por los temas abordados: Autoestima, autoconcepto, proyecto de vida, orientación vocacional y embarazo adolescente; lo que repercutió y coadyuvo en el reconocimiento de sus valores individuales, reforzando su autoestima como individuo. Estos resultados se vieron reflejados en los instrumentos utilizados durante la intervención, alcanzando así los objetivos y metas planteados.

Proyecto: “Guardianes de la tierra” ejecutado dentro de las instalaciones del Jardín de Niños “Vicente Suarez” y la Escuela Primaria “Diódoro C. Olvera”; su objetivo fue el de promover la importancia del saneamiento ambiental dentro de la comunidad estudiantil para generar conciencia sobre el cuidado del entorno natural.

Para esta etapa se vio en la necesidad de adaptar algunas actividades a los grupos objeto de intervención, dado que, durante las primeras sesiones se observó que los infantes se distraían con facilidad debido a que las explicaciones eran demasiado extensas, por lo que además de sintetizar la información se implementaron canciones para mantener el orden del grupo. En la segunda semana, durante la explicación sobre la clasificación de los residuos orgánicos e inorgánicos, se hizo uso de material extra como títeres, con la finalidad de facilitar el aprendizaje a los infantes, no obstante, la falta de comunicación, modulación, el primer día de cada sesión, los malos entendidos dentro del equipo, remodelación de las instalaciones, tiempos brindados por la escuela primaria, reuniones de imprevisto y ausencia de los grupos de las instituciones educativas, afectaron de manera directa la intervención dentro de las instituciones educativas, sin embargo también se observaron factores facilitadores: cualidades y fortalezas del equipo como la adaptación y disponibilidad al plan de trabajo, la elaboración del material con anticipación, el uso de herramientas didáctico-pedagógicas, trabajo colaborativo, investigación teórica-práctica de cada tema abordado, organización grupal, realización de un cronograma, disponibilidad en tiempos de las autoridades educativas que contrarrestaron las variables no favorables y ayudaron al equipo a afrontar los retos que se suscitaron a lo largo de la ejecución.

Durante la realización de los proyectos se observaron obstáculos y elementos facilitadores que de manera interna y externa influyeron en el transcurso de la ejecución de estos:

- Comunicación interna y externa.
- Falta de adaptabilidad a la dinámica de la población.
- Falta de la utilización de recursos didácticos, digitales y económicos.
- Remodelación de instituciones.
- Facilitadores.
- Participación e interés de la comunidad y estudiantes.
- Gestión de espacios.
- Flexibilidad del cronograma.

Las necesidades y cobertura de los proyectos que en un inicio se tenían contemplados sufrieron cambios en esa flexibilidad de estos, con base a las situaciones que se vislumbraron en cada sesión, como fueron temas adicionales para la complementación de estos, modificaciones en el cronograma, elaboración de material didáctico, cambios en la dinámica de ejecución y reestructuración de horarios.

La implementación de sesiones expositivas se retribuyó con actividades lúdico-recreativas, buscando que fueran alternativas accesibles.

Por último, los aspectos más representativos en la práctica comunitaria recaen en la identificación de los casos en relación con el comportamiento y habilidades observadas en los asistentes; la participación por parte de la población, disposición, interacción, cooperación e interés por aprender acerca de los distintos temas implementados, generaron un ambiente de confianza con el equipo de trabajo al momento de intervenir en cada sesión. Dicho esto, la experiencia y saberes previos fue enriquecida a lo largo de la ejecución de la práctica comunitaria con aprendizajes significativos para ambas partes, cumpliendo con los objetivos y metas planteadas en los proyectos, contra los obstáculos presentados y con alternativas propuestas para el desarrollo óptimo de las actividades.

Conclusión

El presente trabajo de sistematización de experiencias producto de las prácticas comunitarias, responde a un proceso de reflexión de las vivencias, construyendo los significados al interpretar los hechos y problemáticas en un marco conceptual relacionando las necesidades básicas de la población para conceptualizarlas, analizarlas y sintetizarlas y de este modo transformarlas en un conjunto de conocimientos útiles para la práctica profesional. El trabajador social como un agente de cambio debe trascender por medio de los conocimientos adquiridos de la práctica y transformar sin transgredir la realidad social.

Es importante situarse en el tiempo y espacio en el que se desarrolla la dinámica propia de la comunidad, conscientes de las normas establecidas y la jerarquización institucional, por lo tanto se consideran las normas burocráticas que puedan brindar los recursos necesarios, analizando las políticas implementadas, las propuestas del plan nacional de desarrollo vigente y la agenda 20-30, que postulan soluciones de manera general, ayudando a situarse en la comunidad, para ello el trabajador social tiene el objetivo de ser parte de este cambio, utilizando las herramientas brindadas por parte de las instituciones que conforman la comunidad de Santiago Tepopula Municipio de Tenango del Aire Estado de México.

En ese sentido es importante señalar como primer punto, la adquisición de conocimientos teóricos metodológicos y técnicos que para el trabajador social son base fundamental en el proceso de sistematización que permite estructurar la planeación de la intervención profesional y conlleva como objetivo proporcionar a los estudiantes el conocimiento que le posibilita, el comprender, analizar y aplicar los elementos que constituyen el proceso de la práctica en una realidad determinada en su caso “Santiago Tepopula Municipio de Tenango del Aire Estado México”. Durante el periodo de octubre 2019- noviembre 2022, tomando en cuenta y recapitulando las experiencias que antecedieron a esta etapa de culminación de la formación de los estudiantes.

Es así que todos los aportes de estos conocimientos engloba el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir dando respuesta al perfil de egreso cómo se enuncia a continuación: ser un profesional competente en la promoción, prevención y rehabilitación de individuos, familias, grupos, organizaciones y comunidades con problemas sociales y de salud en los ámbitos local, regional y nacional mediante la investigación, planificación e implementación de estrategias de intervención profesional, en equipo interdisciplinario, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida en el marco de las políticas públicas actuales, con actitud analítica, compromiso social, ética profesional y humanística, a través de una praxis vinculada al desarrollo social.

Las experiencias recuperadas construyeron nuevas perspectivas para la población objetivo, generando una reflexión para temas como, cuidado del medio ambiente, autoestima y proyecto de vida, discapacidad e información sobre enfermedades crónico-degenerativas. Cada uno de estos tuvo que contar con técnicas de intervención que permitieran el trabajo con la población. los equipos tuvieron un objetivo en específico por cumplir, dentro de la práctica es necesario entender que la planeación es una guía que no es mecánica, sino que es flexible y está misma debe de adaptarse a las circunstancias que no se puedan prever en la realidad vivida.

En la aplicación de los proyectos, se ajustaron pertinentes los cronogramas, en las que las actividades se vieron reducidas por falta de tiempo, las estrategias tuvieron que ser puestas a prueba o modificarse por completo, cambiando el desarrollo de los proyectos haciendo uso de la adaptabilidad y las habilidades sociales que caracterizan el rol y función del trabajador social. Esto contribuyó a que se tuvieran resultados óptimos y la comunidad reconociera los beneficios de su autocuidado y la prevención que conllevarán a mejorar los estilos de vida.

Se considera que el proceso de inserción, diagnóstico y ejecución fueron medulares para conocer e identificar y actuar en las necesidades sentidas de la comunidad y así promover la participación de todos los actores sociales, en el respeto de la dinámica propia de la población.

A partir de la mirada reflexiva realizada por medio de la sistematización de las experiencias de la práctica comunitaria, se concluyeron varias recomendaciones que pueden considerarse para las futuras practicas con miras a la mejora continua de los procesos de intervención profesional en diferentes escenarios.

Obstaculizadores y facilitadores para el desarrollo del trabajo comunitario.

- Obstaculizadores: Falta de tiempo de ejecución por cambios derivados a las modificaciones de las instituciones educativas a la planeación inicial, comunicación deficiente con autoridades de

instituciones educativas en cuanto a cambios de horario y asistencia de los alumnos al plantel, recursos digitales escasos en las instituciones de ejecución, falta de comunicación entre equipos para la ejecución de proyectos que generaba distorsión de la información y falta de organización en los mismos, confusión entre las actividades a desarrollar en los equipos de comunidad abierta, insuficiente difusión de los proyectos de comunidad abierta, dificultades en la asistencia constante al taller de población abierta debido al horario y la dinámica social de la comunidad, uso de lenguaje técnico que dificulta la comunicación eficaz en las sesiones con la población objetivo.

- *Facilitadores:* Difusión de los talleres de comunidad abierta con ayuda de líderes de la comunidad, aceptación por parte de los participantes, buen manejo de los temas brindados, conocimiento y apoyo en el proceso de elaboración por parte de los integrantes del equipo, a través del trabajo colaborativo.

El uso de técnicas facilitó la sensibilización de los participantes, logrando así tener un mayor impacto en la comunidad objetivo, cordialidad y respeto de los expositores de los temas en los diferentes grupos, participación de los actores sociales en los proyectos, disposición por autoridades encargadas de los planteles educativos, facilitación de espacios por parte de las autoridades educativas, participación activa de directivos y docentes, trabajo colaborativo en los diferentes equipos de ejecución, material previamente elaborado, aplicación adecuada de herramientas didáctico- pedagógicas participación de los padres de familia, manejo de grupos, asesoría y acompañamiento del docente a cargo de la unidad de aprendizaje.

Cabe mencionar que la metodología utilizada fue el de investigación acción participativa el cual se realiza simultáneamente el conocimiento científico y la solución del problema abordar y así transformar paulatinamente través de una cultura de la prevención con relación a la salud tomando en cuenta la connotación que hay alrededor de esta como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades acorde a la OMS (1948). que sin lugar a duda incide en el desarrollo de las potencialidades humanas La aplicación de esta metodología conllevo a identificar y determinar

momentos y espacios de articulación metodológicamente en donde el estudiante como sujeto activo y participante fue gradualmente empoderándose y resignificando aquellos elementos constitutivos de la realidad social abordada.

Socialización: Llevada a cabo a través de un foro de la exposición y entrega por escrito de los resultados de la experiencia vivida en una realidad social determinada denominada Santiago Tepopula municipio de Tenango del Aire Estado de México. En el auditorio del CICS-UMA programado acorde al periodo de culminación de la unidad de aprendizaje de sistematización de la practica comunitaria. Periodo escolar agosto diciembre 2022.

Referencias

- Ander-Egg, Ezequiel (1982). Metodología del Trabajo Social. Editorial El Ateneo. Barcelona, España.
- Ander-Egg, Ezequiel (1986). Las técnicas de comunicación al servicio del Trabajo Social. El Ateneo, México.
- Ander-Egg, Ezequiel (2004). Léxico de Trabajo Social. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Castro Guzmán, Martín (2016). Sistematización en Trabajo Social. Un proceso de construcción del conocimiento entre la práctica y la teoría. México: Lito-Grapo.
- Oscar Jara H. La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles. Primera edición colombiana, 2018, Bogotá, Colombia 2018, consultado 10 de noviembre de 2022
- Sandoval Ávila, S. (2001). Propuesta metodológica para sistematizar la práctica profesional del trabajo social. En ciencias sociales (1.a ed.). Osvaldo dubini.
- Barreto Acosta. (2003). Metodologías y métodos de trabajo social. Recuperado 23 de noviembre de 2022, de <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000348.pdf>
- Código Hammurabi. (1728). Feedbook. Recuperado 22 de noviembre de 202d. C., de

<https://www.guao.org/sites/default/files/biblioteca/C%C3%B3digo+de+Hammurabi.pdf>

Jara Holliday, O. (s.f.) Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtualrs.com/wp>

Viscarret Garro, J. J. (2011). Modelos de intervención de trabajo social. Recuperado 23 de noviembre de 2022, de <https://juanherrera.files.wordpress.com/2009/09/capitulo-8-modelos-de-intervencion-en-ts.pdf>

Teoría general de sistemas de Ludwig Von Bertalanffy <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-general-de-sistemas-ludwig-von-bertalanffy>

Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson <http://webspace.ship.edu/cgboer/eriksonesp.html>

Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman <https://pdfcoffee.com/inteligencia-emocional-infantil-y-juvenil-daniel-goleman-pdf-free.html>

Teoría ecológica de Urie Bronfenbrenner https://www.um.es/analesps/v18/v18_1/03-18_1.pdf

Metodología del Trabajo Social <https://www.mitrabajoessocial.com/metodologia-de-la-intervencion-en-trabajo-social-decristina-de-robertis/>

<https://toolssocialwork.blogspot.com/2019/06/herramientas-del-trabajo-social.html>

https://ocw.ehu.eus/pluginfile.php/52049/mod_resource/content/9/Tema%201.%20T%C3%A9cnicas%20de%20Intervenci%C3%B3n%20en%20TS%20%281%29.pdf

https://www.google.com/search?q=cics+uma+ipn.mx&rlz=1C1ONGR_esMX989MX989&oq=cics+uma+ipn.mx&aqs=chrome..69i57.16475j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8

La dignidad y el valor de las personas en la práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social de la Universidad Autónoma del Estado de México

Miguel Bautista Miranda⁸

Resumen

Este artículo tiene por objetivo comprender los principios axiológicos de dignidad y valor de las personas, presentes en el ejercicio docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México. En términos teóricos, se acudió a las representaciones sociales. Es un estudio de corte cualitativo, de tipo interpretativo y de diseño sincrónico, lo que permitió interpretar los testimonios de los docentes a través de sus experiencias en su ejercicio profesional. El supuesto que guió la investigación alude a que la dignidad y el valor de las personas, son representaciones que guían las acciones en la formación académica de los trabajadores sociales.

La evidencia visibiliza que los principios axiológicos de la dignidad y el valor de las personas están presentes durante la práctica docente, como valores anclados que guían las acciones de respeto a la dignidad del discente y docente como ser humano y ser social capaz de pensar y de actuar, el respeto al ser humano y a la profesión, reglas como levantar la mano, esperar su turno, respetar a los demás, no emitir burlas y juicios, no hacer comentarios fuera de lugar, no exhibir a sus compañeros, valorar la palabra y respetar las diversidades de género.

⁸ Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México – Unidad Académica Profesional Chimalhuacán

Introducción

La realidad social hoy se presenta compleja, caótica y confusa, en la cual se manifiestan diversas problemáticas y necesidades sociales que invitan a que nuestra disciplina y profesión se analice y se redefine, con el objetivo de generar conocimientos que ayuden a la explicación, comprensión y solución de éstos. La generación de conocimiento con relación a la práctica docente y a los principios axiológicos que guían la formación académica de los trabajadores sociales, representan tópicos de capital importancia que necesitan constante discusión, desarrollo e innovación (Bautista y Jiménez, 2019).

En este sentido, el trabajo social es una disciplina y una profesión de las ciencias sociales y humanas, en constante reconfiguración; lo que implica para la comunidad científica un grado de madurez con respecto a su desarrollo de conocimiento, su reproducción y modificación. Se puede aseverar, que el trabajo social es una disciplina que investiga e interviene en problemas y necesidades sociales (teoría, metodología, métodos, técnicas e instrumentos), proceso que genera conocimiento y su teorización. Además, de representar una profesión, que se dedica a la atención de necesidades y problemas sociales y se puede emplear en instituciones gubernamentales, organismos privados u organizaciones de la sociedad civil (Bautista, Jiménez y Sánchez, 2022).

En este sentido, el docente que desarrolla su cátedra en el Programa Educativo en Trabajo Social, se debe caracterizar por la seguridad y la certeza en la enseñanza y aprendizaje de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes propios de la disciplina y profesión, pues resultan elementos de importancia en su práctica durante el proceso educativo en las aulas de clase, con el objetivo de generar un ambiente escolar ameno y de confianza, a fin de que los estudiantes se motiven a participar de manera activa en las tareas desarrolladas durante las sesiones de trabajo, con el propósito de formarse de manera conjunta y autónoma.

Este artículo tiene por objetivo comprender los principios axiológicos de la dignidad y valor de las personas, presentes en el

ejercicio docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México. La pregunta de investigación que guio el proceso de construcción de conocimiento expresa ¿Cómo se manifiesta el principio de dignidad y valor de las personas en la labor docente en el Programa Educativo en Trabajo Social? El supuesto que orientó el proceso de investigación apunta que la dignidad y valor de las personas son representaciones sociales que orientan la formación académica de los trabajadores sociales.

Este documento se divide en cinco secciones. En la primera se presenta el marco teórico, que hace referencia a las representaciones sociales; en la segunda se muestra el contexto donde se oferta el Programa Educativo en Trabajo Social; en la tercera se desarrolla la nota metodológica, en la cuarta se da cuenta de los resultados de la investigación y en la quinta se expresan las reflexiones finales. Asimismo, se incluyen las fuentes de consulta.

Representaciones sociales: la dignidad y el valor de las personas

Acercarse desde las representaciones sociales al conocimiento de la dignidad y el valor de las personas como principios axiológicos presentes en la cátedra docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, remite inevitablemente a la construcción subjetiva de los fenómenos de la realidad social internalizados en los sujetos y grupos sociales de acuerdo con el entorno que comparten, es decir, las aulas universitarias. Este hecho forma parte de planteamientos teóricos centrados en el sujeto para la comprensión de los conocimientos, opiniones y creencias que los sujetos elaboran acerca de su entorno, es decir, se trata de la actuación de sujetos sociales en la construcción subjetiva de lo que intentan objetivar (Villarroel, 2007).

Las representaciones sociales es un fundamento para la comprensión e interpretación de los diversos fenómenos sociales que los sujetos producen en la realidad de contextos socioculturales, tal es el caso del Programa Educativo en Trabajo Social. La representación social, orienta las prácticas y acciones de los docentes y alumnos que

convergen en espacios universitarios dirigidos a la formación de trabajadores sociales, en tanto, el conocimiento y análisis de una representación social constituye una forma de alcanzar la comprensión de la dignidad y el valor de los estudiantes, proceso social en la que convergen múltiples determinaciones que están entrelazadas. Se trata de un recurso con la capacidad de comprensión de las representaciones que los docentes elaboran con relación a estos principios axiológicos, a partir de la construcción, reconstrucción cognitiva y en la reproducción de las prácticas socioculturales en el contexto universitario (Villarroel, 2007).

Las representaciones sociales

Las representaciones sociales se centran en describir las experiencias de los docentes en su práctica académica, en torno a dos principios axiológicos en la formación de los trabajadores sociales como lo son, la dignidad y el valor de las personas, lo que significa, desentrañar el universo cognoscitivo y simbólico respecto al entorno áulico que lo rodea. Las representaciones sociales se entienden como un conocimiento del sentido común que colectivos docentes construyen en el intercambio subjetivo de su práctica académica diaria, con base al repertorio cognoscitivo, simbólico y cultural con el que dispone en el contexto formativo en el que interactúan; en este sentido, las representaciones sociales cristalizan diversas formas de orientar el comportamiento y la comunicación entre los académicos y los estudiantes (Moscovici, 1979).

Algunas orientaciones teóricas del fenómeno (acto de pensamiento para relacionarse con el objeto) de la representación social lo sitúan como un concepto y teoría que refiere al conocimiento social que las personas utilizan para interpretar y pensar la realidad cotidiana (Villarroel, 2007). De manera que las representaciones pueden ser:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con

quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, pp. 470-473).

La representación social es una actividad mental, que en este caso los docentes individual y colectivamente desarrollan para posicionarse frente a los sucesos, eventos, situaciones, objetos, ideas, procesos comunicativos que les interesan o les afectan. No se trata solo de una actividad individual, sino de una actividad donde lo social interviene de acuerdo con el contexto concreto en que actúan los individuos y grupos por medio de los esquemas de comunicación y procesos cognoscitivos presentes en la cultura, sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales (Villarroel, 2007).

La representación social, refiere a la acción del pensamiento cuando éste reproduce mentalmente algo, es decir “poner en lugar de” alguna idea, objeto, sujeto o suceso. En esta lógica, la representación, no solo es un acto cognitivo puro, sino que es constructivo y autónomo, que se modifica o se adecua en función de nuestro mundo simbólico y con un significado para los docentes y estudiantes de trabajo social, con relación a los principios axiológicos de la dignidad y el valor de las personas. Es un acto individual y al mismo tiempo social (constructivo-reconstructivo), en tanto, es un proceso mental, que deviene de lo que proporciona la vida social en los espacios universitarios. Es una elaboración cognitiva y simbólica que, a pesar de su preexistencia, permite a los docentes su elaboración o reelaboración y que al mismo tiempo orienta su comportamiento en los espacios de formación académica.

La representación como actividad intelectual presenta características fundamentales como “invariablemente representa un objeto, posee carácter de imagen y la propiedad de intercambiar percepción, pensamiento y concepto, tiene una naturaleza simbólica y significante, posee propiedades constructivas y, está dotada de un carácter autónomo e innovador” (Jodelet, 1986, p. 478).

Función y construcción de las representaciones sociales

Las representaciones sociales son estructuras del pensamiento cotidiano con un carácter pragmático y un dinamismo permanente de intercambio de información que cumple la función de orientar las prácticas cotidianas. En este sentido, las representaciones sociales son un conjunto diverso de expresiones empíricas de los académicos de la Licenciatura en Trabajo Social, revestidas de un conocimiento específico con relación a los principios de dignidad y el valor de las personas (contenido simbólico de la representación) y un proceso de construcción (reconstrucción mental de la realidad), que recrea o modifica el objeto (realidad social). En términos subjetivos, una representación social “es un conocimiento del sentido común activo que presupone una conciencia reflexiva e interactiva” (Markova, 2006, pp. 54-55). Lograr la función de la representación social requiere inevitablemente la interacción entre los docentes y los trabajadores sociales en formación, con relación a los principios axiológicos de la dignidad y el valor de las personas.

De acuerdo con Moscovici (1979, como se citó en Villarroel, 2007), la representación social forma parte de la opinión de los sujetos docentes o estudiantes, estructuradas en formas diversas según el contexto educativo que permea la formación de los trabajadores sociales. Se denomina “universos de opiniones” cuyas dimensiones se asocian con la actitud (favorable o desfavorable); con la información (conocimiento del objeto social) y; el campo de la representación (contenido concreto). La producción de las representaciones es un proceso colectivo que elaboran los docentes en su práctica diaria, toda vez que, la representación contribuye en la formación de las conductas y en la orientación de las comunicaciones sociales entre los estudiantes y docentes del Programa Educativo en Trabajo Social. Como sostiene Moscovici (1993, como se citó en Villarroel, 2007), una representación social surge ante la necesidad social de producir comportamientos o visiones socialmente compartidas respecto al estado de los conocimientos sobre la realidad, es decir, como internalizan en su proceso de formación los trabajadores sociales los principios axiológicos de dignidad y el valor de las personas.

Importa precisar que, la objetivación y el anclaje son los procesos fundamentales para la elaboración y funcionamiento de la

representación social con relación a los principios axiológicos en cuestión. La objetivación es la construcción de un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación (dignidad y valor de las personas). Por su parte el anclaje, integra cognoscitivamente el objeto representado dentro del sistema de pensamiento que le preexiste. En lo social, es cambiar el objeto social por un dispositivo que puede ser utilizado, es decir, modifica un conocimiento abstracto, en un saber útil para las acciones de los sujetos sociales (Moscovici, 1979, como se citó en Villarroel, 2007).

Las representaciones sociales, fundamentan la posibilidad de interpretar y comprender los principios axiológicos de la dignidad y el valor de las personas durante las experiencias docentes en el aula. Sin embargo, resulta oportuno situar un escenario de estudio, tal es el caso del Programa Educativo en Trabajo Social, que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de México.

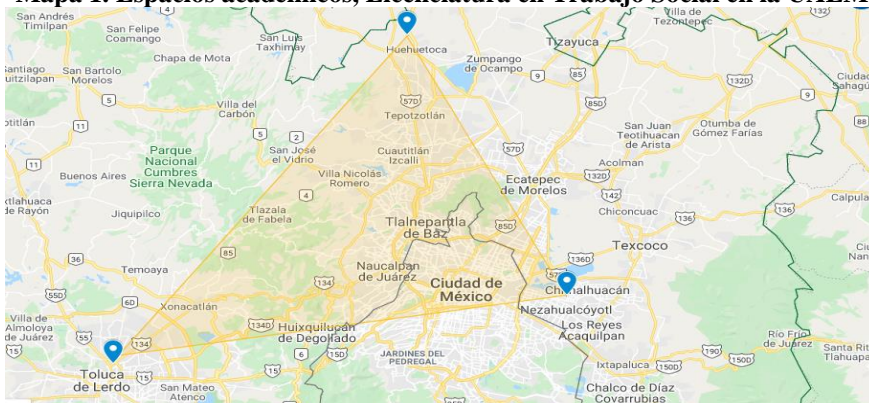
Escenario: La Universidad Autónoma del Estado de México, Programa Educativo en Trabajo Social

La Universidad Autónoma del Estado de México es una de las instituciones educativas que contribuyen en el campo de la formación de profesionales en el área de trabajo social, es una institución superior de carácter pública y estatal, se encuentra entre las diez primeras universidades a nivel nacional y, es la tercera universidad estatal con mayor prestigio según el Ranking de Universidades de América Latina (QS, 2021).

De esta manera, se reconoce una institución preponderante con 86 planes de estudio a nivel licenciatura, 41 programas de especialidades, 32 en maestría y 23 de doctorado. Hay que resaltar, que 136 programas educativos están reconocidos como programas de calidad, 103 acreditados y 33 de ellos con nivel uno de aprobación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Por tanto, la Licenciatura en Trabajo Social es un Programa Educativo que coadyuva de manera institucional desde el año 2000 en la Facultad de Ciencia de la Conducta (García, 2018).

Posteriormente, en el año 2010 se integra a la oferta educativa de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y en 2013 en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Estos antecedentes marcan un antes y un después en la conformación de este programa educativo en tres lugares distintos en el territorio estatal (ver mapa 1).

Mapa 1. Espacios académicos, Licenciatura en Trabajo Social en la UAEM



Fuente: Elaboración propia con base en Google Maps

De acuerdo con el mapa, la ubicación de estos espacios de formación se encuentra en tres puntos que rodean la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, principalmente en el norte y oriente. En este sentido, la ubicación geográfica es un elemento que sitúa la formación de trabajadores sociales. Así, la formación de profesionales en estos tres espacios educativos, comparten un perfil profesional desde una perspectiva integral, capaces de analizar e intervenir en problemáticas sociales, con base en el desarrollo de habilidades y destrezas colectivas que contribuyen a la atención de las necesidades sociales (FACICO, 2003).

En ese sentido, postulamos la práctica docente como un punto de encuentro para analizar los principios axiológicos presentes en la enseñanza de la disciplina de trabajo social. Lo cual, nos remite a dar cuenta sobre los aspectos que involucran y articulan los docentes en los tres espacios educativos. Por ello, con el objetivo de describir el contexto curricular situado, se muestran las características generales del Programa Educativo en Trabajo Social.

El programa educativo en Trabajo Social

Pertenece al Área del Conocimiento de las Ciencias Sociales ya que contiene una fracción importante de cursos básicos de ciencias sociales y humanidades, por lo cual se considera como Programa Científico-Práctico (CP), según el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); es evaluada por el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES) a través de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO). Sin embargo, para la UAP Chimalhuacán la evaluación se realizó por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES) (UAEM-FACICO, 2018).

La estructura y organización del plan de estudios se compone por un total de 47 Unidades de Aprendizaje (42 obligatorias y cinco optativas) más dos actividades académicas para obtener un total de 381 créditos, los cuales se dividen en tres vertientes: 1) Núcleo básico, con 17 unidades de aprendizaje obligatorias y 119 créditos, 2) Núcleo sustantivo, con 19 asignaturas obligatorias y 142 créditos y, 3) Núcleo integral, conformado por seis materias obligatorias, cinco optativas, más dos actividades académicas, equivalentes a 120 créditos. Este programa educativo, está diseñado para que los estudiantes concluyan los estudios profesionales en un lapso de nueve semestres (cuatro años y medio) (ver esquema 1).

Esquema 1. Mapa curricular Licenciatura en Trabajo social

	PERIODO 1	PERIODO 2	PERIODO 3	PERIODO 4	PERIODO 5	PERIODO 6	PERIODO 7	PERIODO 8	PERIODO 9
OBJETIVOS	Metodología de la ciencia	Teoría social	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa	Sistematización de Trabajo Social	Integrativa profesional	Sistemas de salud	Impartición de justicia	PROYECTOS
	Historia del Trabajo Social	Metodología del Trabajo social	Trabajo Social individualizado	Trabajo Social de grupos	Teoría del Trabajo Social comunitario	Análisis de instituciones sociales	Trabajo Social en la comunidad I	Trabajo Social en la comunidad II	
	Estadística	Problemas y necesidades sociales de México	Técnicas e instrumentos de Trabajo Social	Áreas sustantivas del Trabajo Social	Trabajo Social internacional	Movimientos sociales	Ética profesional	Medio ambiente y desarrollo sustentable	
	Derecho	Derechos humanos	Bienestar social	Seguridad y asistencia social	Educación social	Comunicación			
	Economía y política de México	Política social	Demografía	Diseño de programas y proyectos sociales	Administración de programas y proyectos sociales	Derechos de grupos de alta prioridad			
	Bases biológicas del comportamiento	Trabajo social regional	Psicología social						
		Inglés 5	Inglés 6	Inglés 7	Inglés 8				
						Optativa 1	Optativa 2	Optativa 4	
							Optativa 3	Optativa 5	
INDICADORES	IN 22 IN 23 IN 24 IN 25	IN 20 IN 21 IN 28 IN 29	IN 19 IN 20 IN 28 IN 29	IN 19 IN 20 IN 24 IN 25	IN 21 IN 22 IN 24 IN 25	IN 19 IN 20 IN 24 IN 25	IN 19 IN 20 IN 24 IN 25	IN 13 IN 14 IN 15 IN 16	IN 14 IN 15 IN 16 IN 17

otros); y aprendizajes axiológicos (como el respeto al individuo y la búsqueda de la justicia social) que el alumno habrá de desarrollar de manera integral al concluir su formación profesional (UAEM-FACICO, 2018).

Matrícula del programa educativo en Trabajo Social

La matrícula total del Programa Educativo en Trabajo Social se compone por 1014 estudiantes, distribuidos en tres espacios académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México: Facultad de Ciencias de la Conducta, la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Matrícula de la Licenciatura en Trabajo Social en la UAEM

Espacio académico	Matrícula
Facultad de Ciencias de la Conducta	361
Unidad Académica Profesional Chimalhuacán	466
Unidad Académica Profesional Huehuetoca	187
Total	1014

Fuente: Elaboración propia con datos de García, M. (2018). Plan de Desarrollo.

Administración 2018-2022. FACICO – UAEMÉX.

Como se observa gran parte de la matrícula se encuentra en la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, seguido de la Facultad de Ciencias de la Conducta y finalmente, la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Por otro lado, debido a su cercanía con la Ciudad de México, estos lugares fungen como espacios preponderantes en la formación de trabajadores sociales.

Personal docente

Para atender a la comunidad estudiantil del Programa Educativo en Trabajo Social se cuenta con un total de 93 profesores (FACICO 42, UAPCH 36 y UAPH 15), de los cuales 11 son Profesores de Tiempo Completo (PTC) y 82 Profesores de Asignatura (PA) (UAEM-FACICO, 2018).

Perfil Profesiográfico docente

La congruencia que guarda el perfil del docente con las Unidades de Aprendizaje que se imparten en el Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social, muestra que, de las 47 asignaturas seleccionadas a cursar de acuerdo con el mapa curricular, 89.37% de los docentes cumple con el perfil profesional para impartir las Unidades de Aprendizaje asignadas, 10.63% no cuentan con el perfil ideal, sin embargo, para ser designado como profesor de la Unidad de Aprendizaje se han considerado una serie de requisitos tales como el contar con una “acreditación honorable, tener una alta preparación académica en la materia de enseñanza, tener una destacada experiencia profesional, experiencia docente en ámbitos de exigencia intelectual, presentar una formación académica deseable: especialidad, maestría o doctorado y poseer título y cédula profesional” (UAEM-FACICO, 2018, p. 182).

Aunado a ello y de acuerdo con el plan y programa de estas asignaturas, se puede señalar algunas capacidades y habilidades que acompañan previamente al perfil profesiográfico de los docentes del Programa Educativo en Trabajo Social:

- Requiere de una formación docente.
- Es deseable que posea una experiencia en el campo de la docencia.
- Experiencia en intervención social a nivel individual, grupal, comunitaria y regional.
- Poseer conocimientos sobre las áreas y campos de actuación de los trabajadores sociales.
- Manejo de metodologías a nivel individualizado, grupo, comunidad y región.
- Desarrollar funciones profesionales de primer orden del trabajo social.
- Desarrollar procesos de investigación social.
- Aplicar referentes teórico-metodológicos de investigación, planeación y programación, ejecución, evaluación y sistematización.
- Diseñar planes, programas y proyectos de intervención social.
- Movilizar metodologías para la evaluación de planes programas y proyectos de intervención social.

- Teorizar los procesos de la práctica a través de metodologías de sistematización de la experiencia de las intervenciones del trabajo social.
- Desplegar principios éticos y valores que orientan las intervenciones del trabajo social.

Es importante reconocer, que las características mencionadas marcan el contexto institucional educativo, además de que es fundamental conocer el perfil profesiográfico y las competencias que los docentes deben de desarrollar en los procesos de enseñanza aprendizaje de trabajo social.

Principios del aprendizaje y métodos de enseñanza

La importancia de la fundamentación psicopedagógica como base del rediseño curricular, radica en considerar las características del proceso educativo, que tanto la escuela, los docentes y alumnos de trabajo social deben poseer, estos procesos de enseñanza se visualizan desde diversos enfoques y métodos, muestran un productivo campo para localizar las principales aportaciones teóricas y principios que sirven como guías para la formación profesional (UAEM-FACICO, 2018).

En este contexto, se pretende ofrecer un conjunto de planteamientos para los procesos de enseñanza y la manera en que los alumnos puedan aprender mejor. Para ello, la Reestructuración del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Trabajo Social (UAEM-FACICO, 2018), propone una cadena de pautas escolares para fomentar una cultura académica en los procesos de enseñanza aprendizaje:

- Concentrar los recursos en la enseñanza y el aprendizaje.
- Dar mayor libertad al docente para su actuación académica.
- Establecer una relación entre la familia y la escuela.
- Favorecer nuevos esquemas de formación docente y de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer la cultura escolar como factor clave en la mejora de la enseñanza.
- La escuela ha de organizarse bajo estructuras flexibles y colaborativas.

- Las propuestas de cambio educativo deben pasar por profesores y alumnos.
- Los directivos deben formarse para hacer de la escuela una organización transparente, un lugar de investigación, donde profesores y alumnos aprendan y mejoren su actuación.
- Promover un sentido de comunidad.
- La finalidad básica de la escuela es propiciar a los jóvenes las técnicas y habilidades para que aprendan y desarrollen sus capacidades.
- Trabajar para convencer al profesor de que la mejor motivación es que el alumno aprenda.

A fin de favorecer y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje en el Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social, se presentan los papeles a cumplir por los profesores:

- Fomento de habilidades cognitivas y valores con base a tutorías y asesorías.
- Empleo de métodos que apoyen el diálogo, pensamiento analítico-crítico y actitud innovadora.
- Formación constante, actualización disciplinaria, pedagógica y didáctica.
- Asumir el rol de conductor del proceso enseñanza y de aprendizaje.
- Generar un clima de apertura y confianza en los alumnos.
- Fomentar la comprensión, análisis y reflexión de los conocimientos.
- Analizar el entorno en un marco laboral, legal y social.
- Encauzar discusiones para el análisis y solución de problemas.
- Generar alternativas para el desarrollo de un espíritu crítico y propositivo.
- Organizar actividades para la aplicación de los conocimientos disciplinarios.
- Poseer una visión holística de los conocimientos aplicados a la disciplina.
- Dominio de métodos y técnicas de la disciplina y para la investigación.

- Propiciar el trabajo individual, cooperativo en equipos y en grupo.
- Uso de TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Proponer actividades que favorezcan la iniciativa y creatividad en los alumnos.
- Ejercer la docencia en un marco ético y valores en beneficio de los alumnos y la sociedad (UAEM-FACICO, 2018, pp. 174-175).

Los referentes teóricos y el contexto de investigación son de nodal importancia en el proceso de construcción de conocimiento. Sin embargo, se necesita un diseño metodológico que guíe el desarrollo de la investigación.

Nota metodológica

Es un estudio de corte cualitativo, toda vez que posibilitó interpretar los testimonios de los docentes a través de sus experiencias profesionales enmarcadas en las dimensiones cognoscitiva, simbólica y cultural en el contexto áulico, a fin de comprender los principios axiológicos de la dignidad y el valor de las personas, presentes en su práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, es decir, en su perspectiva, en su contexto y desde su propia voz, de acuerdo a sus experiencias y prácticas académicas, y cómo éstas se constituyen en representaciones sociales que guían la práctica docente de este campo disciplinar y profesional, contemplando con ello el universo de significados, conocimientos, opiniones, valores y actitudes. Lo que permitió interpretar y comprender las representaciones en las experiencias académicas puestas en juego en el campo de la enseñanza de trabajo social. El tipo de estudio es interpretativo-comprensivo y de diseño sincrónico (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Las categorías de análisis de las cuales se partió son: axiología docente, la dignidad y el valor de las personas.

En lo que respecta a las técnicas utilizadas, se diseñó una entrevista semiestructurada, tomando como base las categorías de estudio. Fue dirigida a docentes que imparten su cátedra en el Programa Educativo en Trabajo Social. Se aplicaron siete entrevistas semiestructuradas, a través de la plataforma Microsoft Teams y se acudió a la muestra

intencionada con el criterio de saturación para la selección de informantes clave. El escenario fueron las tres Unidades Académicas donde se oferta la Licenciatura en Trabajo Social: Chimalhuacán, Facultad de Ciencias de la Conducta y Huehueteca, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Para el análisis e interpretación de los resultados, se acudió al análisis de contenido, el cual posibilitó la interpretación profunda en los enunciados textuales, para desentrañar las representaciones sociales expresadas en su discurso, en el lugar donde el sujeto lo construye a través de sus experiencias académicas (Satriano y Moscolini, 2000). El análisis de contenido trajo a la luz las representaciones implícitas en el relato de los docentes, aquello que le es simbólico y que posteriormente permitió establecer las relaciones intersubjetivas entre lo narrado por el profesor y sus acciones con relación a los principios axiológicos de dignidad y el valor de las personas (Velazco y Díaz de Rada, 1997). Por último, se elaboró un esquema de relaciones entre las categorías en estudio.

La integración del referente teórico, el escenario de la investigación, basamento metodológico y la aplicación de las técnicas de investigación, posibilitaron la construcción de los resultados y conclusiones de la investigación.

Axiología docente: la dignidad y el valor de las personas

La axiología docente en la enseñanza del Programa Educativo en Trabajo Social en la Universidad Autónoma del Estado de México, se manifiesta a través de la imagen de líder que representan los académicos en sus experiencias en los salones de clase, algunas características que debe poseer se cristalizan en conducirse de forma positiva, proactiva y motivadora durante el proceso de mediación de la enseñanza y facilitar los aprendizajes para la formación de los profesionales en el marco de la creatividad e innovación desde su axiología como ser humano con vocación a la docencia (López, 2019).

El docente se debe caracterizar por la certeza en la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes

propios de la disciplina y profesión del trabajo social, pues resultan elementos de importancia en su práctica durante el proceso educativo en las aulas de clase, con el objetivo de generar un ambiente escolar positivo, a fin de que los estudiantes se motiven a participar de manera activa en las tareas desarrolladas durante las sesiones de trabajo, con el propósito de aprender de manera conjunta y autónoma (López, 2019).

Algunos principios axiológicos ligados a la actividad docente se manifiestan a través de la honestidad, que representa una cualidad que permite visualizar al docente como un prototipo a seguir para los alumnos. Esto, aunado a otro principio como la empatía con los discentes, en el cual se deben de lograr establecer mecanismos de sensibilización ante las situaciones que se presenten durante el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de lograr el reconocimiento del docente como un guía dentro del aula, características que nacen a partir de las relaciones horizontales entre los involucrados. El altruismo en el profesor vislumbra una serie de cualidades que permiten al docente ser capaz de dar lo mejor de sí mismo a los estudiantes, siempre sin esperar nada a cambio, la única distinción para él es observar el desarrollo y crecimiento en lo personal, académico, laboral y familiar de sus alumnos, buscando que sean sujetos de bien, libres y democráticos (Hernández, 2019). En este contexto, la dignidad y el valor de las personas son dos categorías axiológicas de nodal importancia en la práctica docente y en la formación de los trabajadores sociales.

La dignidad de las personas en el proceso de enseñanza aprendizaje

Con respecto al valor de la dignidad en los docentes y estudiantes del Programa Educativo en Trabajo Social, se pueden distinguir tres tipos de dignidad: la dignidad ontológica o humana, que refiere a aquella que sitúa o posiciona a los actores educativos dentro del salón de clase y que vislumbra la naturaleza del ser de cada uno de ellos.

La dignidad moral, atañe a las características del comportamiento de los docentes y estudiantes con relación al proceso de enseñanza aprendizaje al interior de los salones de clase, que generalmente están asociadas en lo que acontece a juicio de los miembros de la comunidad académica

de trabajo social, en función de lo que está bien o está mal en un contexto dado y de acuerdo con las experiencias docentes en las instituciones educativas a nivel superior.

La dignidad real o adquirida, alude a las consideraciones que perciben y realizan otros docentes y estudiantes con relación al papel o papeles que desempeñan los actores en los procesos de enseñanza aprendizaje y que están asociados a lo que piensan los demás de las labores que se desarrollan en la cotidianidad educativa, en el marco del salón de clase donde se imparten los contenidos de trabajo social (Máxima, 2020).

En este sentido, los académicos que forman a los trabajadores sociales tienen amplio respeto en los derechos humanos de cada persona, tomando en cuenta la dignidad inherente a los valores de todo ser humano en formación. Por tanto, los docentes deben fundamentar sus interrelaciones sociales en el aula con el respeto a la dignidad de cada alumno, descartando en su labor profesional las barreras sociales que generan marginación social, puesto que cada discente tiene valor en sí mismo, con relación a sus intereses y finalidades, así como de los derechos humanos universales y constitucionales que le corresponden a cada persona, grupo, comunidad, región y a la sociedad en general (Bautista y Hernández, 2003).

En esta perspectiva, el docente de trabajo social debe cuidar y hacer valer la dignidad y los valores de los discentes, percibiéndolas de forma holística e integradora en sus diferentes modos de vida social y educativa, procurando siempre el promover la responsabilidad social de la autodeterminación, como una expresión de la libertad del alumno y de la responsabilidad de sus acciones y decisiones como profesionales en formación en el campo de las ciencias sociales y humanas, en el marco normativo del contexto educativo donde se presentan estas relaciones (Bautista y Hernández, 2003).

Al respecto, se debe buscar de manera conjunta el desarrollo de capacidades y satisfactores de necesidades percibidas y sentidas, donde los trabajadores sociales en formación respetan y promueven el derecho de las personas a elegir por sí mismos y a tomar sus propias decisiones,

sea cuales sean sus valores y opciones de cambio social, siempre y cuando no amenacen los derechos e intereses legítimos de los miembros que conforman la comunidad universitaria, tomando en cuenta la autonomía ejercida a partir de la confianza en las capacidades propias de los profesionales de trabajo social y sin coacciones de otros actores (Gomá, 2016).

En este contexto, se muestran algunos testimonios que evidencian la dignidad de las personas, como un valor transversal en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México.

La dignidad es como un respeto hacia mi persona, valorarme como persona, y como lo transmito. (VZJ1)

Todos los sujetos, alumnos y docentes tenemos una dignidad, en esa relación se busca lograr acuerdos en el desarrollo, análisis y revisión de las temáticas, los acuerdos para evaluar, respetando esa dignidad ya sea hombre o mujer, considerándolos como seres humanos, seres sociales, seres capaces de pensar y de actuar. (OMM2)

Los principales valores en nuestra práctica docente, son el respeto y el valor de la dignidad humana, enfocado a los alumnos cuando se van a estancias, pones en práctica que visualicen esa dignidad, tiene que ver con el respeto hacia la práctica profesional con otros profesionistas con los que intervienen en equipos multidisciplinarios. (DFA3)

Levantar la mano, esperar su turno, respetar a los demás, no emitir burlas y juicios, comentarios fuera de lugar, no exhibir a sus compañeros cuando no están de acuerdo con lo que dijo alguien, pues fundamentarlo, en esos términos: que todos se sientan dignos, seguros y en confianza. (GVM4)

Es a través de la docencia, que le damos el valor a su palabra con su personalidad, esa sería la forma de dar dignidad a sus comentarios como estudiantes, dando el respeto hacia sus opiniones en función de la temática de la que se habla. (BLGA5)
Hay valores que son importantes en la parte formativa del alumno, valores que se relacionan con la misma profesión, sobre el proceder de los alumnos al momento de llevar a cabo cualquier

proceso, en la relación que mantienen con la gente y que tiene que ver con el bien común. (MSV7)

La dignidad de las personas, sitúa al docente y al alumno en su contexto, es decir, dentro del salón de clase en función del o los papeles que desarrolla cada uno de estos sujetos, en ellos se ven reflejadas las representaciones sociales a través de sus conocimientos, opiniones y comportamientos durante el proceso de enseñanza aprendizaje, que por lo regular están asociadas en lo que comparten en términos de reglamentos, razonamientos, juicios, historia y cultura de los miembros de la comunidad académica de trabajo social, en función de una construcción subjetiva y objetiva de lo que está bien o está mal en un contexto dado y de acuerdo con las experiencias de vida en esta institución educativa a nivel superior (Máxima, 2020).

En este sentido, las representaciones sociales que asocian los académicos al principio axiológico de la dignidad y que se expresan en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales, se cristalizan en construcciones y reconstrucciones ligadas a las nociones como el respeto a la dignidad del discente y docente, como ser humano y ser social capaz de pensar y de actuar, el respeto al ser humano y a la profesión, reglas como el levantar la mano, esperar su turno, respetar a los demás, no emitir burlas y juicios, no hacer comentarios fuera de lugar, no exhibir a sus compañeros, valorar la palabra, respetar las diversidades de género; principios que son compartidos a través de un dialogo intersubjetivo y que son objetivados en el contexto sociocultural de la comunidad académica.

Estas elaboraciones se convierten en un saber puesto en marcha, ya que encausan las acciones de los docentes y alumnos para lograr acuerdos, revisar y analizar las temáticas propias del trabajo social, consensar los mecanismos de evaluación parcial, ordinaria, extraordinaria y de título de suficiencia durante el semestre, regulan los mecanismos de comunicación y proceder en la práctica profesional y su relación con otros profesionistas, autoridades y demás sujetos sociales involucrados.

El valor de las personas en el proceso de enseñanza aprendizaje

El valor de las personas como principio axiológico en los docentes y los alumnos que integran el Programa Educativo en Trabajo Social, se vislumbra como aquellas virtudes, principios, acciones o cualidades que determinan el comportamiento de los sujetos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina (Martínez, 2021). Es decir, son una serie de principios universales como el respeto, la tolerancia, la puntualidad, la diversidad, la pluralidad, la honestidad y el compromiso, por los que se rigen la mayoría de los actores que convergen en la comunidad académica (Redacción, 2021).

Estos valores sirven de orientación para saber cómo conducirnos en el contexto educativo, marcan las reglas para que los actores en la comunidad académica se relacionen armónicamente. Estos valores, por lo general, no están determinados por la cultura o por la religión, ni por el tiempo o por ningún otro condicionante, son innatos a cada medio y al ser humano, perdurables en el tiempo y trasladables a contextos con características más o menos similares (Redacción, 2021).

En este sentido, se entiende por valor de las personas en la actividad docente en trabajo social, a las cualidades éticas que el profesor confiere día a día, a los hechos, a los fenómenos o a las acciones de los alumnos, de acuerdo con cada caso, que pueden ser negativas o positivas, alude al grado de aptitud o utilidad de las cosas o acciones emprendidas durante el proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr satisfacer las necesidades del discente y en general del grupo. Se relacionan directamente con el comportamiento y actitudes que asumen los actores involucrados en el ambiente académico, este principio ético, permite al estudiante y al docente comportarse de una manera determinada en concordancia con el contexto educativo (Redacción, 2021).

Al respecto, se muestran algunos testimonios que vislumbra el valor de las personas como un principio transversal en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Desde mi punto de vista entra el respeto, la equidad, mantener igualdad entre todos los alumnos, brindarles las mismas oportunidades, ser equitativos, tolerantes y flexibles. (VZJ1)

Hago referencia a las características que cada uno de los alumnos tienen, solicito los trabajos acordes a sus situaciones y siempre haciendo referencia al proceso enseñanza-aprendizaje, en acuerdo, sin tratar de contrarrestar esa dignidad y valor. (OMM2)

En los valores en la práctica docente, sí, entraría lo que es la dignidad y el valor a las personas, ser justos en esta parte formativa, porque también ellos tienen que ser corresponsables de sus aprendizajes. (DFA3)

El respeto, en donde todos tienen el derecho y la oportunidad a participar levantando la mano, en este caso que estamos dando las clases mediadas por la tecnología, pues yo platicó con ellos acerca de las normas. (GVM4)

Uno como docente empieza a restringir la personalidad del alumno, entonces creo que los principios y valores estarían quedando cortos, se les da el valor de persona como dicen los psicólogos: el hecho de darte personalidad es suficiente para poder empezar a entablar algún vínculo social. (BLGA5)

Es parte del ejercicio docente, acerca de los valores, que como docente yo puedo poner en práctica y que básicamente se van dando en cada una de las clases, a lo largo de los procesos que tenemos semestre con semestre. (MSV7)

El valor de las personas como principio axiológico manifiestan rasgos que influyen en el comportamiento de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje de la disciplina de trabajo social (Martínez, 2021). Marcan las pautas de la vida universitaria para que los actores en la comunidad académica se relacionen en consonancia (Redacción, 2021).

En esta lógica, las representaciones sociales que asocian los académicos al principio axiológico del valor de las personas, se cristalizan en ideas que se convierten en conocimiento del sentido común y posibilitan las acciones de los sujetos, cuyo propósito se distingue en develar lo constreñido y lo permisible en las relaciones en el binomio docente-alumno como condicionamientos en el contexto escolar, como por ejemplo: el respeto, mantener igualdad entre todos los alumnos, brindarles las mismas oportunidades, ser equitativos,

tolerantes y flexibles, no tratar de contrarrestar la dignidad, valores que acompañan la práctica docente, la justicia en el proceso formativo, la corresponsabilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje, el derecho y la oportunidad de participar.

Ante estos hallazgos en las relaciones entre las categorías de análisis: axiología docente, la dignidad y el valor de las personas, se vislumbran las manifestaciones complejas en su práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social (ver esquema 1).

Esquema 1. Relaciones entre las categorías: axiología docente, la dignidad y valor de las personas



Fuente: Bautista, M. y Jiménez, V. (2022). *Relaciones entre las categorías de análisis*.

Nota: En este esquema de relaciones entre las categorías de análisis: axiología docente, la dignidad y el valor de las personas, se visualiza la complejidad de las elaboraciones cognoscitivas que construyen los sujetos de manera individual y colectiva, y que posibilitan el comunicarse, relacionarse y desarrollar sus actividades académicas de manera armónica, en función del contexto histórico, social, educativo, simbólico y cultural que permea al Programa Educativo en Trabajo Social en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Reflexiones finales

En los presentes párrafos, se exhiben las reflexiones finales en torno al estudio con relación a los principios axiológicos de dignidad y valor de las personas, valores desplegados por los docentes en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México.

En lo que respecta al fundamento teórico, las representaciones sociales posibilitaron el comprender los principios axiológicos de la dignidad y el valor de las personas presentes durante la práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en dos momentos: el primero, se relaciona con las elaboraciones cognoscitivas del objeto, y el segundo, cuando estos conocimientos se convierten en un saber puesto en práctica como guía de las acciones de los sujetos colectivos enmarcados en un contexto histórico, social, educativo, simbólico y cultural.

En cuanto al proceder metodológico, este estudio cualitativo posibilitó el interpretar los testimonios de los docentes a través de sus experiencias profesionales enmarcadas en las dimensiones cognoscitiva, simbólica y cultural en el contexto áulico, a fin de comprender los principios axiológicos de la dignidad y el valor de las personas presentes en su práctica docente, es decir, desde su perspectiva, opiniones, contexto y de su propia voz, de acuerdo con sus experiencias y prácticas académicas.

Con relación al contexto se enfatiza, que la Universidad Autónoma del Estado de México y en particular el Programa Educativo en Trabajo Social, las representaciones sociales se objetivan en reglamentos, razonamientos, juicios, historia y cultura de los miembros de la comunidad académica, en función de una construcción subjetiva de acuerdo con el escenario a partir de las experiencias docentes en esta institución educativa.

En cuanto a la dignidad humana, como valor anclado a la labor docente en la formación de los trabajadores sociales, se concluye que este principio axiológico da cuenta de las actividades y funciones del docente y los alumnos en el salón de clase, las representaciones sociales que se elaboran aluden al respeto de la dignidad del discente y docente,

los principios éticos de la disciplina y la profesión de trabajo social y las normas que posibilitan la vida académica. Estas elaboraciones guían las acciones de los docentes y alumnos en la planeación académica de los semestres, en el desarrollo de las actividades académicas y en la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

En cuanto al principio axiológico del valor de las personas, las representaciones sociales se cristalizan en construcciones ligadas a valores como el respeto, la justicia, la equidad, la igualdad, la tolerancia, que en general visualizan características aplicables tanto a docentes como alumnos en el contexto escolar y que se encuentran plasmadas en los diversos reglamentos que regulan la vida académica en el Programa Educativo de Trabajo Social. Cabe señalar que estos reglamentos son producto de las construcciones históricas, culturales, simbólicas y jurídicas que se han desarrollado en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Referencias

- Bautista, M. y Hernández, J. (2003). *Propuesta de Código de Ética del Programa Educativo de Trabajo Social de la UAEM*. UAEM.
- Bautista, M. y Jiménez, V. (2019). Acercamientos interpretativos al perfil del trabajador social tanatológico. *Revista Trabajo Social UNAM*, (21-22), 43-58.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/79549/70267>
- Bautista, M., Jiménez, V. y Sánchez, M. (2022). Orientaciones conceptuales del trabajo social. Académica Nacional de Investigación en Trabajo Social (RENIESTS).
- FACICO. (2003). *Licenciatura en Trabajo Social con opción de salida lateral de técnico superior en trabajo social. Curriculum Addendum 2003*. UAEM: FACICO.
- García, M. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022*. FACICO- UAEM.
- Gomá, J. (2016). *Qué es la dignidad*. Septiembre 1, 2021, de EL PAÍS web:

- https://elpais.com/elpais/2016/06/22/opinion/1466611644_402913.html
- Gómez, M. (2003). Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico. En A. De Alba, (Coord). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés. P. 44
- Hernández, C. (2019). Docencia y dignidad del alumno. *Revista Científic*, 4(11), 295-314.
http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/309/426
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología social. Volumen II. Pensamiento y Vida Social. Psicología social y problemas sociales*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
<https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- López, C. (2019). El liderazgo y la axiología del docente en la educación primaria. *Revista Científic*, 4(12), 240-253.
<http://eprints.uanl.mx/18897/1/El%20Liderazgo%20y%20la%20Axiolog%C3%ADa%20del%20Docente%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.pdf>
- Marková, I. (2006) Sobre las formas de interacción del reconocimiento social. En: Valencia Abundiz, S. (coord.) *Representaciones Sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. Universidad de Guadalajara.
- Martínez, A. (2021). *Saberes disciplinarios*. Septiembre 3, 2021, de Prezzi Sitio web: <https://prezi.com/1ew8xro1ioig/saberes-disciplinarios/>
- Máxima, J. (2020). Dignidad. Características.co.
<https://www.caracteristicas.co/dignidad/>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul S.A., Buenos Aires.
<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- QS. (2021). *Clasificaciones de QS por Región América Latina*.
<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin->

american-university-rankings/2021 publicado el 11 de noviembre de 2020

- Redacción. (2021). *Definición de valor*. Septiembre 1, 2021, de Concepto Definición Sitio web: <https://conceptodefinicion.de/valor/>
- Satriano, C. y Moscoloni, N. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogadependientes. *Cinta de Moebio*, (9). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100905>
- UAEM-FACICO. (2018). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social. Reestructuración 2018*. UAEM-FACICO.
- Velazco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafas de la escuela*. Trotta.
- Villarreal, E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

Derechos universales, constitucionales y la autodeterminación en la axiología

docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México

Miguel Bautista Miranda⁹

Martín Sánchez Villal¹⁰

Vasti Zurisadai Jiménez Amador¹¹

Resumen

Este artículo tiene por objetivo comprender los principios axiológicos condensados en los derechos universales, constitucionales y de la responsabilidad social de la autodeterminación, presentes en el ejercicio docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México. En términos teóricos, se acudió a las representaciones sociales. Es un estudio de corte cualitativo, de tipo interpretativo y de diseño sincrónico, lo que permitió interpretar los testimonios de los docentes a través de sus experiencias en su ejercicio profesional. El supuesto que guió la investigación alude a que, los principios axiológicos en estudio son representaciones sociales que guían las acciones en la formación académica y ejercicio profesional de los trabajadores sociales.

La evidencia visibiliza que los principios axiológicos condensados en los derechos universales, constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación, están presentes durante la práctica docente, como directrices ancladas en la formación de los trabajadores sociales y se expresan como valores de la modernidad, libertad, toma

⁹ Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma del Estado de México – Unidad Académica Profesional Chimalhuacán.

¹⁰ Profesor de Asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México – Unidad Académica Profesional Chimalhuacán.

¹¹ Profesora de Asignatura de la Universidad Autónoma del Estado de México – Unidad Académica Profesional Chimalhuacán.

de decisiones, la honestidad, la responsabilidad en el trabajo docente, la responsabilidad de actualizarse, el compromiso de cumplir con todas las actividades y los objetivos del programa educativo, comprometerse con los alumnos, promover y aterrizar los derechos humanos, alude a los documentos de los derechos humanos y a la constitución política, representa el fundamento jurídico en la actuación y la intervención de los trabajadores sociales.

Introducción

El trabajo social es una disciplina y una profesión de las ciencias sociales y humanas, en constante desarrollo y reconfiguración; lo que implica para la comunidad científica un cierto grado de madurez con respecto al progreso en la construcción de conocimiento, su reproducción y modificación. Es una disciplina que investiga los problemas y necesidades sociales, proceso que genera conocimiento y su teorización. Además, como profesión los atiende, se emplea en instituciones gubernamentales, organismos privados u organizaciones de la sociedad civil (Bautista, Jiménez y Sánchez, 2022)

En este sentido, la formación ética de los trabajadores sociales requiere que nuestra disciplina y profesión se analice y actualice constantemente, con el objetivo de generar conocimiento con relación a la práctica docente y a los principios axiológicos que guían la formación académica, tópicos que requieren constante discusión, desarrollo e innovación (Bautista y Jiménez, 2019).

En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo comprender los principios axiológicos condensados en los derechos universales, constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación, presentes en el ejercicio docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México. La pregunta de investigación que guio el proceso de construcción de conocimiento expresa ¿Cómo se manifiesta los principios de los derechos universales, constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación en la labor docente en el Programa Educativo en Trabajo Social? El supuesto que orientó el proceso de investigación apunta que estos

principios axiológicos, son representaciones sociales que guían las acciones en la formación académica y ejercicio profesional de los trabajadores sociales.

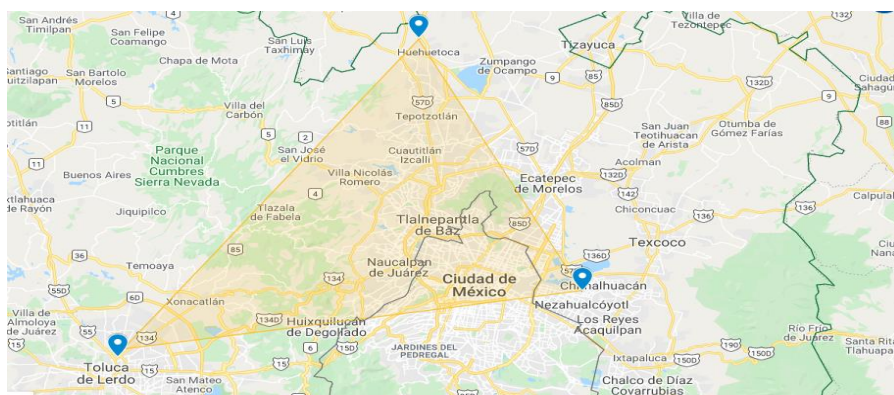
Este documento se divide en cinco secciones. En la primera se muestra el escenario donde se oferta el Programa Educativo en Trabajo Social; en la segunda se presenta la nota metodológica; en la tercera se desarrolla el marco teórico; en la cuarta se da cuenta de los resultados de la investigación y en la quinta se expresan las reflexiones finales. Asimismo, se incluyen las fuentes de consulta.

Escenario: La Universidad Autónoma del Estado de México, Programa Educativo en Trabajo Social

La Universidad Autónoma del Estado de México es una de las instituciones educativas que contribuyen en el campo de la formación de profesionales en trabajo social, es una institución superior de carácter pública y estatal, se le reconoce, como una institución preponderante con 86 planes de estudio a nivel licenciatura, 41 programas de especialidades, 32 en maestría y 23 de doctorado. Hay que resaltar, que 136 programas educativos están reconocidos como programas de calidad, 103 acreditados y 33 de ellos con nivel uno de aprobación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

El Programa Educativo en Trabajo Social coadyuva institucionalmente desde el año 2000 en la Facultad de Ciencias de la Conducta, posteriormente en 2010, se integra a la oferta educativa de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y en 2013 en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (García, 2018). Estos antecedentes marcan un antes y un después en la conformación de este programa educativo en tres lugares distintos en el territorio estatal (ver mapa 1).

Mapa 1. Espacios académicos, Licenciatura en Trabajo Social en la UAEM



Fuente: Elaboración propia con base en Google Maps

La ubicación de estos espacios de formación se encuentra en tres puntos que rodean la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, principalmente en el norte y oriente. La formación de profesionales en estos espacios educativos, comparten un perfil profesional desde una perspectiva integral, capaces de analizar e intervenir en necesidades y problemas sociales (FACICO, 2003).

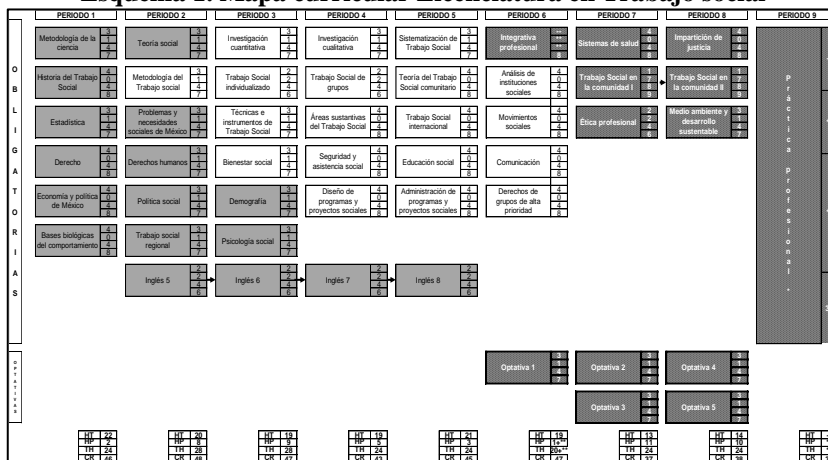
De ahí la importancia de ubicar que la formación de trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México, que, si bien, comparten el perfil profesional señalado en el plan de estudios, también, hay que reconocer las particularidades en cuanto a los principios axiológicos que guían las prácticas docentes para la enseñanza de trabajo social, ya que es un elemento disciplinar y pedagógico que permite reconocer sus implicaciones en el campo de estudio (Gómez, 2003). En este tenor, se postula la práctica docente como un punto de encuentro para analizar los principios axiológicos de los derechos universales y constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación presentes en la enseñanza de la disciplina de trabajo social. Lo cual, nos remite a dar cuenta de las características generales del Programa Educativo en Trabajo Social.

El Programa Educativo en Trabajo Social

Pertenece al Área de Conocimiento de las Ciencias Sociales ya que contiene una fracción importante de cursos básicos de ciencias sociales y humanidades, por lo cual se considera como Programa Científico-Práctico, según el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); es evaluada por el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES) a través de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales A.C. (ACCECISO). Sin embargo, para la UAP Chimalhuacán la evaluación se realizó por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES) (UAEM-FACICO, 2018).

La estructura y organización del plan de estudios se compone por un total de 47 Unidades de Aprendizaje (42 obligatorias y cinco optativas) más dos actividades académicas para obtener un total de 381 créditos, los cuales se dividen en tres vertientes: 1) Núcleo básico, con 17 unidades de aprendizaje obligatorias y 119 créditos, 2) Núcleo sustantivo, con 19 asignaturas obligatorias y 142 créditos y, 3) Núcleo integral, conformado por seis materias obligatorias, cinco optativas, más dos actividades académicas, equivalentes a 120 créditos (ver esquema 1).

Esquema 1. Mapa curricular Licenciatura en Trabajo social



Fuente: UAEM-FACICO. (2018). Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social. Reestructuración 2018. UAEM-FACICO.

Objetivos del Programa Educativo en Trabajo Social

La Universidad Autónoma del Estado de México, forma profesionales en trabajo social con alto sentido de responsabilidad, de ética y de servicio para disminuir las desigualdades entre la opulencia y la pobreza, acotando las limitaciones de grandes sectores de la sociedad en la atención de servicios básicos en los aspectos físico, psicológico y social; contribuir con el desarrollo social, en la atención efectiva y oportuna de estas necesidades humanas, en especial a los marginados; asegurar mínimos de bienestar social a la población y propiciar esquemas de vida digna, respetando la cultura y valores de grupos vulnerables y el medio ambiente (UAEM-FACICO, 2018).

Los objetivos del programa educativo promueven el desarrollo y el bienestar social, contribuyen a mejorar las condiciones y calidad de vida de los individuos, con ello apoya a transformar la realidad social; por lo cual expresan aprendizajes teóricos, metodológicos y axiológicos, como el respeto al individuo y la búsqueda de la justicia social, que el alumno habrá de desarrollar de manera integral al concluir su formación profesional (UAEM-FACICO, 2018).

Matrícula del Programa Educativo en Trabajo Social

De acuerdo con García (2018), la matrícula total del Programa Educativo en Trabajo Social se compone por 1014 estudiantes, distribuidos en tres espacios académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México: Facultad de Ciencias de la Conducta, la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y la Unidad Académica Profesional Huehuetoca.

Personal docente

Para atender a la comunidad estudiantil del Programa Educativo en Trabajo Social, se cuenta con un total de 93 profesores (FACICO 42, UAPCH 36 y UAPH 15), de los cuales 11 son Profesores de Tiempo Completo (PTC) y 82 Profesores de Asignatura (PA) (UAEM-FACICO, 2018).

La congruencia que guarda el perfil del docente con las Unidades de Aprendizaje que se imparten en el Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social, muestra que, de las 47 asignaturas seleccionadas a cursar de acuerdo con el mapa curricular, 89.37% de los docentes cumple con el perfil profesional para impartir las Unidades de Aprendizaje asignadas, 10.63% no cuentan con el perfil ideal. Sin embargo, para ser designado como profesor se han considerado una serie de requisitos tales como el contar con una acreditación honorable, tener una alta preparación académica en la materia de enseñanza, tener una destacada experiencia profesional y presentar una formación académica deseable: especialidad, maestría o doctorado (UAEM-FACICO, 2018).

Aunado a ello y de acuerdo con el programa de estas asignaturas, se puede señalar algunas capacidades y habilidades que acompañan el perfil profesiográfico de los docentes del Programa Educativo en Trabajo Social:

- Es deseable que posea experiencia en el campo de la docencia.
- Poseer una vasta experiencia en procesos de intervención social.
- Poseer conocimientos sobre las áreas y campos de actuación de los trabajadores sociales.
- Ser experto en el manejo de los métodos de trabajo social.
- Desarrollar procesos de investigación social.
- Aplicar referentes teórico-metodológicos propios de trabajo social.
- Diseñar planes, programas y proyectos de intervención social.
- Movilizar metodologías para la evaluación de planes, programas y proyectos.
- Teorizar los procesos de la práctica, a través de metodologías de sistematización.
- Desplegar principios éticos y valores que orientan las intervenciones del trabajo social.

Es importante reconocer, que las características mencionadas marcan el contexto institucional educativo, además de que es fundamental conocer el perfil profesiográfico y las competencias que los docentes

deben de desarrollar en los procesos de enseñanza aprendizaje de trabajo social.

Principios del aprendizaje y métodos de enseñanza

La importancia de la fundamentación psicopedagógica como base del rediseño curricular, radica en considerar las características del proceso educativo, que tanto la escuela, los docentes y alumnos de trabajo social deben poseer, estos procesos de enseñanza se visualizan desde diversos enfoques y métodos, que muestran un productivo campo para localizar las aportaciones teóricas y principios axiológicos que sirven como guías para la formación profesional (UAEM-FACICO, 2018).

En este contexto, se ofrece un conjunto de planteamientos para los procesos de enseñanza y la manera en que los alumnos puedan aprender mejor. Para ello, en la Reestructuración del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Trabajo Social (UAEM-FACICO, 2018), propone una cadena de pautas escolares para fomentar una cultura académica en los procesos de enseñanza aprendizaje:

- Concentrar los recursos en la enseñanza y el aprendizaje.
- Dar mayor libertad al docente para su actuación académica.
- Establecer una relación entre la familia y la escuela.
- Favorecer nuevos esquemas de formación docente y de enseñanza-aprendizaje.
- Reconocer la cultura escolar como factor clave en la mejora de la enseñanza.
- La escuela ha de organizarse bajo estructuras flexibles y colaborativas.
- Las propuestas de cambio educativo deben pasar por profesores y alumnos.
- Los directivos deben formarse para hacer de la escuela una organización transparente, un lugar de investigación, donde profesores y alumnos aprendan y mejoren su actuación.
- Promover un sentido de comunidad.
- La finalidad básica de la escuela es propiciar a los jóvenes las técnicas y habilidades para que aprendan y desarrollen sus capacidades.

- Trabajar para convencer al profesor de que la mejor motivación es que el alumno aprenda.

A fin de favorecer y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje en el Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social, se presentan los papeles a cumplir por los profesores:

- Fomento de habilidades cognitivas y valores con base a tutorías y asesorías.
- Empleo de métodos que apoyen el diálogo, pensamiento analítico-crítico y actitud innovadora.
- Formación constante, actualización disciplinaria, pedagógica y didáctica.
- Asumir el rol de conductor del proceso enseñanza y de aprendizaje.
- Generar un clima de apertura y confianza en los alumnos.
- Fomentar la comprensión, análisis y reflexión de los conocimientos.
- Analizar el entorno en un marco laboral, legal y social.
- Encauzar discusiones para el análisis y solución de problemas.
- Generar alternativas para el desarrollo de un espíritu crítico y propositivo.
- Organizar actividades para la aplicación de los conocimientos disciplinarios.
- Poseer una visión holística de los conocimientos aplicados a la disciplina.
- Dominio de métodos y técnicas de la disciplina y para la investigación.
- Propiciar el trabajo individual, cooperativo en equipos y en grupo.
- Uso de TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Proponer actividades que favorezcan la iniciativa y creatividad en los alumnos.
- Ejercer la docencia en un marco ético y valores en beneficio de los alumnos y la sociedad (UAEM-FACICO, 2018, pp. 174-175).

Este es contexto situado, es el lugar, donde los sujetos docentes y discentes construyen sus representaciones sociales en relación a los principios axiológicos de los derechos universales, derechos

constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación. Sin embargo, se necesitó de un diseño metodológico que guio el proceso de investigación.

Nota metodológica

Es un estudio de corte cualitativo, toda vez que posibilitó interpretar los testimonios de los docentes a través de sus experiencias profesionales enmarcadas en las dimensiones cognoscitiva, simbólica y cultural en el contexto áulico, a fin de comprender los principios axiológicos de los derechos universales, constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación, presentes en su práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, es decir, en su perspectiva, en su contexto y desde su propia voz, de acuerdo a sus experiencias y prácticas académicas, y cómo éstas se constituyen en representaciones sociales que guían la práctica docente de este campo disciplinar y profesional, contemplando con ello el universo de significados, conocimientos, opiniones, valores y actitudes. Lo que permitió interpretar y comprender las representaciones en las experiencias académicas puestas en juego en el campo de la enseñanza de trabajo social.

El tipo de estudio es interpretativo-comprensivo y de diseño sincrónico (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Las categorías de análisis de las cuales se partió son: axiología docente, derechos universales, derechos constitucionales y responsabilidad social de la autodeterminación.

En lo que respecta a las técnicas utilizadas, se diseñó una entrevista semiestructurada, tomando como base las categorías de estudio. Fue dirigida a docentes que imparten su cátedra en el Programa Educativo en Trabajo Social. Se aplicaron siete entrevistas semiestructuradas, a través de la plataforma Microsoft Teams y se acudió a la muestra intencionada con el criterio de saturación para la selección de informantes clave. El escenario fueron las tres Unidades Académicas donde se oferta la Licenciatura en Trabajo Social: Chimalhuacán, Facultad de Ciencias de la Conducta y Huehueteca, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Para el análisis e interpretación de los resultados, se acudió al método de análisis de contenido, el cual posibilitó la interpretación profunda en los enunciados textuales, para desentrañar las representaciones sociales expresadas en su discurso, en el lugar donde el sujeto lo construye a través de sus experiencias académicas (Satriano y Moscolini, 2000). El análisis de contenido trajo a la luz las representaciones implícitas en el relato de los docentes, aquello que le es simbólico y que posteriormente permitió establecer las relaciones intersubjetivas entre lo narrado por el profesor y sus acciones con relación a los principios axiológicos en estudio (Velazco y Díaz de Rada, 1997). Por último, se elaboró un esquema de relaciones entre las categorías en estudio.

La comprensión del escenario de la investigación y su abordaje a través del basamento metodológico son de nodal importancia para desarrollar el proceso de construcción de conocimiento. Sin embargo, se necesitó un fundamento teórico que posibilitará la interpretación de los testimonios de los sujetos en relación a las categorías de análisis.

Representaciones sociales: Derechos universales, constitucionales y responsabilidad social de la autodeterminación

Acercarse desde las representaciones sociales al conocimiento de los derechos universales, constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación como principios axiológicos presentes en las experiencias de los docentes en su cátedra en el Programa Educativo en Trabajo Social, remite a la construcción subjetiva de los fenómenos de la realidad social encarnados en la internalización que los sujetos y grupos sociales hacen con el entorno que comparten en las aulas universitarias. Estos planteamientos teóricos están centrados en el sujeto para la comprensión de los conocimientos, opiniones y creencias que estos elaboran, es decir, se trata de la actuación de sujetos sociales en la construcción subjetiva de lo que intentan objetivar (Villarreal, 2007).

Las representaciones sociales son de utilidad para la comprensión e interpretación de los diversos fenómenos sociales que los sujetos producen en la realidad sociocultural, tal es el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México y el Programa Educativo en Trabajo Social. La representación social, orienta las prácticas y acciones de los docentes y alumnos que convergen en espacios universitarios dirigidos a la formación de trabajadores sociales, en tanto, el conocimiento y análisis de una representación social constituye una forma de alcanzar los derechos universales, constitucionales y la responsabilidad social de la autodeterminación en los estudiantes, proceso social en la que convergen múltiples determinaciones estrechamente entrelazadas. Se trata de un recurso con la capacidad de comprensión de las representaciones que los docentes elaboran con relación a estos principios axiológicos, a partir de la construcción y reconstrucción cognitiva y, en la reproducción de las prácticas socioculturales en el contexto universitario (Villarreal, 2007).

Las representaciones sociales

El término de representaciones sociales desarrollado por Moscovici (1979), en este caso, se centra en describir la experiencia de los docentes en su práctica académica, en torno a directrices axiológicas en la formación de los trabajadores sociales como lo son los derechos universales, constitucionales y la responsabilidad social de la autodeterminación, lo que significa, desentrañar el universo cognoscitivo y simbólico respecto al entorno universitario y áulico. Las representaciones sociales se entienden como el conocimiento del sentido común que colectivos docentes y discentes construyen en el intercambio subjetivo de su práctica académica diaria, con base al repertorio cognoscitivo, simbólico y cultural con el que dispone en el contexto formativo en el que interactúan; en este sentido, las representaciones sociales cristalizan diversas formas de orientar el comportamiento y la comunicación entre los académicos y los jóvenes en formación.

Algunas orientaciones teóricas del fenómeno (acto de pensamiento para relacionarse con el objeto) de la representación social lo sitúan

como un concepto y teoría que refiere al conocimiento social que las personas utilizan para interpretar y pensar la realidad cotidiana (Villarroel, 2007). De manera que las representaciones pueden ser:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, pp. 470-473).

En la perspectiva de Villarroel, la representación social es una actividad mental, que en este caso los docentes individual y colectivamente desarrollan para posicionarse frente a los sucesos, eventos, situaciones, objetos, ideas, procesos comunicativos que les interesan o les afectan (2007). No se trata solo de una actividad individual, sino de una actividad donde lo social interviene de acuerdo con el contexto concreto en que actúan los individuos y grupos por medio de los esquemas de comunicación y procesos cognoscitivos presentes en la cultura, sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales.

La representación social, refiere a la acción del pensamiento cuando éste reproduce mentalmente algo, es decir “poner en lugar de” alguna idea, objeto, sujeto o suceso. En esta lógica, la representación, no solo es un acto cognitivo puro, sino que es constructivo y autónomo, que se modifica o se adecua en función de nuestro mundo simbólico y con un significado para los docentes y estudiantes de trabajo social, con relación a los principios axiológicos inmersos en los derechos universales, constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación. Es un acto individual y al mismo tiempo social (constructivo-reconstructivo), en tanto, es un proceso mental, que deviene de lo que proporciona la vida social en los espacios universitarios. Es una elaboración cognitiva y simbólica que, a pesar de su preexistencia, permite a los docentes su elaboración o reelaboración y que al mismo tiempo orienta su comportamiento en los espacios de formación académica.

La representación como una actividad intelectual presenta cinco características fundamentales: “invariablemente representa un objeto, posee carácter de imagen y la propiedad de intercambiar percepción, pensamiento y concepto, tiene una naturaleza simbólica y significante, posee propiedades constructivas y está dotada de un carácter autónomo e innovador” (Jodelet, 1986, p. 478).

Función y construcción de las representaciones sociales

Las representaciones sociales son estructuras del pensamiento cotidiano con un carácter pragmático y un dinamismo permanente de intercambio de información que cumple la función de orientar las prácticas cotidianas. En este sentido, las representaciones sociales son un conjunto diverso de expresiones empíricas de los académicos del Programa Educativo en Trabajo Social, revestidas de un conocimiento específico con relación a los principios de los derechos universales, constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación (contenido simbólico de la representación) y un proceso de construcción (reconstrucción mental de la realidad), que recrea o modifica el objeto (realidad social). En términos subjetivos, una representación social “es un conocimiento del sentido común activo que presupone una conciencia reflexiva e interactiva” (Markova, 2006, pp. 54-55). Lograr la función de la representación social requiere inevitablemente la interacción entre los docentes y los trabajadores sociales en formación, con relación a los principios axiológicos en estudio.

De acuerdo con Moscovici (1979, como se citó en Villarroel, 2007), la representación social forma parte de la opinión de los sujetos docentes o estudiantes, estructuradas en formas diversas según el contexto educativo que permea la formación de los trabajadores sociales. Se denomina “universos de opiniones” cuyas dimensiones se asocian con la actitud (favorable o desfavorable); con la información (conocimiento del objeto social) y; el campo de la representación (contenido concreto). La producción de las representaciones es un proceso colectivo que elaboran los docentes en su práctica diaria, toda vez que, la representación contribuye en la formación de las conductas

y en la orientación de las comunicaciones sociales entre los estudiantes y docentes del Programa Educativo en Trabajo Social.

Una representación social surge ante la necesidad social para producir comportamientos o visiones socialmente compartidas respecto al estado de los conocimientos sobre la realidad, es decir, cómo internalizan en su proceso de formación los trabajadores sociales los principios axiológicos objetos de investigación (Moscovici, 1993, como se citó en Villarroel, 2007).

Importa precisar que, la objetivación y el anclaje son los procesos fundamentales para la elaboración y funcionamiento de la representación social con relación a los principios axiológicos en cuestión. La objetivación es la construcción de un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación (derechos universales, constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación). Por su parte el anclaje, integra cognoscitivamente el objeto representado dentro del sistema de pensamiento que le preexiste. En lo social, es cambiar el objeto social por un dispositivo que puede ser utilizado, es decir, modifica un conocimiento abstracto, en un saber útil para las acciones de los sujetos sociales (Moscovici, 1979, como se citó en Villarroel, 2007).

La integración del escenario de estudio, el basamento metodológico y el fundamento teórico, posibilitaron la construcción de los resultados de la investigación.

Axiología docente: derechos universales, constitucionales y responsabilidad social de la autodeterminación

La axiología docente en la enseñanza del Programa Educativo en Trabajo Social, se manifiesta a través de la imagen de líder que representan los académicos en sus experiencias en los salones de clase, algunas características que debe poseer se cristalizan en conducirse de forma positiva, proactiva y motivadora durante el proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación de los futuros trabajadores sociales, en el marco de la creatividad e innovación desde su axiología como ser humano con vocación a la docencia, siempre procurando el respeto a

los derechos universales y constitucionales, así como la participación libre y democrática de los actores (López, 2019).

La actividad docente se basa en el respeto a los derechos universales y constitucionales, que representan cualidades que permiten visualizar al docente como un prototipo a seguir para los alumnos. Algunos de los derechos universales y constitucionales que se procuran en la formación de los trabajadores sociales se asocian a la integridad de la persona, participación democrática, respeto a las reglas y normas, la libertad de conciencia y manifestación del pensamiento.

Derechos humanos y constitucionales

Los derechos humanos son inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de nacionalidad, lugar de residencia, sexo, origen nacional o étnico, color, religión, lengua, o cualquier otra condición (CNDH, 2018). Se definen como universales, interdependientes e indivisibles, porque se reconocen a todos los seres humanos sin exclusión alguna y porque sí, se le privan el acceso a uno de estos derechos, el resto se verán perjudicados, suponen una obligación para los Estados y sus instituciones y, deberán luchar activamente por protegerlos e impedir cualquier abuso o constreñimiento. En este contexto, los derechos humanos en las Instituciones de Educación Superior, entre ellas la Universidad Autónoma del Estado de México, manifiestan garantías cuyo objetivo es procurar la igualdad y la no discriminación de los docentes, alumnos y en general de todos los sujetos, en el sentido de que todo ser humano nace libre y en igualdad en cuanto a dignidad y a derechos se refiere (OXFAM, s/f).

Las garantías constitucionales son básicamente de carácter procesal y comprenden las condiciones necesarias para el ejercicio y la defensa de los derechos humanos ante los tribunales a través del debido proceso. Uno de los significados que reconoce a la expresión “garantías constitucionales” son los derechos subjetivos públicos conferidos que expresan implícitamente a los justiciables por las normas constitucionales, con el objeto de que puedan obtener las condiciones necesarias para la resolución justa y eficaz de las controversias en las

que intervienen (Ovalle, 2016). También, se entiende por garantía todo instrumento técnico jurídico que se encuentre en aptitud de hacer convertir un derecho meramente reconocido o atribuido en abstracto por la norma, en un derecho efectivamente protegido en concreto, por tanto, susceptible de plena actuación o reintegración cada vez que resulte violado (Ovalle, 2016).

Sobre la distinción entre derechos humanos y garantías constitucionales, se deduce que los derechos humanos son los derechos primarios de las personas y conciernen indistintamente a todos los seres humanos, como, por ejemplo, el derecho a la vida y a la integridad de la persona, la libertad personal, la libertad de conciencia y de manifestación del pensamiento, el derecho a la salud, a la educación y las garantías penales y procesales. Las garantías procesales también son derechos humanos, pero se les llama garantías precisamente porque su finalidad consiste en asegurar o garantizar el ejercicio y la defensa de los derechos ante los tribunales, por lo que tienen un evidente carácter instrumental (Ferrajoli como se cita en Ovalle, 2016).

Todos tenemos los mismos derechos humanos sin discriminación alguna, lo que implica que también tenemos responsabilidades ante la sociedad o en cada grupo en el que nos desenvolvemos, los derechos son el beneficio de obtener ciertos privilegios como persona y ciudadano, no solo dentro de un pueblo, sino dentro de un trabajo, de la escuela, de las instituciones, de los espacios públicos o la familia, pero también incluye tener responsabilidades.

En este sentido, el docente que forma trabajadores sociales tiene el deber de conocer, practicar, velar y hacer valer el respecto a los derechos de los alumnos, docentes, autoridades, personal administrativo, trabajadores de intendencia y cualquier persona incluida en el contexto universitario y fuera de él, así como, procurar y orientar el cumplimiento de sus responsabilidades durante el proceso de enseñanza aprendizaje y como principios axiológicos de su vida en sociedad.

Al respecto, se muestran algunos testimonios que aluden a los derechos universales y constitucionales como principios transversales

en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México.

...La honestidad y la responsabilidad con tu trabajo como docente... el docente debe estar actualizándose constantemente en torno a los temas de la unidad de aprendizaje y en torno a lo que es la disciplina, comprometerse con los alumnos a ver lo del programa de estudios y cumplir con los objetivos del programa educativo.... (VZ1)

...La herramienta para lograr una justicia es promover y aterrizar los derechos humanos... tenemos dos documentos: la constitución, donde se habla de garantías individuales y colectivas, y el documento de los derechos humanos... los retomo como fundamento jurídico que avalan la actuación e intervención de los trabajadores sociales... (OMM2)

...La justicia social, en la que todos vamos a tener los mismos respetos, los mismos derechos, pero también, vamos a hacer justos en esta parte de su participación académica... (DFA3)

...En clase todos deben de sentirse libres e iguales, entonces, se ejerce el principio de equidad, respetamos los derechos constitucionales porque en la Ley General de Educación, nuestros estatutos universitarios y el reglamento de la facultad se basan en él, no podemos salirnos de este marco, porque incurrimos en una falta a los derechos de los estudiantes... (GVM4)

...Independientemente de ser personas; la dignidad en la profesión, como la cuestión de la corrupción, cuando estamos en el ejercicio profesional o cuando es todavía un estudiante, alguien quizás se acerca a solicitar un apoyo, ya como profesionales, pues también tiene que ver desde qué posturas nos estamos presentando ante el otro... (BLGA5)

...El respeto es la base de todo, sí yo respeto, pues doy por hecho que estos derechos universales y constitucionales están siendo respetados... (GINA6)

...La dignidad es el resultado de otro conjunto de valores de carácter universal y constitucional, que se va generando en una sociedad, particularmente la europea dependiendo del momento épocal, es decir, los valores que se pregonaban en la edad media difieren de los que se generan en la modernidad ... (MSV7)

La Constitución distingue entre derechos humanos y garantías, pero sin definirlos de manera clara. Señala en términos generales que los derechos humanos y las garantías individuales son inherentes al individuo, es decir, se nace con ellos y son irrenunciables, inalienables e imprescriptibles; en consecuencia, la diferencia estriba en que cuando un derecho humano se expresa de manera general en la constitución, adquiere una estructura jurídica de protección frente al Estado y sus instituciones, en ese momento se denomina garantía, dado que existe una estructura normativa que le da cumplimiento.

Existen también diferencias en cuanto al alcance de ambos elementos, por ejemplo, señalan que los derechos humanos son universales (no distinguen fronteras nacionales), no limitables y correspondientes únicamente al individuo; en tanto que las garantías son generales (aplicables sólo en un territorio y tiempo determinado), limitables (mediante el cumplimiento de requisitos y restringibles en función del contexto) (Peña y García 2017).

Al respecto, el decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación del 10 de junio de 2011, que modificó la denominación del capítulo I, título primero de la Constitución Política, que reformó diversos artículos de esta, sustituyó, en términos generales, la expresión “garantías individuales” por la de “derechos humanos”. El texto actual alude a:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece.

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Art. 1, 1917).

Así mismo, en el párrafo tercero señala que “todas las autoridades tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los

derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad” (Ovalle, 2016).

En este sentido, las representaciones sociales que asocian los académicos a los derechos universales y constitucionales, se cristalizan en construcciones y reconstrucciones ligadas al contexto universitario, son entendidos y comunicados a través de conocimientos e ideas como: valores de la modernidad, la honestidad, la responsabilidad en el trabajo docente y de actualizarse, el compromiso de cumplir con todas las actividades y objetivos del programa educativo, comprometerse con los alumnos, promover y aterrizar los derechos humanos, garantías individuales y colectivas, documento de los derechos humanos, fundamento jurídico en la actuación y la intervención de los trabajadores sociales, aterrizar la justicia social, mismos derechos y obligaciones, participación académica, sentirse libres e iguales, principio de equidad, derechos incluidos en la Ley General de Educación, estatutos universitarios y el reglamento de la facultad. Principios que son compartidos a través de un dialogo intersubjetivo y que son objetivados y aplicados en el contexto académico.

Responsabilidad social de la autodeterminación

La autodeterminación es el ejercicio responsable, honesto, razonado y competente que un profesional de trabajo social desarrolla en función de su autonomía, por tanto, esta expresión se caracteriza por dar cuenta de las libertades, de la responsabilidad de sus acciones y de la toma de sus decisiones, privilegia en todo momento, la búsqueda del desarrollo de sus capacidades intelectuales, éticas y sociales, así como, los satisfactores de sus necesidades percibidas y sentidas. Alude necesariamente, al deber de elegir y opinar en sociedad, en las instituciones, en los espacios públicos, en la familia, en el trabajo, a tomar y elegir decisiones de acuerdo con sus necesidades, sin trastocar los derechos de terceros, implica ser autónomo y que nadie determine o tome decisiones por las personas, en cualquier circunstancia (Biestek, como se citó en Parra et al., 2014).

Se establece que la autodeterminación como principio axiológico tiene tres propósitos: el derecho a la toma de decisiones, la libertad de elegir del trabajador social y del usuario; la obligación del trabajador social de respetar este derecho y; las limitaciones legales e institucionales que obligan al trabajador social y al usuario. En este sentido, Salcedo (como se citó en Parra et al., 2014), destaca tres ejes fundamentales de este concepto: la autonomía como independencia, como un derecho y como una competencia.

En el contexto de la Universidad Autónoma del Estado de México, en particular en el Programa Educativo en Trabajo Social, se vislumbra la autodeterminación como un valor transversal en la labor profesional de los docentes y en la formación de los trabajadores sociales, puesto que orienta a la responsabilidad y legalidad en la toma de decisiones, en la ejecución de las acciones y en la evaluación de la intervención profesional en diversos contextos.

Con relación a lo anterior, el principio de la responsabilidad social de la autodeterminación juega un papel nodal en la axiología docente y en la formación integral de los trabajadores sociales, pues se caracteriza por los aprendizajes actitudinal, procedimental e intelectual en la toma de decisiones, presente durante el proceso de investigación, planeación y programación, ejecución, evaluación y sistematización de la experiencia profesional, afecta positivamente la relación que se da entre el sujeto profesional, las instituciones sociales y los sujetos de intervención de trabajo social.

Al respecto, se muestran algunos testimonios que vislumbran la responsabilidad social de la autodeterminación como un principio de nodal importancia en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México.

...Las decisiones que tome el estudiante y el docente al inicio del semestre con relación a la evaluación, en la autodeterminación yo le doy los cánones para pasar la materia, ellos determinan si hacen un trabajo o no, ahí entra la responsabilidad; si sacas siete, es cosa tuya, porque lo sabes y lo decidiste, tiene que ver con el cumplimiento de objetivos... (VZI)

...Es proponer ejercicios de libertad, no encasillamos a los alumnos en que hagan, que resuelvan, que elaboren o que hagan ejercicios que nosotros como docentes, queremos lograr, sino darles esa libertad a los alumnos que ellos a partir de su creatividad generen nuevas formas, estrategias, a eso yo considero, se le llama autodeterminación... (OMM2)

...En la autodeterminación, está el principio de la libertad, cuando nos ponemos de acuerdo al inicio del curso, hago el planteamiento de cómo desarrollarlo tomando en cuenta el programa, pero hay libertad para que formen sus equipos como mejor lo crean conveniente, siempre les pido sus aportaciones y muchas veces mi planteamiento se modifica... (DFA3)

...Se van vinculando una con otra, por ejemplo, la dignidad pues se puede asociar al respeto en las interrelaciones humanas y todas van de la mano... (GVM4)

...El respeto al otro como humano es muy importante, pues en el momento que los compañeros empiezan a ejercer sus actividades necesitan tener presente el respeto por el otro y en general como personas, en función de realizar alguna manifestación, en cuestión de opiniones y participaciones... (BLGA5)

...Tiene que ver con el compromiso y la obligación qué yo asumo con mi alumnado, pues también yo adquiero un compromiso, una responsabilidad y una obligación, al mismo tiempo al adquirirlo, mi alumno y alumna también lo adquieren con las personas que vamos a interactuar o a trabajar en la práctica... (GINA6)

... Son clave fundamental en el ejercicio de la docencia y entre ellos podría señalar a la responsabilidad, la tolerancia, la honestidad, la solidaridad, la justicia, porque es importante partir de una serie de situaciones de igualdad, son principios que he utilizado a lo largo de los años en el ejercicio docente, no son todos por supuesto... (MSV7)

La autodeterminación no puede deslindarse de la noción de autonomía y representa la finalidad última del trabajo social (Salcedo, como se citó en Parra et al., 2014), también cristaliza el derecho de las personas a las que se dirige la acción profesional (Bermejo, 2002, como se citó en Parra et al., 2014). En el trabajo social el concepto de autodeterminación es uno de los pilares básicos que sustentan su

acción. Los fundamentos de la bioética establecidos en el Informe Belmont (como se citó en Parra et al., 2014), están plenamente relacionados con las propuestas del principio de autodeterminación, que a su vez se halla estrechamente vinculado al concepto de autonomía.

Es indudable que la práctica del trabajo social implica la toma de decisiones complejas que afectan a los sujetos a los que se dirige la acción, toma de decisiones de las cuales resulta ineludible convocar a valores implícitos en la relación profesional; estos valores imbricados en el hacer del trabajo social comporta su inclusión en códigos deontológicos, como indica Martin (como se citó en Parra et al., 2014): “La ética aplicada es un dialogo constante promovido por la complejidad del ámbito social en el cual intervenimos”. Bermejo (como se citó en Parra et al., 2014), opta por la noción de autonomía, ésta se refiere a la capacidad de decisión y participación del usuario en la resolución de las cuestiones que le afectan.

Tal como sugiere Biehal (como se citó en Parra et al., 2014), la función del principio de autodeterminación en la práctica del trabajo social consiste en fijar los límites profesionales en relación con el sujeto; en respetar, cuidar y tutelar su libertad de decisión, pero nunca interferir, manipular o coaccionar. Entendido el principio de este modo, este tipo de ética ha insistido en la necesidad de que la profesión reconociese el derecho de las personas a la participación en el proceso de intervención (Idareta, como se citó en Parra et al., 2014).

La novedad consiste en entender la autodeterminación del sujeto como un derecho que tiene en tanto ciudadano. Los profesionales tienen el deber de proceder, en todo momento y en cada una de sus actuaciones, como una parte de un grupo amplio de decisión del que forman parte y, no sólo la persona, sino también sus familiares, cuidadores, la red social de apoyo, etc. (Parra et al., 2014).

En esta lógica, las representaciones sociales que asocian los académicos a la responsabilidad social de la autodeterminación, se cristalizan en construcciones y reconstrucciones ligadas al contexto universitario y son comunicados a través de un universo de

conocimientos, opiniones, ideas y nociones como la toma de decisiones razonadas en el estudiante, el compromiso que asume en las tareas asignadas, la responsabilidad, el cumplimiento y alcance de los objetivos de la unidad de aprendizaje, control, compromiso y capacitación disciplinar y pedagógica, responsabilidad social y compromiso como persona, como docente y como profesional, corresponsabilidad entre alumnos y la labor docente, al compartir conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales, principio de la libertad tomando en cuenta lineamientos institucionales, la no discriminación, interrelaciones humanas y respeto por el otro, participación y opiniones, compromiso, obligaciones y responsabilidades, tolerancia, honestidad, solidaridad, justicia e igualdad.

Estas elaboraciones cognoscitivas, se convierten en conocimiento que guían las acciones de los docentes y alumnos, cuyo propósito se distingue en develar los límites y lo permisible en las acciones y relaciones en el binomio docente-alumno como condicionamientos en el contexto escolar y posibilitan la formación axiológica.

Reflexiones finales

En los presentes párrafos, se exhiben las reflexiones finales en torno al estudio de los derechos universales y constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación, directrices desplegadas axiológicamente por los docentes en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México.

En lo que respecta a lo teórico, las representaciones sociales posibilitaron el comprender las categorías de análisis en dos momentos, el primero, como elaboraciones cognoscitivas del objeto y segundo, cuando estos conocimientos se convierten en un saber utilizado y son puestos en práctica como guía de las acciones de los sujetos colectivos enmarcados en un contexto histórico, social, educativo, simbólico y cultural.

En cuanto a lo metodológico, este estudio cualitativo posibilitó el interpretar el discurso de los docentes a través sus experiencias profesionales enmarcadas en las dimensiones cognoscitiva, simbólica y cultural en el contexto áulico y universitario, a fin de comprender a los derechos universales y constitucionales y de responsabilidad social de la autodeterminación presentes en su práctica docente, es decir, desde su perspectiva, desde sus opiniones, desde su contexto y de su propia voz, de acuerdo a sus experiencias y prácticas académicas.

Con relación al contexto se anota, que la Universidad Autónoma del Estado de México y en particular el Programa Educativo en Trabajo Social, las representaciones sociales ligadas a los principios axiológicos en estudio, se objetivan en la legislación universitaria, reglamentos de escuelas y facultades, razonamientos, juicios, historia y cultura de los miembros de la comunidad académica de esta institución.

En cuanto a los derechos universales y constitucionales, como principios anclados en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales, se concluye que estas directrices sitúan al docente y al alumno en su contexto dentro del salón de clase en función del o los papeles que desarrolla cada uno de estos sujetos, en ellos se ven reflejadas las representaciones sociales que elaboran colectivamente en dos dimensiones:

En la primera, las representaciones sociales que asocian los académicos a esta categoría descansan en que son valores de la modernidad, como la honestidad, la responsabilidad en el trabajo docente, la responsabilidad de actualizarse, el compromiso de cumplir con todas las actividades y los objetivos del programa educativo, comprometerse con los alumnos, promover y aterrizar los derechos humanos, la constitución habla de garantías individuales y colectivas, alude al documento de los derechos humanos, fundamento jurídico en la actuación y la intervención de los trabajadores sociales, aterrizar la justicia a partir de los elementos de la constitución, mismos derechos y obligaciones, participación académica, sentirse libres e iguales, se ejerce el principio de equidad, derechos incluidos en el reglamento de la UAEM, Ley General de educación, estatutos universitarios y el

reglamento interno de la facultad, dignidad a la profesión, conjunto de valores de carácter universal y constitucional.

En cuanto a la segunda dimensión, la responsabilidad social de la autodeterminación, las representaciones sociales se cristalizan en primera instancia en construcciones ligadas a la libertad en la toma de decisiones razonadas en el estudiante, el compromiso que asume para el cumplimiento de actividades y tareas asignadas, la responsabilidad, el cumplimiento y alcance de los objetivos, control, compromiso y capacitación disciplinar y pedagógica, responsabilidad social como persona, como docente y como profesional, corresponsabilidad entre alumnos y la labor docente al compartir conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales, principio de la libertad tomando en cuenta lineamientos institucionales, la dignidad y respeto, la no discriminación, interrelaciones humanas y respeto por el otro, participación y opiniones, obligaciones y responsabilidades, tolerancia, honestidad, solidaridad, justicia e igualdad.

Referencias

- Bautista, M. y Hernández, J. (2003). *Propuesta de Código de Ética del Programa Educativo en Trabajo Social de la UAEM*. UAEM
- Bautista, M. y Jiménez, V. (2019). Acercamientos interpretativos al perfil del trabajador social tanatológico. *Revista Trabajo Social UNAM*, (21-22), 43-58.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/79549/70267>
- Bautista, M., Jiménez, V. y Sánchez, M. (2022). Orientaciones conceptuales del trabajo social. Académica Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 1. 5 de febrero de 1917 (México).
<http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CPM/DRII/normateca/nacional/CPEUM.pdf>
- Editorial Etecé. (2021). *Garantías individuales*. Concepto.
<https://concepto.de/garantias-individuales/>

- FACICO. (2003). *Licenciatura en Trabajo Social con opción de salida lateral de técnico superior en trabajo social. Curriculum Addendum 2003*. UAEM: FACICO.
- García, M. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022*. FACICO- UAEM.
- Gómez, M. (2003). Teoría, conocimiento y formación. Una aproximación epistemológica al campo pedagógico. En A. De Alba, (Coord). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Plaza y Valdés. p. 44
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología social. Volumen II*. Editorial Paidós.
<https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- López, C. (2019). El liderazgo y la axiología del docente en la educación primaria. *Revista Scientific*, 4(12), 240-253.
<http://eprints.uanl.mx/18897/1/El%20Liderazgo%20y%20la%20Axiolog%C3%ADa%20del%20Docente%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.pdf>
- Markova, I. (2006) Sobre las formas de interacción del reconocimiento social. En: Valencia Abundiz, S. (coord.) *Representaciones Sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. Universidad de Guadalajara.
- Martínez, A. (2021). *Saberes disciplinarios*. Prezzi.
<https://prezi.com/1ew8xro1ioig/saberes-disciplinarios/>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A. <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Ovalle, J. (2016). Derechos humanos y garantías constitucionales. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 49(146), 149-177.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332016000200149
- OXFAM. (s/f). *Definición de derechos universales*. OXFAM Intermón.
<https://blog.oxfamintermon.org/definicion-de-derechos-universales-son-iguales-para-todos/>
- Parra, B., Chagas, E., Bartrolí, C. y Torralba, J. (2014). La responsabilidad del trabajo social en la autodeterminación de los colectivos más vulnerables. *Revista internacional de trabajo social*

- y *bienestar*, (3), 99-104.
<https://revistas.um.es/azarbe/article/view/198421/161691>
- Peña, M. y García, M. (2017). *Programa de Asignatura Derecho Constitucional*. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Suaed. UNAM
<https://suayedpoliticas.unam.mx/portal/formacionbasica/pdf/2017/derecho.pdf>
- QS. (2021). *Clasificaciones de QS por Región América Latina*.
<https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2021> publicado el 11 de noviembre de 2020
- Redacción. (2021). *Definición de valor*. Concepto Definición
<https://conceptodefinicion.de/valor/>
- Satriano, C. y Moscoloni, N. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogadependientes. *Cinta de Moebio*, (9).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100905>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F. y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105-115.
<https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- UAEM-FACICO. (2018). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social. Reestructuración 2018*. UAEM-FACICO.
- Velazco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafas de la escuela*. Trotta.
- Villarroel, E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.
<https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

La justicia social, como eje transversal en la axiología docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México

Vasti Zurisadai Jiménez Amador¹²

Miguel Bautista Miranda¹³

Martín Sánchez Villal¹⁴

Resumen

Este artículo tiene por objetivo comprender los principios axiológicos condensados en la justicia social, como eje transversal, presentes en el ejercicio docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México. En términos teóricos, se acudió a las representaciones sociales. Es un estudio de corte cualitativo, de tipo interpretativo y de diseño sincrónico, lo que permitió interpretar el discurso de los docentes a través de sus experiencias en su ejercicio profesional. El supuesto que guió la investigación alude que la justicia social es un eje transversal en la axiología docente, que guía las acciones en la formación académica y ejercicio profesional de los trabajadores sociales.

La evidencia visibiliza que los principios axiológicos condensados en la justicia social, están presentes durante la práctica docente, como

¹² Profesora de asignatura de la *Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México*.

¹³ Profesor Investigador de Tiempo Completo de la *Universidad Autónoma del Estado de México*.

¹⁴ Profesor de asignatura de la *Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México*.

directrices ancladas en la formación de los trabajadores sociales y se expresan a través de la reflexión grupal en relación a la promoción de la justicia social; en orientar a los alumnos, el respeto hacia los alumnos independientemente de la condición social que presente; darle a cada quien lo que le corresponde, estableciendo diferencias en cuanto a atender las necesidades particulares, igualdad de oportunidades; darles la palabra, permitirles que participen y la búsqueda constante de igualdad en una sociedad.

Introducción

El trabajo social es una disciplina y una profesión de las ciencias sociales y humanas, en constante desarrollo y reconfiguración; lo que implica para la comunidad científica un cierto grado de madurez con respecto al progreso en la construcción de conocimiento, su reproducción y modificación. Se puede aseverar, que el trabajo social es una disciplina que investiga e interviene en problemas y necesidades sociales (teoría, metodología, métodos, técnicas e instrumentos), proceso que genera conocimiento y su teorización. Además, de representar una profesión que se dedica a la atención de necesidades y problemas sociales y que, se emplea en instituciones gubernamentales, organismos privados u organizaciones de la sociedad civil (Bautista, Jiménez y Sánchez, 2022).

En este sentido, la formación ética de los trabajadores sociales requiere que nuestra disciplina y profesión se analice, se actualice y redefina constantemente en todo sentido, con el objetivo de generar conocimientos con relación a la práctica docente y a los principios axiológicos que guían la formación académica de los trabajadores sociales, tópicos de capital importancia que necesitan constante discusión, desarrollo e innovación, puesto que la realidad social en estos días se presenta compleja, caótica y diversa (Bautista y Jiménez, 2019).

En este contexto, el docente que desarrolla su cátedra en el Programa Educativo en Trabajo Social, se debe caracterizar por la seguridad y la certeza en la enseñanza y aprendizaje de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes propios de la disciplina y profesión,

pues resultan elementos de importancia en su práctica durante el proceso educativo en las aulas de clase, con el objetivo de generar un ambiente escolar ameno y de confianza, a fin de que los estudiantes en formación se motiven a participar de manera activa en las tareas desarrolladas durante las sesiones de trabajo, con el propósito de formarse de manera conjunta y autónoma.

Este artículo tiene por objetivo comprender los principios axiológicos condensados en la justicia social, presentes en el ejercicio docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México. La pregunta de investigación que guio el proceso de construcción de conocimiento expresa ¿Cómo se manifiesta los principios de la justicia social en la labor docente en el Programa Educativo en Trabajo Social? El supuesto que orientó el proceso de investigación apunta que la promoción y alcance de la justicia social, son representaciones sociales que guían las acciones en la formación académica y ejercicio profesional de los trabajadores sociales.

Este documento se divide en cinco secciones. En la primera se presenta el marco teórico, que hace referencia a las representaciones sociales; en la segunda se muestra el contexto donde se oferta el Programa Educativo en Trabajo Social; en la tercera se desarrolla la nota metodológica, en la cuarta se da cuenta de los resultados de la investigación y en la quinta se expresan las reflexiones finales. Asimismo, se incluyen las fuentes de consulta.

Representaciones sociales: la justicia social

Acercarse desde las representaciones sociales al conocimiento de la justicia social como principio axiológico presente en las experiencias de los docentes en su cátedra en el Programa Educativo en Trabajo Social, remite inevitablemente a la construcción subjetiva de los fenómenos de la realidad social encarnados en la internalización que los sujetos y grupos sociales hacen de acuerdo con el entorno que comparten, es decir, las aulas universitarias. Este hecho forma parte de planteamientos teóricos centrados en el sujeto para la comprensión de

los conocimientos, opiniones y creencias que los sujetos elaboran acerca de su entorno, es decir, se trata de la actuación de sujetos sociales en la construcción subjetiva de lo que intentan objetivar (Villarroel, 2007).

Las representaciones sociales es un fundamento para la comprensión e interpretación de los diversos fenómenos sociales que los sujetos producen en la realidad de contextos socioculturales, tal es el caso del Programa Educativo en Trabajo Social. La representación social, orienta las prácticas y acciones de los docentes y alumnos que convergen en espacios universitarios dirigidos a la formación de trabajadores sociales, en tanto, el conocimiento y análisis de una representación social constituye una forma de alcanzar la comprensión de la justicia social, proceso en la que convergen múltiples determinaciones que están entrelazadas. Se trata de un recurso con la capacidad de comprensión de las representaciones que los docentes elaboran con relación a este principio axiológico, a partir de la construcción, reconstrucción cognitiva y en la reproducción de las prácticas socioculturales en el contexto universitario (Villarroel, 2007).

Las representaciones sociales

Las representaciones sociales se centran en describir las experiencias de los docentes en su práctica académica, en torno a un principio axiológico en la formación de los trabajadores sociales como lo es la justicia social, lo que significa, desentrañar el universo cognoscitivo y simbólico respecto al entorno áulico que lo rodea. Las representaciones sociales se entienden como un conocimiento del sentido común que colectivos docentes construyen en el intercambio subjetivo de su práctica académica diaria, con base al repertorio cognoscitivo, simbólico y cultural con el que dispone en el contexto formativo en el que interactúan; en este sentido, las representaciones sociales cristalizan diversas formas de orientar el comportamiento y la comunicación entre los académicos y los estudiantes (Moscovici, 1979).

Algunas orientaciones teóricas del fenómeno (acto de pensamiento para relacionarse con el objeto) de la representación social lo sitúan como un concepto y teoría que refiere al conocimiento social que las personas utilizan para interpretar y pensar la realidad cotidiana (Villarroel, 2007). De manera que las representaciones pueden ser:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, pp. 470-473).

La representación social es una actividad mental, que en este caso los docentes individual y colectivamente desarrollan para posicionarse frente a los sucesos, eventos, situaciones, objetos, ideas y procesos comunicativos que les interesan o les afectan. No se trata solo de una actividad individual, sino de una actividad donde lo social interviene de acuerdo con el contexto concreto en que actúan los individuos y grupos por medio de los esquemas de comunicación y procesos cognoscitivos presentes en la cultura, sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales (Villarroel, 2007).

La representación social, refiere a la acción del pensamiento cuando éste reproduce mentalmente algo, es decir “poner en lugar de” alguna idea, objeto, sujeto o suceso. En esta lógica, la representación, no solo es un acto cognitivo puro, sino que es constructivo y autónomo, que se modifica o se adecua en función de nuestro mundo simbólico y con un significado para los docentes y estudiantes de trabajo social, con relación al principio axiológico de la justicia social. Es un acto individual y al mismo tiempo social (constructivo-reconstructivo), en tanto, es un proceso mental, que deviene de lo que proporciona la vida social en los espacios universitarios. Es una elaboración cognitiva y simbólica que, a pesar de su preexistencia, permite a los docentes su elaboración o reelaboración y, que al mismo tiempo orienta su comportamiento en los espacios de formación académica.

La representación como actividad intelectual presenta características fundamentales como “invariablemente representa un objeto, posee

carácter de imagen y la propiedad de intercambiar percepción, pensamiento y concepto, tiene una naturaleza simbólica y significativa, posee propiedades constructivas y, está dotada de un carácter autónomo e innovador” (Jodelet, 1986, p. 478).

Función y construcción de las representaciones sociales

Las representaciones sociales son estructuras del pensamiento cotidiano con un carácter pragmático y un dinamismo permanente de intercambio de información que cumple la función de orientar las prácticas cotidianas. En este sentido, las representaciones sociales son un conjunto diverso de expresiones empíricas de los académicos de la Licenciatura en Trabajo Social, revestidas de un conocimiento específico con relación al principio de la justicia social (contenido simbólico de la representación) y un proceso de construcción (reconstrucción mental de la realidad), que recrea o modifica el objeto (realidad social). En términos subjetivos, una representación social “es un conocimiento del sentido común activo que presupone una conciencia reflexiva e interactiva” (Markova, 2006, pp. 54-55). Lograr la función de la representación social requiere inevitablemente la interacción entre los docentes y los trabajadores sociales en formación, con relación al principio de la justicia social.

De acuerdo con Moscovici (1979, como se citó en Villarroel, 2007), la representación social forma parte de la opinión de los sujetos docentes o estudiantes, estructuradas en formas diversas según el contexto educativo que permea la formación de los trabajadores sociales. Se denomina “universos de opiniones” cuyas dimensiones se asocian con la actitud (favorable o desfavorable); con la información (conocimiento del objeto social) y; el campo de la representación (contenido concreto). La producción de las representaciones es un proceso colectivo que elaboran los docentes en su práctica diaria, toda vez que, la representación contribuye en la formación de las conductas y en la orientación de las comunicaciones sociales entre los estudiantes y docentes del Programa Educativo en Trabajo Social. Como sostiene Moscovici (1993, como se citó en Villarroel, 2007), una representación social surge ante la necesidad social de producir comportamientos o

visiones socialmente compartidas respecto al estado de los conocimientos sobre la realidad, es decir, como internalizan en su proceso de formación los trabajadores sociales el principio axiológico de la justicia social.

Importa precisar que, la objetivación y el anclaje son los procesos fundamentales para la elaboración y funcionamiento de la representación social con relación al principio axiológico en cuestión. La objetivación es la construcción de un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación (justicia social). Por su parte el anclaje, integra cognoscitivamente el objeto representado dentro del sistema de pensamiento que le preexiste. En lo social, es cambiar el objeto social por un dispositivo que puede ser utilizado, es decir, modifica un conocimiento abstracto, en un saber útil para las acciones de los sujetos sociales (Moscovici, 1979, como se citó en Villarroel, 2007).

Las representaciones sociales, fundamentan la posibilidad de interpretar y comprender el principio axiológico de la justicia social durante las experiencias docentes en el aula. Sin embargo, resulta oportuno situar un escenario de estudio, tal es el caso del Programa Educativo en Trabajo Social, que se imparte en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Escenario: La Universidad Autónoma del Estado de México, Programa Educativo en Trabajo Social

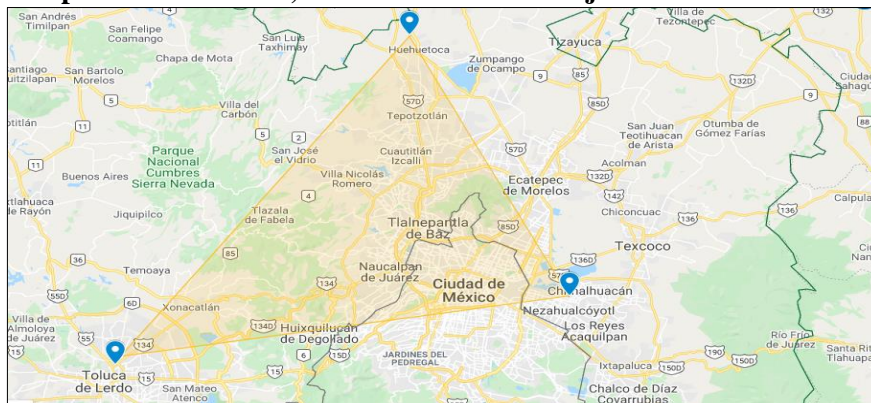
La Universidad Autónoma del Estado de México es una de las instituciones educativas que contribuyen en el campo de la formación de profesionales en el área de trabajo social, es una institución superior de carácter pública y estatal, se encuentra entre las diez primeras universidades a nivel nacional y, es la tercera universidad estatal con mayor prestigio según el Ranking de Universidades de América Latina (QS, 2021).

De esta manera, se reconoce una institución preponderante con 86 planes de estudio a nivel licenciatura, 41 programas de especialidades,

32 en maestría y 23 de doctorado. Hay que resaltar, que 136 programas educativos están reconocidos como programas de calidad, 103 acreditados y 33 de ellos con nivel uno de aprobación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Por tanto, la Licenciatura en Trabajo Social es un Programa Educativo que coadyuva de manera institucional desde el año 2000 en la Facultad de Ciencia de la Conducta (García, 2018).

Posteriormente, en el año 2010 se integra a la oferta educativa de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y en 2013 en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Estos antecedentes marcan un antes y un después en la conformación de este programa educativo en tres lugares distintos en el territorio estatal (ver mapa 1).

Mapa 1
Espacios académicos, Licenciatura en Trabajo Social en la UAEM



Fuente: Elaboración propia con base en Google Maps

De acuerdo con el mapa, la ubicación de estos espacios de formación se encuentra en tres puntos que rodean la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, principalmente en el norte y oriente. En este sentido, la ubicación geográfica es un elemento que sitúa la formación de trabajadores sociales. Así, la formación de profesionales en estos tres espacios educativos, comparten un perfil profesional desde una perspectiva integral, capaces de analizar e intervenir en problemáticas sociales, con base en el desarrollo de habilidades y destrezas colectivas

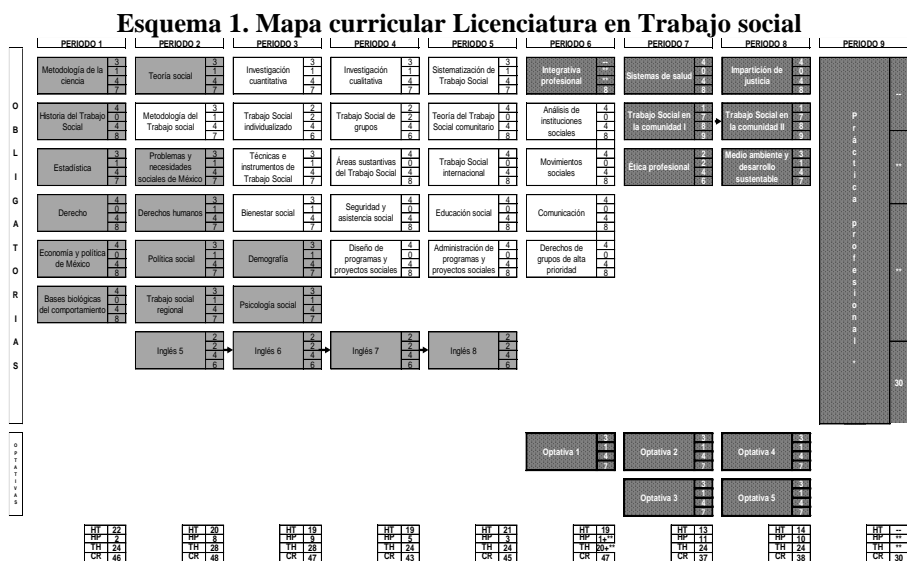
que contribuyen a la atención de las necesidades sociales (FACICO, 2003).

En ese sentido, postulamos la práctica docente como un punto de encuentro para analizar los principios axiológicos presentes en la enseñanza de la disciplina de trabajo social. Lo cual, nos remite a dar cuenta sobre los aspectos que involucran y articulan los docentes en los tres espacios educativos. Por ello, con el objetivo de describir el contexto curricular situado, se muestran las características generales del Programa Educativo en Trabajo Social.

El Programa Educativo en Trabajo Social

Pertenece al Área del Conocimiento de las Ciencias Sociales ya que contiene una fracción importante de cursos básicos de ciencias sociales y humanidades, por lo cual se considera como Programa Científico-Práctico (CP), según el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); es evaluada por el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES) a través de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO). Sin embargo, para la UAP Chimalhuacán la evaluación se realizó por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES) (UAEM-FACICO, 2018).

La estructura y organización del plan de estudios se compone por un total de 47 Unidades de Aprendizaje (42 obligatorias y cinco optativas) más dos actividades académicas para obtener un total de 381 créditos, los cuales se dividen en tres vertientes: 1) Núcleo básico, con 17 unidades de aprendizaje obligatorias y 119 créditos, 2) Núcleo sustantivo, con 19 asignaturas obligatorias y 142 créditos y, 3) Núcleo integral, conformado por seis materias obligatorias, cinco optativas, más dos actividades académicas, equivalentes a 120 créditos. Este programa educativo, está diseñado para que los estudiantes concluyan los estudios profesionales en un lapso de nueve semestres (cuatro años y medio) (ver esquema 1).



Fuente: UAEM-FACICO. (2018). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social. Reestructuración 2018*. UAEM-FACICO.

Objetivos del Programa Educativo en Trabajo Social

La Universidad Autónoma del Estado de México, forma profesionales en trabajo social con alto sentido de responsabilidad, de ética y de servicio para disminuir las desigualdades entre opulencia y pobreza, acotando las limitaciones de grandes sectores de la sociedad en la atención de servicios básicos en los aspectos físico, psicológico y social; contribuir con el desarrollo social, en la atención efectiva y oportuna de estas necesidades humanas, en especial aquellos agudamente marginados; asegurar mínimos de bienestar social a toda la población y propiciar esquemas de vida digna, respetando la cultura y valores de grupos vulnerables y el medio ambiente (UAEM-FACICO, 2018).

En concordancia con lo anterior, los objetivos del programa educativo promueven el desarrollo y el bienestar social, contribuye a mejorar las condiciones y calidad de vida de los individuos, y con ello apoya a transformar la realidad social; por lo cual expresan aprendizajes teóricos (teorías y modelos de trabajo social y bienestar social, como: teorías antropológicas, sociológicas, económicas, entre otras),

aprendizajes metodológicos (procesos y técnicas de investigación de casos, grupo, comunidad y región, de desarrollo de proyectos, entre otros); y aprendizajes axiológicos (como el respeto al individuo y la búsqueda de la justicia social) que el alumno habrá de desarrollar de manera integral al concluir su formación profesional (UAEM-FACICO, 2018).

Matrícula del Programa Educativo en Trabajo Social

La matrícula total del Programa Educativo en Trabajo Social se compone por 1014 estudiantes, distribuidos en tres espacios académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México: Facultad de Ciencias de la Conducta, la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Matrícula de la Licenciatura en Trabajo Social en la UAEM

Espacio académico	Matricula
Facultad de Ciencias de la Conducta	361
Unidad Académica Profesional Chimalhuacán	466
Unidad Académica Profesional Huehuetoca	187
Total	1014

Fuente: Elaboración propia con datos de García, M. (2018). Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022. FACICO – UAEMÉX.

Como se observa gran parte de la matrícula se encuentra en la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, seguido de la Facultad de Ciencias de la Conducta y finalmente, la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Por otro lado, debido a su cercanía con la Ciudad de México, estos lugares fungen como espacios preponderantes en la formación de trabajadores sociales.

Personal docente

Para atender a la comunidad estudiantil del Programa Educativo en Trabajo Social se cuenta con un total de 93 profesores (FACICO 42, UAPCH 36 y UAPH 15), de los cuales 11 son Profesores de Tiempo Completo (PTC) y 82 Profesores de Asignatura (PA) (UAEM-FACICO, 2018).

Perfil Profesiográfico docente

La congruencia que guarda el perfil del docente con las Unidades de Aprendizaje que se imparten en el Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social, muestra que, de las 47 asignaturas seleccionadas a cursar de acuerdo con el mapa curricular, 89.37% de los docentes cumple con el perfil profesional para impartir las Unidades de Aprendizaje asignadas, 10.63% no cuentan con el perfil ideal, sin embargo, para ser designado como profesor de la Unidad de Aprendizaje se han considerado una serie de requisitos tales como el contar con una “acreditación honorable, tener una alta preparación académica en la materia de enseñanza, tener una destacada experiencia profesional, experiencia docente en ámbitos de exigencia intelectual, presentar una formación académica deseable: especialidad, maestría o doctorado y poseer título y cédula profesional” (UAEM-FACICO, 2018, p. 182).

Aunado a ello y de acuerdo con el plan y programa de estas asignaturas, se puede señalar algunas capacidades y habilidades que acompañan previamente al perfil profesiográfico de los docentes del Programa Educativo en Trabajo Social:

- Requiere de una formación docente.
- Es deseable que posea una experiencia en el campo de la docencia.
- Experiencia en intervención social a nivel individual, grupal, comunitaria y regional.
- Poseer conocimientos sobre las áreas y campos de actuación de los trabajadores sociales.
- Manejo de metodologías a nivel individualizado, grupo, comunidad y región.
- Desarrollar funciones profesionales de primer orden del trabajo social.
- Desarrollar procesos de investigación social.
- Aplicar referentes teórico-metodológicos de investigación, planeación y programación, ejecución, evaluación y sistematización.
- Diseñar planes, programas y proyectos de intervención social.

- Movilizar metodologías para la evaluación de planes programas y proyectos de intervención social.
- Teorizar los procesos de la práctica a través de metodologías de sistematización de la experiencia de las intervenciones del trabajo social.
- Desplegar principios éticos y valores que orientan las intervenciones del trabajo social.

Es importante reconocer, que las características mencionadas marcan el contexto institucional educativo, además de que es fundamental conocer el perfil profesiográfico y las competencias que los docentes deben de desarrollar en los procesos de enseñanza aprendizaje de trabajo social.

Principios del aprendizaje y métodos de enseñanza

La importancia de la fundamentación psicopedagógica como base del rediseño curricular, radica en considerar las características del proceso educativo, que tanto la escuela, los docentes y alumnos de trabajo social deben poseer, estos procesos de enseñanza se visualizan desde diversos enfoques y métodos, muestran un productivo campo para localizar las principales aportaciones teóricas y principios que sirven como guías para la formación profesional (UAEM-FACICO, 2018).

En este contexto, se pretende ofrecer un conjunto de planteamientos para los procesos de enseñanza y la manera en que los alumnos puedan aprender mejor. Para ello, la Reestructuración del Proyecto Curricular de la Licenciatura en Trabajo Social (UAEM-FACICO, 2018), propone una cadena de pautas escolares para fomentar una cultura académica en los procesos de enseñanza aprendizaje:

- Concentrar los recursos en la enseñanza y el aprendizaje.
- Dar mayor libertad al docente para su actuación académica.
- Establecer una relación entre la familia y la escuela.
- Favorecer nuevos esquemas de formación docente y de enseñanza-aprendizaje.

- Reconocer la cultura escolar como factor clave en la mejora de la enseñanza.
- La escuela ha de organizarse bajo estructuras flexibles y colaborativas.
- Las propuestas de cambio educativo deben pasar por profesores y alumnos.
- Los directivos deben formarse para hacer de la escuela una organización transparente, un lugar de investigación, donde profesores y alumnos aprendan y mejoren su actuación.
- Promover un sentido de comunidad.
- La finalidad básica de la escuela es propiciar a los jóvenes las técnicas y habilidades para que aprendan y desarrollen sus capacidades.
- Trabajar para convencer al profesor de que la mejor motivación es que el alumno aprenda.

A fin de favorecer y fortalecer los procesos de enseñanza aprendizaje en el Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social, se presentan los papeles a cumplir por los profesores:

- Fomento de habilidades cognitivas y valores con base a tutorías y asesorías.
- Empleo de métodos que apoyen el diálogo, pensamiento analítico-crítico y actitud innovadora.
- Formación constante, actualización disciplinaria, pedagógica y didáctica.
- Asumir el rol de conductor del proceso enseñanza y de aprendizaje.
- Generar un clima de apertura y confianza en los alumnos.
- Fomentar la comprensión, análisis y reflexión de los conocimientos.
- Analizar el entorno en un marco laboral, legal y social.
- Encauzar discusiones para el análisis y solución de problemas.
- Generar alternativas para el desarrollo de un espíritu crítico y propositivo.
- Organizar actividades para la aplicación de los conocimientos disciplinarios.

- Poseer una visión holística de los conocimientos aplicados a la disciplina.
- Dominio de métodos y técnicas de la disciplina y para la investigación.
- Propiciar el trabajo individual, cooperativo en equipos y en grupo.
- Uso de TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Proponer actividades que favorezcan la iniciativa y creatividad en los alumnos.
- Ejercer la docencia en un marco ético y valores en beneficio de los alumnos y la sociedad (UAEM-FACICO, 2018, pp. 174-175).

Los referentes teóricos y el contexto de investigación son de nodal importancia en el proceso de construcción de conocimiento. Sin embargo, se necesita un diseño metodológico que guíe el desarrollo de la investigación.

Nota metodológica

Es un estudio de corte cualitativo, toda vez que posibilitó interpretar los testimonios de los docentes a través de sus experiencias profesionales enmarcadas en las dimensiones cognoscitiva, simbólica y cultural en el contexto áulico, a fin de comprender el principio axiológico de la justicia social, presente en su práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, es decir, en su perspectiva, en su contexto y desde su propia voz, de acuerdo a sus experiencias y prácticas académicas, y cómo éstas se constituyen en representaciones sociales que guían la práctica docente de este campo disciplinar y profesional, contemplando con ello el universo de significados, conocimientos, opiniones, valores y actitudes. Lo que permitió interpretar y comprender las representaciones en las experiencias académicas puestas en juego en el campo de la enseñanza de trabajo social. El tipo de estudio es interpretativo-comprensivo y de diseño sincrónico (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Las categorías de análisis de las cuales se partió son: axiología docente y la justicia social.

En lo que respecta a las técnicas utilizadas, se diseñó una entrevista semiestructurada, tomando como base las categorías de estudio. Fue

dirigida a docentes que imparten su cátedra en el Programa Educativo en Trabajo Social. Se aplicaron siete entrevistas semiestructuradas, a través de la plataforma Microsoft Teams y se acudió a la muestra intencionada con el criterio de saturación para la selección de informantes clave. El escenario fueron las tres Unidades Académicas donde se oferta la Licenciatura en Trabajo Social: Chimalhuacán, Facultad de Ciencias de la Conducta y Huehueteca, en la Universidad Autónoma del Estado de México.

Para el análisis e interpretación de los resultados, se acudió al análisis de contenido, el cual posibilitó la interpretación profunda en los enunciados textuales, para desentrañar las representaciones sociales expresadas en su discurso, en el lugar donde el sujeto lo construye a través de sus experiencias académicas (Satriano y Moscolini, 2000). El análisis de contenido trajo a la luz las representaciones implícitas en el relato de los docentes, aquello que le es simbólico y que posteriormente permitió establecer las relaciones intersubjetivas entre lo narrado por el profesor y sus acciones con relación al principio axiológico de la justicia social (Velazco y Díaz de Rada, 1997).

La integración del referente teórico, el escenario de la investigación, basamento metodológico y la aplicación de las técnicas de investigación, posibilitaron la construcción de los resultados y conclusiones de la investigación.

La justicia social eje transversal en la formación de los trabajadores sociales

El docente se caracteriza por la seguridad, la certeza en la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes propios de la disciplina y profesión del trabajo social, pues resultan elementos de importancia en su práctica durante el proceso educativo en las aulas de clase, con el objetivo de generar un ambiente escolar de respeto, equitativo, ameno y de confianza, a fin de que los estudiantes se motiven a participar de manera responsable, honesta y activa en las tareas desarrolladas durante las sesiones de trabajo, con el

propósito de aprender de manera conjunta, autónoma y democrática (López, 2019).

La actividad docente se basa en los principios y fundamentos de la justicia social, ya que representan cualidades que permiten visualizar al docente como un prototipo a seguir para los alumnos, toda vez que educa con el ejemplo. Algunas de las características de la justicia social que se procuran en la formación de los trabajadores sociales, se asocian a la distribución de bienes, recursos materiales y culturales; al reconocimiento, el respeto cultural de todas y cada una de las personas, a las relaciones justas dentro del contexto universitario y; a la participación en decisiones que afectan a su formación profesional (Murillo y Hernández, 2011).

En este contexto, la justicia social es una categoría axiológica transversal y de nodal importancia en la práctica docente y en la formación de los trabajadores sociales.

Justicia social

La justicia social tiene diversas acepciones, pero siempre gira en torno a la idea de que las sociedades deben cambiar para mejorar, es decir, transitar a sociedades más justas en el reparto de sus riquezas. En este sentido la justicia social se orienta a disminuir la marginación, la exclusión, la discriminación, combatir la pobreza y la desigualdad entre los sujetos sociales. Algunas concepciones la entienden como una acción revolucionaria de redistribución del poder; otras, por el contrario, proponen un proceso de reforma paulatina que amplíe derechos y apueste por una sociedad más progresista. Su importancia, no puede reducirse si se tiene la intención de vivir en una sociedad pacífica y desarrollada. Su propósito radica precisamente en ser una alternativa para atender las problemáticas derivadas de la desigualdad social y la pobreza (Editorial Etecé, 2021).

Los principios de la justicia social no son universales, ni siempre los mismos. Pero a grandes rasgos, pueden resumirse en cinco:

- Igualdad social. No es la forzosa equiparación del estatus social y económico de los miembros de una sociedad, sino la garantía de que todos, sin exclusión, puedan desarrollarse en el pleno ejercicio de sus derechos humanos, civiles, políticos, sociales y económicos, lo cual incluye la igualdad ante la ley y la igualdad de oportunidades.
- Igualdad de oportunidades. Alude a que la sociedad garantice que la clase o estrato social en el que los individuos nacen, no definan su destino, o sea que, a pesar de haber nacido pobres, los ciudadanos tengan las mismas oportunidades de desarrollo y de sacar provecho a sus dones naturales.
- Estado de bienestar. Este es un concepto de la ciencia política según el cual, el Estado es el encargado de proveer de servicios a sus ciudadanos, para cumplir con sus derechos sociales, apuntando a una sociedad igualitaria.
- Redistribución de la renta. Trata de enfrentar la desigualdad del ingreso económico dentro de una sociedad determinada, repartiendo las rentas económicas de un modo menos desigual, para otorgar más recursos a quien más lo necesita. Ello puede hacerse de muchos modos, siendo el más usual las ayudas sociales.
- Defensa de los derechos laborales y sindicales. Implica la protección de sindicatos, uniones de trabajo y otros modelos gremiales que permitan a los trabajadores un margen de defensa ante la explotación y la desigualdad económica, lo cual, se convierte en un tema de poderes entre patrono y trabajadores. El Estado, entonces, estaría llamado a servir de mediador (Editorial Etecé, 2021, párrs.13-17).

En este contexto el Estado, establece políticas públicas y sociales que permea el alcance de estos principios de manera equitativa y equilibrada. Algunos ejemplos de políticas inspiradas en la justicia social son la Ley de Protección a las Mujeres, Planes de Becas para el Estudio y la Legislación del Matrimonio Igualitario (Editorial Etecé, 2021).

En el escenario educativo del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social, en la Universidad Autónoma del Estado de México, el docente moviliza este principio axiológico en la formación de los trabajadores sociales, a través de la promoción y fomento de los códigos de ética, los reglamentos y estatutos universitarios, reglamentos internos en las aulas de clase, dando a conocer los apoyos institucionales como las becas, reconocimientos, premios y distinciones.

En este tenor, la justicia social en el contexto educativo constituye en esencia características como la legitimidad, dignidad, libertad, reconocimiento, participación y capacidades; representa una serie de principios y derechos en la vida universitaria (Montané, 2015, como se citó en Alarcón, et al., 2017). Asimismo, Rawls (2006), abunda que el objeto de la justicia es la estructura básica de la sociedad, donde las Instituciones de Educación Superior forman en función de los derechos y los deberes fundamentales, y con ello promueven las libertades y oportunidades para todos y todas (Pérez-Garzon, 2019).

La justicia social, también debe comprenderse como los diversos derechos de los docentes y los estudiantes de trabajo social, lo que implica la valoración de una conducta correcta y de lo correcto de una situación. Es decir, lo que a los docentes y estudiantes de trabajo social les corresponde, lo que le es suyo, es a lo que los mismos tienen derecho. Es decir, la justicia social siempre se dirige hacia el bien común (Murillo y Hernández, 2011).

La promoción de la justicia social en el ejercicio docente en el Programa Educativo en Trabajo Social

La promoción de la justicia social se orienta a la divulgación de valores socialmente correctos y útiles, se enfoca a estrategias actitudinales dirigidas a lograr el cambio en los estudiantes, para que ellos puedan fortalecer valores como el amor, respeto, compañerismo, integridad y actitudes que van a formar parte de la formación axiológica y académica de los futuros trabajadores sociales. Es pasar de los aspectos conceptuales de la promoción de valores de la justicia social a la

práctica y, como se generan espacios de reflexión para mejorar esas relaciones desde el diálogo, la escucha, el respeto y la dignidad (Arauz, 2017).

La promoción de la justicia social en el Programa Educativo en Trabajo Social, consiste en la puesta en marcha de diversas acciones integradas al curriculum disciplinar y profesional vigente, que permiten impulsar en las autoridades, en los docentes, en los estudiantes y en el personal administrativo, estrategias tendientes a evitar violaciones a la legislación universitaria, a promover los derechos humanos, a evitar las violencias, la marginación y exclusión social. Se enfoca a promocionar a las personas a ser mejores, a fijarse metas y a practicar valores tendientes al cambio social.

Al respecto, se muestran algunos testimonios que aluden a la promoción de la justicia social como fundamento transversal en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales.

... Abordamos el tema de justicia social, y una vez que terminamos el tema, hacemos una reflexión o discusión de manera grupal. (VZ1).

... Trato de influir en orientar a mis alumnos en la promoción de la justicia social. (OMM2).

... La dignidad va de la mano del respeto, todos tenemos que tener respeto independientemente de la condición social que presenten, en la raza, género, en todo, entonces tenemos que fomentar esos valores en nuestros alumnos. (DFA3).

... Es dar a cada quien lo que necesita y es una diferencia, somos iguales pero diferentes en cuanto a nuestras necesidades, todos tenemos derecho a alcanzar algo, hay que atender las necesidades particulares, todos los alumnos no aprenden de la misma manera. (GVM4).

... Implica darle a cada quien lo que le corresponde, dándole las mismas oportunidades a todos por igual, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje a todos los alumnos. (BLGA5).

... No solamente darles la palabra y permitirles que participen, sino incluir a todos, brindarles la misma información, la atención y el tiempo que yo brindo en la asesoría (GINA6).

... Me parece que la justicia social tendría que ver con estas expresiones de igualdad que tenemos que buscar constantemente y que, incluso debemos nosotros promover en una sociedad. (MSV7).

La justicia social, como *distribución equitativa de bienes, recursos materiales y culturales*, en el contexto educativo y en función de las necesidades del discente, el docente pone en juego este principio al dar a conocer todos aquellos beneficios a los que tienen derecho al ser estudiantes en un programa educativo de educación superior, como becas institucionales y no institucionales, acceso a eventos culturales y deportivos que organiza la institución, a foros, seminarios, congresos, cursos y encuentros que tienen como propósito el fortalecer su formación académica, la cultura y recreación (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), como se citó en Murillo y Hernández, 2011).

Las representaciones sociales que asocian los académicos a la promoción de la justicia social, se cristalizan en construcciones y reconstrucciones ligadas al contexto universitario y son comunicados a través de un universo de conocimientos, opiniones, ideas y nociones como darle a cada quien, lo que le corresponde, estableciendo diferencias en cuanto a atender las necesidades particulares de los alumnos en formación, pues, todos tienen derecho a alcanzar algo, una meta o un objetivo, dándole igualdad de oportunidades a todos.

La justicia social como *reconocimiento*, implica que los docentes articulen esfuerzos en internalizar en los alumnos estructuras sociales que acepten las diferencias, en donde, los atributos culturales, políticos, étnicos, económicos y sociales, sean respetados, promovidos y expresados de manera igualitaria. Estos esfuerzos se encuentran fundamentados en la Legislación universitaria de la Universidad Autónoma del Estado de México, en el Reglamento y el Estatuto Universitario, documentos que son compartidos y sirven como guía que regula la vida universitaria de docentes y alumnos (Murillo y Hernández, 2011).

Las representaciones sociales que los académicos construyen con relación a este tópico, se asocian a conocimientos e ideas vinculadas a

influir y orientar a los alumnos en la promoción de la justicia social, fomentando valores en los alumnos como la dignidad y el respeto, independientemente de la condición social, económica, política o cultural que presente.

La justicia social como *impulso a la participación*, promueve el acceso y la equidad para asegurar la plena participación académica en las aulas universitarias y en su vida social, procurando sistemáticamente el incluir a todos por igual, sin importar su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras características del grupo de pertenencia (Bell, 1997; Hartnett, 2001, como se citó en Murillo y Hernández, 2011).

Las representaciones sociales que asocian los académicos están ligadas a nociones como el abordaje del tema de la justicia social y la reflexión o discusión grupal, darles la palabra y permitirles que participen incluyendo a todos, brindarles la misma información en cuanto a la atención y el tiempo que se les brinda en las asesorías y la búsqueda constante de igualdad entre la comunidad universitaria y en una sociedad.

Estas construcciones colectivas en torno a la justicia social se cristalizan como ejes transversales en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México y regulan la vida académica y el ejercicio profesional de los trabajadores sociales en su estatus de docente o estudiante.

Alcance de la justicia social

De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), todas las personas tienen necesidades básicas, que se traducen en derechos humanos fundamentales, como el derecho a la identidad, a la supervivencia, a la educación, a expresarse con libertad y a ser tratados con dignidad y respeto. Cuando estas necesidades no se satisfacen, se traducen en inequidades o en situaciones de injusticia, pues no se trata de problemas irresolubles, sino a problemas, que han sido provocados por personas y persisten porque mucha gente se

desentiende de ellos. Por tanto, la importancia de promover la justicia social está en manos de las personas, ya sea a escala individual, local, nacional o mundial (2023).

Por otra parte, el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal, hace referencia que para el logro de la justicia social se debe hablar del “reparto equitativo de los bienes y servicios. Para ello se apoya en normativas y leyes que garanticen su práctica. Su fin último es acabar con la pobreza y la desigualdad y conseguir el pleno desarrollo de las personas.” (2020, párr 4).

El alcance de la justicia social se basa en la capacidad y compromiso constante de los sujetos sociales en implementar estrategias diversas que promuevan y posibiliten lograr la igualdad de oportunidades para todos, en torno a los derechos humanos y mantener una equidad en la sociedad, toda vez que resulta imprescindible para que cada persona pueda desarrollar su máximo potencial y para una sociedad en paz (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, [UNICEF], 2023). En este sentido, se muestran algunos testimonios que aluden al alcance de la justicia social como fundamento transversal en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales.

... Yo lo manejo cuando se hace un trabajo o se deja alguna tarea, siempre les digo desde inicio de semestre y les establezco cuales son todas las tareas que vamos a realizar. (VZ1).

... Una de las principales herramientas para lograr una justicia es promover y aterrizar con lo que son los derechos humanos y la constitución, donde se habla de garantías individuales y colectivas. (OMM2).

... Ambos estamos inmersos en estos procesos y debe haber esta parte informativa. (DFA3).

... Con el ejemplo, mi comportamiento, mi forma de dirigirme a ellos, mi forma de resolver las dudas, como me relaciono con los otros compañeros docentes, siempre aplico lo que es la calidez, siempre trata uno de preparar bien sus materiales, lo demuestro con mi forma de dar la clase. (GVM4).

... La aplicación de la justicia social en el proceso enseñanza-aprendizaje, es darle a cada quien lo que le corresponde, muchas veces se malinterpreta el ser exigente o el exigir una

participación, para poder ser justos habrá que ser comprensivos y aplicar otros valores como el conocimiento del otro, la comprensión y el ponerse en los zapatos del otro... (BLGA5).

... Trato de que la atención que se les brinda sea diferente, tal vez hay personas que se encuentran sin riesgo, estas personas van bien, trato de darles a todas y todos los mismos temas y tiempo, siento que hay quienes requieren mayor atención, así trabajo la justicia social, a fin de que estas personas ocupen una mejor posición. (GINA6).

... Como docente contantemente señalo que la justicia social es parte de uno, no solo de las funciones, sino parte identitaria de los fines que tiene el trabajo social, incluso, hay razones que nos superan como disciplina y no están a nuestro alcance, eso no quiere decir que declinemos, sino que por el contrario, estamos convencidos que es parte de una de las funciones centrales que tiene el trabajo social. (MSV7).

El alcance de la justicia social, sitúa al docente y al alumno en su contexto, es decir, dentro del salón de clase en función del o los papeles que desarrolla cada uno de estos sujetos, en ellos se ven reflejadas las representaciones sociales a través de sus conocimientos y comportamientos durante el proceso de enseñanza aprendizaje, que por lo regular están asociadas en lo que comparten en términos de reglamentos, razonamientos, juicios, historia y cultura de los miembros de la comunidad académica de trabajo social, en función de una construcción subjetiva y objetiva de lo que está bien o está mal en un contexto dado y de acuerdo con las experiencias de vida en esta institución educativa a nivel superior (Máxima, 2020).

Las representaciones sociales que asocian los académicos al alcance de la justicia social que promueven los docentes en la formación de los trabajadores sociales, se cristalizan a través de acciones que evidencian el trato equitativo en el contexto universitario, tales como, el establecer y socializar con antelación las actividades a realizar durante el semestre, toda vez que los alumnos planifiquen y administren sus tiempos y recursos que les permitan cumplir en tiempo y forma con los requerimientos que se establecen en el programa de estudio, esto posibilita que el docente asente una calificación aprobatoria o no, como

se establece en el reglamento universitario, de acuerdo a las capacidades y trabajos entregados de cada uno de los alumnos.

Aunado a promover y aterrizar los derechos humanos haciéndolos valer, a todos por igual, dentro de los salones de clase a través de los reglamentos internos establecidos en las diversas aulas y espacios que cuenta la universidad (biblioteca, espacios deportivos, aulas digitales, salas de cómputo, de juicios orales y de usos múltiples).

Así como, informar y concientizar a los alumnos sobre la importancia de inmiscuirse en los procesos del alcance de la justicia social, a través de la enseñanza del quehacer profesional de los trabajadores sociales, poniéndolos en práctica en el contexto educativo, lo cual se visibiliza en las relaciones docente-alumno y alumno-alumno. Además, de dar el ejemplo a través de las acciones y comportamientos que se tenga con los alumnos y compañeros docentes.

También se visibiliza el ser comprensivos y justos, evitando malinterpretar la exigencia y compromiso que se requiere por parte de los estudiantes durante su formación profesional, así como aplicar valores como el reconocimiento hacia el otro y ponerse en los zapatos del otro, a fin de respetar los derechos de todos los discentes, manteniendo un trato digno e imparcial en cada uno de ellos.

Brindar atención a todos los estudiantes de acuerdo a las características y capacidades de cada uno, a fin, de que todos logren desarrollar su máximo potencial; de igual manera, el señalar a los discentes, estar conscientes que la justicia social no es propia de las funciones del trabajador social, sino que, es transversal a la intervención social disciplinar y profesional.

Estas representaciones sociales en torno al alcance de la justicia social se manifiestan como directrices en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México y orientan la vida académica y el ejercicio profesional de los discentes y docentes.

Reflexiones finales

En los presentes párrafos, se exhiben las reflexiones finales en torno al estudio de la justicia social, su promoción y alcance, como eje transversal en la formación de los trabajadores sociales en la Universidad Autónoma del Estado de México.

En lo que respecta a lo teórico, las representaciones sociales posibilitaron el comprender a la justicia social como categoría de análisis en dos momentos, el primero, como elaboraciones cognoscitivas del objeto y segundo, cuando estos conocimientos se convierten en un saber utilizado y son puestos en práctica como guía de las acciones de los sujetos colectivos enmarcados en un contexto histórico, social, educativo, simbólico y cultural.

En cuanto al diseño metodológico, este estudio cualitativo posibilitó el interpretar el discurso de los docentes a través sus experiencias profesionales enmarcadas en las dimensiones cognoscitiva, simbólica y cultural en el contexto áulico y universitario, a fin de comprender a la justicia social y su promoción durante la práctica docente, es decir, desde su perspectiva, desde sus opiniones, desde su contexto y de su propia voz, de acuerdo con sus experiencias y prácticas académicas.

Con relación al contexto se induce, que la Universidad Autónoma del Estado de México y en particular el Programa Educativo en Trabajo Social, que las representaciones sociales se objetivan en reglamentos, razonamientos, juicios, historia y cultura de los miembros de la comunidad académica, en función de una construcción subjetiva de acuerdo con el contexto situado a partir de las experiencias docentes en esta institución.

En cuanto a la justicia social como principio anclado en la labor docente en la formación de los trabajadores sociales, se concluye que esta directriz sitúa al docente y al alumno en su contexto dentro del salón de clase en función del o los papeles que desarrolla cada uno de estos sujetos, en ellos se ven reflejadas las representaciones sociales que elaboran colectivamente en cuanto a la promoción y alcance de esta.

En este tenor, las representaciones sociales que asocian los académicos a esta categoría de análisis se reflejan en desencadenar y fortalecer valores como el amor, la dignidad, el respeto, la igualdad, el compañerismo; así como actitudes de integridad, de comprensión, de empatía, de reconocimiento del otro, que se llevan a la práctica en el contexto áulico, a través de acciones que permiten la reflexión grupal en relación a la promoción de la justicia social, tales como, el orientar a los alumnos, el respeto hacia los alumnos independientemente de la condición social que presente; darle a cada quien lo que le corresponde, estableciendo diferencias en cuanto a atender las necesidades particulares, igualdad de oportunidades; darles la palabra, permitirles que participen y la búsqueda constante de igualdad en una sociedad, actuaciones que posibilitan el alcance de este principio axiológico.

Aspectos que se vuelven una guía que media la vida académica de los sujetos en este contexto situado.

Referencias

- Alarcón, G., Díaz, S. y Martínez, L. (2017). Tendencias teóricas sobre justicia social: balance documental. *Revista Republicana*, (24), 163-180. <http://www.scielo.org.co/pdf/repbl/n24/1909-4450-repbl-24-163.pdf>
- Arauz, M. (2017, 08 de septiembre). Capacitación en promoción de valores (Conferencia). Encuentro de las Consejerías de las Comunidades Educativas. INICEF. <https://www.el19digital.com/articulos/ver/titulo:61307-mined-realiza-capacitacion-en-promocion-de-valores>
- Bautista, M. y Jiménez, V. (2019). Acercamientos interpretativos al perfil del trabajador social tanatológico. *Revista Trabajo Social UNAM*, (21-22), 43-58. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/download/79549/70267>
- Bautista, M., Jiménez, V. y Sánchez, M. (2022). Orientaciones conceptuales del trabajo social. Académica Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS).

- Editorial Etecé. (2021). *Garantías individuales*. Concepto.
<https://concepto.de/garantias-individuales/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2023). Día Mundial de la Justicia Social. UNICEF Educa.
<https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-mundial-de-la-justicia-social>
- FACICO. (2003). *Licenciatura en Trabajo Social con opción de salida lateral de técnico superior en trabajo social. Curriculum Addendum 2003*. UAEM: FACICO.
- Gago, P. (1994). Los principios de la justicia social. *Cuadernos de Trabajo Social* (7), 87-107.
- García, M. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022*. FACICO- UAEM.
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2020). Cerrando la brecha de la desigualdad podemos lograr la justicia social. [Blog]. *Gobierno de México*.
<https://www.gob.mx/inafed/articulos/cerrando-la-brecha-de-la-desigualdad-podemos-lograr-la-justicia-social#:~:text=La%20justicia%20social%20promueve%20el,pleno%20desarrollo%20de%20las%20personas>.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología social. Volumen II*. Editorial Paidós.
<https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- López, C. (2019). El liderazgo y la axiología del docente en la educación primaria. *Revista Científica*, 4(12), 240-253.
<http://eprints.uanl.mx/18897/1/El%20Liderazgo%20y%20la%20Axiolog%C3%ADa%20del%20Docente%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Primaria.pdf>
- Markova, I. (2006) Sobre las formas de interacción del reconocimiento social. En: Valencia Abundiz, S. (coord.) *Representaciones Sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. Universidad de Guadalajara.
- Máxima, J. (2020). Dignidad. Características.co.
<https://www.caracteristicas.co/dignidad/>

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A. <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Murillo, F. y Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55122156002.pdf>
- Pérez-Garzon, C. (2019). ¿Qué es justicia social? Una nueva historia de su significado en el discurso jurídico transnacional. *Revista Derecho del Estado*, (43), 67-106. <https://revistas.ueexternado.edu.co/index.php/derest/article/view/5907/7607>
- QS. (2021). *Clasificaciones de QS por Región América Latina*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2021> publicado el 11 de noviembre de 2020
- Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Reino Unido: The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, sexta edición.
- Satriano, C. y Moscoloni, N. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. Aplicación en una investigación acerca de los abandonos del tratamiento en pacientes drogodependientes. *Cinta de Moebio*, (9). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100905>
- Significados. (2018). *Promoción*. Septiembre 2, 2021, de Significados.com Sitio web: <https://www.significados.com/promocion/>
- UAEM-FACICO. (2018). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social. Reestructuración 2018*. UAEM-FACICO.
- Velazco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafas de la escuela*. Trotta.
- Villarreal, E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454. <https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

Representación social de la disciplina y profesión del Trabajo Social de los docentes en la Universidad Autónoma del Estado de México

Martín Sánchez Villal¹⁵

Miguel Bautista Miranda¹⁶

Vasti Zurisadai Jiménez Amador¹⁷

Resumen

Esta investigación aborda desde una visión interpretativa, la representación social de la disciplina y profesión de Trabajo social en la Universidad Autónoma del Estado de México. El objetivo es comprender las diversas representaciones sociales que se han construido acerca de la disciplina y profesión de trabajo social. La premisa versa en que el trabajo social es una disciplina y profesión que se basa en un cuerpo teórico metodológico para construir conocimiento socialmente útil para llevar a cabo procesos de intervención social en la realidad social. El referente teórico que fundamenta este estudio son las representaciones sociales (Moscovici, 1979). Es una investigación cualitativa transversal en la que se utilizan técnicas como la entrevista en profundidad, observación participante y la guía de entrevista como instrumento. El corpus empírico que se presenta resultó del análisis de contenido, construido a partir de una muestra intencionada con el criterio de saturación del testimonio de informantes clave.

¹⁵ Profesor de asignatura de la *Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México*.

¹⁶ Profesor Investigador de Tiempo Completo de la *Universidad Autónoma del Estado de México*.

¹⁷ Profesora de asignatura de la *Unidad Académica Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México*

Introducción

El trabajo social es una profesión y una disciplina orientada a la intervención social de las necesidades y problemas sociales de los sujetos y colectivos sociales a través de su saber hacer específico fundamentado en diversos referentes de orden teóricos, metodológico y práctico. Se trata de una profesión y disciplina instalada en el concurso para la atención del complejo entramado social que encarna una multiplicidad de situaciones precarias y problemáticas, y que, al mismo tiempo es un importante campo de producción de conocimientos que se distingue por su objeto de estudio, acervo teórico conceptual, metodológico, técnico e instrumental, concurso disciplinar en el marco de la ciencia social.

De cara a esta perspectiva, importa entender los significados que encarna el campo disciplinar y hacer profesional del trabajo social, el dialogo de la profesión y disciplina en el campo del Trabajo social es un asunto que, más allá, de su comprensión inmediata y vigencia de su discusión, obliga plantear y elaborar tramas argumentativas que permitan comprender el carácter simbólico que los actores y sujetos que forman parte de éstas, le dan significado en los diversos escenarios académicos e institucionales donde se promueve. Asimismo, es una forma de mostrar la tendencia, orientación y concepción que el profesional del trabajo social produce y reproduce en estos escenarios.

Entender las interpretaciones que el trabajo social adquiere en su saber hacer práctico y como campo de conocimiento, desde los sujetos que las constituyen, requiere comprender las expresiones subjetivas que éstos elaboran a través de sus opiniones, conocimientos y creencias. Son construcciones subjetivas que orienta sus prácticas y acciones, pero que requieren ser comprendidas. Al respecto, este artículo es un ejercicio exploratorio interpretativo acerca de los significados que adquiere el trabajo social en su encargo social como profesión y producción de conocimiento como disciplina a partir del entramado subjetivo que construyen los docentes que desarrollan su cátedra en el Programa Educativo en Trabajo Social de la Unidad Académica

Profesional Chimalhuacán de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Como premisa se plantea que los docentes de trabajo social interpretan de manera indistinta la noción de profesión o disciplina, no es de extrañarse que, permea una senda de perspectivas subjetivas que se orientan a entender al trabajo social como una disciplina y profesión que se basa en un cuerpo teórico metodológico para llevar a cabo procesos de intervención social en la realidad social. Se distancian de cuerpos argumentativos que permita entender la distinción entre el hacer práctico y construcción de conocimiento.

En esta lógica, el objetivo es comprender las representaciones sociales que se han construido acerca de la disciplina y profesión de trabajo social a partir de los escenarios donde los profesionales de trabajo social participan en los procesos de enseñanza en la formación de trabajadores sociales. Es un intento por adentrarse en los espacios académicos para entender los posicionamientos construidos y vislumbrar las diferentes concepciones pronunciadas que denotan múltiples entramados y significaciones acerca de la profesión y disciplina.

El artículo se divide en cuatro apartados: al inicio de manera introductoria se comparte una nota metodológica del estudio realizado. En primer apartado, sin dar una explicación exhaustiva se expone un marco general de algunas concepciones de las representaciones sociales, profesión y disciplina; el segundo apartado describe brevemente el escenario contextual del estudio; en el tercer apartado se presentan los testimonios e interpretan algunos relatos de docentes profesionales de trabajo social; en el cuarto apartado se presentan las consideraciones finales y en la parte final se integran las fuentes de consulta.

Nota metodológica

El presente artículo deriva de una investigación cualitativa, se trató de un estudio interpretativo-comprensivo de corte transversal (Velasco y

Díaz de Rada, 1997). Se interpretaron los relatos de los docentes desde su experiencia profesional a partir de las dimensiones cognoscitiva, simbólica y cultural en el contexto áulico de acuerdo con su práctica docente en el Programa Educativo en Trabajo Social, en Unidades Académicas y Facultad donde se oferta la Licenciatura en Trabajo Social: Chimalhuacán, Facultad de Ciencias de la Conducta y Huehueteca.

Las técnicas utilizadas fueron la entrevista semiestructurada con base en las categorías de análisis: profesión, disciplina, trabajo social. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, a través de la plataforma Microsoft Teams. La muestra fue intencionada bajo el criterio de saturación con la selección de informantes clave. El escenario fue la Universidad Autónoma del Estado de México en las sedes donde se imparte la licenciatura en trabajo social.

Para el análisis e interpretación de los resultados se utilizó el método de análisis de contenido que consistió en la transcripción de los relatos de las entrevistas, se seleccionaron los contenidos de acuerdo con cada categoría de análisis para el análisis e interpretación. En lo posterior se organizó la información y se procedió a la construcción de resultados y conclusión de la investigación.

Referencia teórica de las representaciones sociales, la profesión y la disciplina del trabajo social

Representación social

Acercarse al conocimiento de la realidad desde las representaciones sociales remite inevitablemente a la subjetividad que permea en los fenómenos de la realidad social, mismos que encarnan construcciones y significados que los sujetos y grupos sociales hacen de acuerdo con el entorno e interacción social que comparten. Este hecho forma parte de planteamientos teóricos centrados en el sujeto para la comprensión de los opiniones, conocimientos y creencias que los sujetos elaboran acerca de su entorno, se trata de la actuación de sujetos sociales en la construcción subjetiva de lo que intenta objetivar. Este referente es una

propuesta para analizar la subjetividad que los docentes construyen como parte de su diario vivir donde en su interacción logran compartir significaciones propias de un grupo en un espacio académico.

La teoría de las representaciones sociales, es una propuesta teórica que ha alcanzado un importante desarrollo para la comprensión e interpretación de los diversos fenómenos sociales que los sujetos producen en la realidad de contextos socioculturales. La representación, orienta las prácticas y acciones de los sujetos y grupos humanos, en tanto el conocimiento y análisis de una representación social constituye una forma de alcanzar la comprensión de procesos sociales en las que convergen múltiples determinaciones que están estrechamente entrelazadas. Se trata de un recurso con la capacidad de comprensión de las representaciones que, determinados grupos elaboran a partir de la construcción y reconstrucción cognitiva en la reproducción de las prácticas socioculturales en un contexto específico.

En la perspectiva de los docentes las representaciones sociales son el medio que se traduce en formas subjetivas para desplegar un conjunto de relaciones sociales en el espacio social que comparten, es al mismo tiempo, la posibilidad de correspondencia que les permite actuar de acuerdo con un marco de representaciones simbólicas que comparten.

El término de representaciones sociales Moscovici (1961, como se citó en Villarroel, 2007), permite describir la experiencia de los docentes en su vida diaria, desentrañar el universo cognitivo y simbólico respecto al entorno profesional y disciplinar del trabajo social que lo rodea. Se entiende como un conocimiento del sentido común que colectivos de docentes construyen intersubjetivamente en su vida diaria y con base al repertorio cognoscitivo simbólico y cultural que dispone en el contexto social que interactúa; es una forma de orientar el comportamiento y comunicación entre sus propias formas de actuar y su relación con los otros.

Las representaciones son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver;

teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986 pp. 470-473).

En este sentido, las representaciones sociales como también lo señala Villarroel (2007) facilitan al docente el acto de pensamiento para relacionarse con el objeto, son formas que utilizan para interpretar y pensar la realidad cotidiana en su hacer y conocer en un contexto de relación con el otro.

En la perspectiva de la representación, es actividad mental que el docente en lo individual y lo colectivo desarrollan para posicionarse frente a los sucesos, eventos, situaciones, objetos, ideas, procesos comunicativos que les interesan o les afectan. No es una actividad individual, sino de una actividad donde lo social interviene de acuerdo al contexto concreto en que se actúa de manera interrelacionada de acuerdo con los esquemas de comunicación y procesos cognoscitivos presentes en la cultura, sistemas de valores e ideologías relacionados con determinadas posiciones sociales que se comparten en el espacio académico (Villarroel, 2007).

La representación refiere a la acción del pensamiento cuando éste reproduce mentalmente algo, es decir “poner en lugar de” alguna idea, objeto, sujeto, suceso. De manera que, la representación, no solo es acto cognitivo puro, sino que es constructivo y autónomo que modifica o se adecua en función de nuestro mundo simbólico y con un significado para alguien o nosotros mismos. Es un acto individual y al mismo tiempo social (constructivo - reconstructivo), en tanto es un proceso mental que deviene lo que proporciona la vida social. Es una elaboración cognitiva y simbólica que, a pesar de su preexistencia, permite al sujeto su elaboración o reelaboración y que al mismo tiempo orienta su comportamiento. Bajo esta noción, para el docente la profesión y disciplina del trabajo social son construcciones propias que en lo individual e interacción colectiva elaboran para dar un significado que comparten y que, en determinado momento puede resignificarse.

La representación como una actividad intelectual invariablemente representa un objeto; posee carácter de imagen y la propiedad de intercambiar percepción, pensamiento y concepto; tiene una naturaleza simbólica y signifiicante; posee propiedades

constructivas y está dotada de un carácter autónomo e innovador. (Jodelet, 1986, p.478).

Para los docentes, la idea de profesión y disciplina representan una posición en el campo del trabajo social, se puede modificar, adquiere diferentes significados con la posibilidad de reconstrucción y autonomía propia. En este sentido, la representación es la posibilidad de cambio con base en el corpus simbólico que en lo individual y colectivo se comparte para así objetivizar, en este caso, la noción profesional y disciplinar de trabajo social.

Función y construcción de la representación social

Las representaciones sociales son estructuras del pensamiento cotidiano con un carácter pragmático y un dinamismo permanente de intercambio de información que cumple la función de orientar las prácticas cotidianas. En este sentido, las representaciones sociales son un conjunto diverso de expresiones empíricas de los académicos de la Licenciatura en Trabajo Social, revestidas de un conocimiento específico (contenido simbólico de la representación) y un proceso de construcción (reconstrucción mental de la realidad), que recrea o modifica el objeto (realidad social).

En términos subjetivos, una representación social “es un conocimiento del sentido común activo que presupone una conciencia reflexiva e interactiva” (Markova, 2006, pp.54-55). Lograr la función de la representación social requiere inevitablemente la interacción entre los docentes y los trabajadores sociales en formación, en función de cómo internalizan y significan la profesión y disciplina.

La representación social forma parte de la opinión de los sujetos, estructuradas en forma diversas según las culturas y el grupo social. Se denominan “universos de opiniones” cuyas dimensiones se asocian con la actitud (favorable o desfavorable); la información (conocimiento del objeto social); y el campo de la representación (contenido concreto).

La producción de las representaciones es un proceso colectivo, toda vez que, la representación contribuye en la formación de las conductas y en la orientación de las comunicaciones sociales. Una representación social surge ante la necesidad social para producir comportamientos o visiones socialmente compartidas respecto al estado de los conocimientos sobre la realidad. (Moscovici, 1979, citado en Villarroel, 2007).

En el espacio académico, para los docentes de trabajo social la representación social es el medio que permite la interacción y la continua reflexión en el entorno que construyen y recrean, desde luego con el concurso colectivo. Se trata de una forma de poner en práctica sus puntos de vista, procesos intelectuales y convicciones del mundo subjetivo y objetivo que construyen y reconstruyen permanentemente en el espacio de su actividad académica, y que, de alguna forma se asocian a sus prácticas docentes en función de la profesión y disciplina que los permea.

Importa precisar que, la objetivación y el anclaje son los procesos fundamentales para la elaboración y funcionamiento de la representación social. La objetivación es la construcción de un cuerpo de conocimientos en relación con un objeto de representación. Por su parte el anclaje, integra cognoscitivamente el objeto representado dentro del sistema de pensamiento que le preexiste. En términos sociales, es cambiar el objeto social por un dispositivo que puede ser utilizado, es decir modifica un conocimiento abstracto en un saber útil para las acciones de los sujetos sociales. (Moscovici, 1979, como se citó en Villarroel, 2007).

Perspectivas teóricas en el desarrollo de las representaciones sociales

Los estudios y utilidad de la teoría de las representaciones sociales han sido prolífico, en tanto su desarrollo se orienta al estudios sobre la actividad puramente cognoscitiva del sujeto y su representación, significantes de la actividad representativa, (el sujeto y su experiencia en el mundo social), prácticas discursivas de los actores sociales, las

prácticas sociales en la producción de representaciones, interacciones entre grupos en la dinámica de las representaciones y esquemas de pensamiento socialmente establecidos.

Trabajo Social como profesión

Las nociones elaboradas acerca de la profesión presentan una diversidad de interpretaciones en y desde el trabajo social, regularmente se asocian para designar a cuasi todo tipo de práctica o acción desarrollada por un profesional de trabajo social respecto de un conocimiento que se operacionaliza con la intención de responder a situaciones donde está presente una carencia o afectación en los sujetos individuales o colectivos. Es un ejercicio que concentra una actividad específica, propia y atribuible a una persona que se ha formado para eso.

En el marco del trabajo social, se encuentra una importante producción literaria que hace referencia a la profesión, muchas de estas producciones tienen en sus discursos ciertas regularidades convergentes como se expondrá más adelante. Importa enfatizar que las diferentes nociones de profesión forman parte del acervo que profesionales de trabajo social comparten en escenarios particulares, como sucede con los docentes de trabajo social de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán, UAEM.

Es posible encontrar posiciones que sitúan la profesión de trabajo social en el orden de su constitución al señalar que el trabajo social como profesión:

...estaba estructurado por el vínculo que un sujeto particular establecía entre la necesidad y su satisfacción, y generalmente se desarrollaban bajo el soporte de la fe, de la experiencia, la intuición y/o el compromiso. La operacionalización de la doctrina requería de un intermediario o persona que, sin tener el problema, ni los recursos para solucionarlo, tuviera la disposición y la voluntad para intervenir en el mismo, articulando problema y solución. El intermediario o aquel que está en el medio, hace las veces de canal entre la ayuda y el problema, estableciéndose de

esta manera una relación impersonal, cosificada, que elimina el plano de la subjetividad tanto de quien presta la ayuda como de quien la recibe. Ese lugar del medio está definido por la doctrina y es la garantía de una "intervención", "objetiva", "aséptica" y eficaz que elimina la posible afección que la empatía de las personas involucradas en la prestación del servicio pudiera generar. (Vélez, 2003, pp. 43-44).

Está planteando que la profesión es la relación entre la necesidad sentida y posibilidad de alguien que puede prestar a manera de un servicio de intervención. Esta forma de entender a la profesión guarda vigencia, en tanto aún se reproduce, no obstante, no significa que no sea conveniente, es una forma de representación social que ha adquirido y se comparte entre los profesionales de trabajo social.

Asimismo, se enfatiza que la profesión en su origen fue más práctica que teórica, se basamento en referentes teóricos metodológicos que aportan las ciencias sociales, adquiriendo una condición de tecnología, donde está ausente el ejercicio analítico y reflexivo sobre la sociedad, fragmentación, contradicciones entre otras. (Vélez, 2003).

Algunos autores apelan a los aportes que otros autores han realizado al respecto “en síntesis: es con este giro que el Servicio Social se constituye como profesión, insertándose en el mercado de trabajo, con todas las consecuencias de ahí derivadas (principalmente con su profesional haciéndose vendedor de su fuerza de trabajo)” (Netto, 1992 p.67 como se citó en Esquivel, 2016). Aquí, en una perspectiva crítica la profesión es representada como objeto de valor que, desde luego, puede ser sujeto de discusión, no obstante profesionales del trabajo social que en su formación se vieron influidos por estas perspectivas teóricas aun las reproducen, entendida como un valor necesario en la estructura capitalista.

Por su parte la Federación Internacional de Trabajo Social define a la profesión de Trabajo Social:

La profesión de Trabajo Social promueve la resolución de problemas en las relaciones humanas, el cambio social, el poder de las personas mediante el ejercicio de sus derechos y su

liberación, y la mejora de la sociedad. Mediante la utilización de teorías sobre el comportamiento humano y los sistemas sociales, el Trabajo Social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son esenciales para el Trabajo social (AIETS Y FITS, 2001 como se citó en Barrios, s/f)

En esta definición la profesión no solo establece una idea de cambio a través de la capacidad reflexiva de los sujetos, sino la intervención que le corresponde al trabajo social bajo ciertos principios básicos como derecho humano y justicia social.

Para Fernández y Gumpert la profesión se entiende como:

conjunto de conocimientos y habilidades adquiridas por una persona, sobre una materia, que le otorga la capacidad de desplegar una actividad, trabajo concreto cuyo resultado está significado en el orden social por un valor de uso para otros o para la sociedad, lo que a su vez, supone que esta capacidad adquirida o profesión esté significada por un valor de cambio que a su vez, su titular, puede ensayar realizar en el mercado de trabajo o en el que se rige la compra venta de servicios.

Esta definición relaciona la profesión con el concepto de puesto de trabajo y también con la división técnica y social del trabajo ya que los valores de uso y de cambio de las profesiones dependen, en gran medida de los puestos de trabajo existentes en la sociedad donde los titulares de las capacidades profesionales se desarrollan. Viceversa, los puestos de trabajo y la división técnica y social del trabajo de una sociedad dependen del grado de formación profesional alcanzada por sus miembros activos, ya que se constata que la falta o escasez de determinadas profesiones en una sociedad, impide que ésta se desarrolle y la inmoviliza económicamente dificultando que aparezcan nuevas posibilidades profesionales (1994, como se citó en Tonon, 2002, p.13).

Se trata de una postura donde los autores priorizan a la profesión como formadora con base en un contexto estructural, toda vez que da la posibilidad de adquisición de conocimiento y habilidad que una persona

puede obtener con fines de valor de uso en el mercado de trabajo en un contexto de división social del trabajo que exige ciertas características profesionales para su incorporación.

Se puede advertir que la representación social de la profesión adquiere significados diversos en función del contexto que los profesionales de trabajo social comparten, en efecto, en lo individual se construye un posicionamiento, pero al mismo tiempo es compartido y producto del mismo colectivo que lo socializa. Se está, frente a un entramado donde los docentes bajo su opinión, conocimiento y convicción deciden su posición y disposición en el concurso de la profesión.

Trabajo Social como disciplina

Conceptuar al trabajo social como una disciplina en el marco de las ciencias social, ha generado debates, discusiones, discrepancias, polarizaciones, consensos, entre otros. Esta especie de encrucijadas que adquiere la noción de trabajo social como disciplina tiene, por supuesto, varios asideros y derroteros. Para los docentes de trabajo social, representan retos, desconocimiento, convicción, campo de conocimiento, estatus, integración al campo de dominio científico, etc., Es decir, representan corpus de conocimiento que permea y trasciende en la vida académica de los docentes que constituyen el colectivo compartido de la disciplina, como lo plantean algunos autores.

En la perspectiva de Gartner (1999) la reflexión acerca de lo específico del trabajo social ha adquirido cierta preeminencia por la trascendencia de sus saberes y conocimientos que operacionaliza a través de la intervención en la realidad. Estos procesos del trabajo social se ven reflejados desde cuatro frentes que se entrecruzan y en su conjunto trazan el horizonte disciplinar del trabajo social, estos son: la definición y posición del objeto de conocimiento y de intervención o acción; las funciones y los roles profesionales; su nascente dominio teórico, metodológico, técnico e instrumental, y su eventual estatuto científico en el concierto de las disciplinas sociales.

A la luz de las categorías propuestas por el autor, existe una convergencia de otros autores cuyas argumentaciones son coincidentes con el estatus de disciplina que en la actualidad sostiene el trabajo social y se comparte con otras posturas, sin embargo, es pertinente decir que también prevalecen otras posturas discursivas que disienten o son confusas al definir la noción que representa el trabajo social como disciplina.

La disciplina está necesariamente vinculada con la ciencia, entiende que las disciplinas tienen influencia sobre el mundo social, a través del referente teórico que plantean ya sea en la prescripción o para ponderación de la realidad (Gartner, 1999). En tal sentido, este autor comparte que la disciplina es: "un cierto cuerpo de conocimientos, de tesis, de datos organizados, en cuanto están siendo sostenidos por una comunidad que cultiva ese mismo cuerpo teórico, instrumental, e informativo como una comunidad científica unidisciplinar" (Vasco, 1990, p.16).

La expresión de disciplina que propone el autor, muestra una referencia inmediata del campo de las ciencias sociales, lo cual, es entender que el trabajo social se instala como una disciplina de las ciencias sociales que comparte principios, cánones, postulados y premisas que establece la estructura de las ciencias sociales y que, por lo tanto, el trabajo social es equiparable a cualquier otra disciplina social. Esta visión, en la representación de los docentes puede o no ser compartida.

En una perspectiva similar, Tonon (2002) considera al Trabajo Social como disciplina científica en un mundo cuyo desarrollo de la ciencia se efectúa, más que por la simple acumulación de conocimientos, es por la transformación de sus principios organizadores. Su mirada apela a la idea de disciplina que propone Morin (1998) como:

Una categoría que organiza el conocimiento científico, instituye la división y especialización del trabajo y responde a la diversidad de campos que abarcan las ciencias. Si bien está englobada en un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía por la delimitación de sus fronteras, por el lenguaje

que la constituye, por las técnicas que lleva a elaborar o utilizar y eventualmente por las teorías que le son propias.

De esta manera la disciplinariedad delimita un campo de competencia y construye un objeto de estudio. Y en el caso de Trabajo Social nos encontramos ya frente a un problema, dado que, si bien su campo de competencia se basa en una tradición histórica, respecto del objeto de estudio, no se observan acuerdos definitivos. (como se citó en Tonon, 2002, p.3)

Como se puede observar, es una perspectiva que se asocia a ciertos cánones y postulados de las ciencias sociales, pero que, al designar al trabajo social en esta posición se enfrenta el problema del consenso. Aquí, es importante precisar que, el problema no son los componentes constitutivos del trabajo social como disciplina, dado que posee la estructura que la ciencia social estable, sino el problema es de consenso en el propio campo gremial del trabajo social. Esta no es un asunto nuevo, pero por fortuna en las últimas décadas se han logrado importantes avances consensuados que han superado dicho problema como ocurre en la representación social de los docentes de diferentes universidades del país donde se asume la posición disciplinar del trabajo social.

Otros autores sostienen la noción de disciplina del trabajo social a partir de la descripción de lo que consideran en su historia, su presente actual y la tendencia futura del trabajo social, como se observa en Barahona:

Somos una disciplina y profesión a la que otros desde el desconocimiento o en una comparación no oportuna denominan joven, ¡¡con más de un siglo!! y así se justifican para señalar su falta de reconocimiento y rigor académico y científico. Pero no, esa no es la razón. Quizás está sustentado en el miedo -nuestro progreso y reconocimiento- o en el paternalismo interesado para ser absorbidos por otras disciplinas. Así esta púber, utilizando la misma dimensión temporal, les hablará del pasado que sustenta el presente, de los acontecimientos memorables que nos forjaron y formaron su carácter. (2016, p.7)

Si bien, las disciplinas evocan los procesos científicos con fines de la explicación o comprensión de los fenómenos sociales y a la producción del conocimiento, existen otras interpretaciones donde el trabajo social como disciplina se representa desde construcciones subjetivas, lo cual, no significa desdeñar sino entender el simbolismo que permea y la connotación que adquiere desde la perspectiva de los docentes.

Escenario contextual: Universidad Autónoma del Estado de México, Programa Educativo en Trabajo Social

La Universidad Autónoma del Estado de México es una institución educativa que contribuyen en el campo de la formación de profesionales en el área de trabajo social, es de nivel superior, pública y estatal. Se encuentra entre las diez primeras universidades a nivel nacional y, es la tercera universidad estatal con mayor prestigio según el Ranking de Universidades de América Latina (QS, 2021).

Se reconoce que es una institución con 86 planes de estudio a nivel licenciatura, 41 programas de especialidades, 32 en maestría y 23 de doctorado. Hay que resaltar, que 136 programas educativos están reconocidos como programas de calidad, 103 acreditados y 33 de ellos con nivel uno de aprobación por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

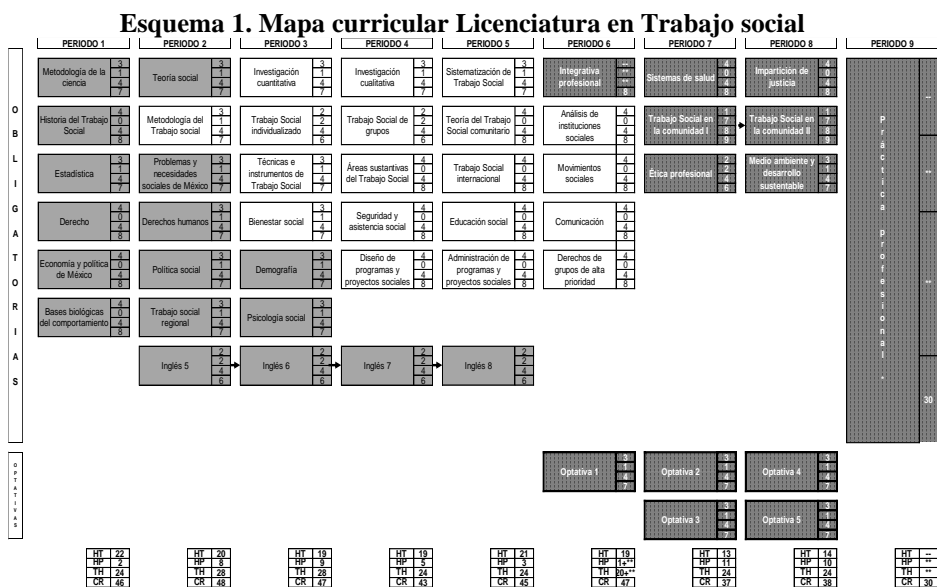
En particular, la Licenciatura en Trabajo Social es un Programa Educativo que desde el año 2000 en la Facultad de Ciencia de la Conducta (García, 2018). contribuye de manera institucional en la formación de profesionales en Trabajo social. Posteriormente, en el año 2010 se integra a la oferta educativa de la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y en 2013 en la Unidad Académica Profesional Huehuetoca. Estos antecedentes marcan un antes y un después en la conformación de este programa educativo en tres lugares distintos en el territorio estatal. Así, la formación de profesionales en estos tres espacios educativos, comparten un perfil profesional desde una perspectiva integral, capaces de analizar e intervenir en problemáticas sociales, con base en el desarrollo de habilidades y destrezas colectivas que contribuyan a la atención de las necesidades sociales (FACICO, 2003).

En ese sentido, se determinó a la práctica docente como un punto de encuentro para analizar la representación social de la profesión y disciplina del trabajo social en los procesos de enseñanza. Lo cual, remite dar cuenta sobre los aspectos que involucran y articulan los docentes en los tres espacios educativos. Por ello, con el objetivo de describir el contexto curricular situado, se muestran las características generales del Programa Educativo en Trabajo Social.

El Programa Educativo en Trabajo Social

Pertenece al Área del Conocimiento de las Ciencias Sociales ya que contiene una fracción importante de cursos básicos de ciencias sociales y humanidades, por lo cual se considera como Programa Científico-Práctico (CP), según el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); es evaluada por el Consejo para la Acreditación de Educación Superior (COPAES) a través de la Asociación para la Acreditación y Certificación en Ciencias Sociales, A.C. (ACCECISO). Sin embargo, para la UAP Chimalhuacán la evaluación se realizó por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior A.C. (CIEES) (UAEM-FACICO, 2018).

La estructura y organización del plan de estudios se compone por un total de 47 Unidades de Aprendizaje (42 obligatorias y cinco optativas) más dos actividades académicas para obtener un total de 381 créditos, los cuales se dividen en tres vertientes: 1) Núcleo básico, con 17 unidades de aprendizaje obligatorias y 119 créditos, 2) Núcleo sustantivo, con 19 asignaturas obligatorias y 142 créditos y, 3) Núcleo integral, conformado por seis materias obligatorias, cinco optativas, más dos actividades académicas, equivalentes a 120 créditos. Este programa educativo, está diseñado para que los estudiantes concluyan los estudios profesionales en un lapso de nueve semestres (cuatro años y medio) (ver esquema 1).



Objetivos del Programa Educativo en Trabajo Social

Los objetivos del programa educativo promueven el desarrollo y el bienestar social, contribuye a mejorar las condiciones y calidad de vida de los individuos, y con ello apoya a transformar la realidad social; por lo cual expresan aprendizajes teóricos (teorías y modelos de trabajo social y bienestar social, como: teorías antropológicas, sociológicas, económicas, entre otras), aprendizajes metodológicos (procesos y técnicas de investigación de casos, grupo, comunidad y región, de desarrollo de proyectos, entre otros); y aprendizajes axiológicos (como el respeto al individuo y la búsqueda de la justicia social) que el alumno habrá de desarrollar de manera integral al concluir su formación profesional (UAEM-FACICO, 2018).

Matrícula del Programa Educativo en Trabajo Social

La matrícula total del Programa Educativo en Trabajo Social se compone por 1014 estudiantes, distribuidos en tres espacios académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México:

Facultad de Ciencias de la Conducta (361 estudiantes), la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán (466 estudiantes) y la Unidad Académica Profesional Huehuetoca (187 estudiantes).

Personal docente

Para atender a la comunidad estudiantil del Programa Educativo en Trabajo Social se cuenta con un total de 93 profesores (FACICO 42, UAPCH 36 y UAPH 15), de los cuales 11 son Profesores de Tiempo Completo (PTC) y 82 Profesores de Asignatura (PA) (UAEM-FACICO, 2018).

Perfil Profesiográfico docente

La congruencia que guarda el perfil del docente con las Unidades de Aprendizaje que se imparten en el Programa Educativo de la Licenciatura en Trabajo Social, muestra que, de las 47 asignaturas seleccionadas a cursar de acuerdo con el mapa curricular, el 89.37% de los docentes cumple con el perfil profesional para impartir las Unidades de Aprendizaje asignadas (UAEM-FACICO, 2018, p.182).

Testimonios y relatos de la representación social de la profesión y disciplina del Trabajo Social

Las interpretaciones que realizan los docentes del Programa Educativo en Trabajo Social en la Universidad Autónoma del Estado de México, acerca de la profesión y la disciplina en su ejercicio pedagógico tienen diversas expresiones; respecto a la profesión algunas refieren el carácter práctico del hacer específico desde diferentes ángulos: como una relación entre la necesidad sentida del sujeto y posibilidad de un profesional que puede satisfacerla (Vélez, 2003), como una actividad que les corresponde al trabajador social en atención a los principios del derecho humano y justicia social (FITS, 2001, como se citó en Barrios, s/f), como posibilidad de adquisición de conocimiento y habilidad que una persona puede obtener con fines de valor de uso en el mercado de trabajo (Fernandez y Gumpert, 1994, como se citó en Tonon, 2002), y

como un objeto de valor que es necesario en una estructura capitalista (Netto,1992, como se citó en Esquivel, 2016).

El trabajo social como disciplina, también presenta significaciones que la definen, así, autores como Gartner (1999), consideran que trabajo social es una disciplina porque posee componentes esenciales que definen su objeto de conocimiento y de intervención o acción; funciones y los roles profesionales; naciente dominio teórico, metodológico, técnico e instrumental, y su estatuto científico en el concierto de las disciplinas sociales.

El trabajo social se instala como una disciplina en la medida que ya comparte de las ciencias sociales sus principios, cánones, postulados y premisas que establece la estructura de las ciencias sociales (Vasco, 1990). En igual sentido, Tonon (2002) considera que Trabajo Social es disciplina porque se asocia a ciertos cánones y postulados de las ciencias sociales, pero que, al designarla en esta posición se enfrenta el problema del consenso. Otras posturas sitúan al trabajo social como una disciplina a partir de construcciones subjetivas, lo cual, no implica desdeñar sino entender el simbolismo que permea y la connotación que adquiere, sobre todo desde la perspectiva de los docentes (Barahona, 2016).

Al respecto, se presentan algunos de los testimonios de los docentes sobre la representación social que construyen desde su subjetividad individual, pero que es el resultado de la socialización colectiva de la profesión y disciplina:

...Como un educador, como como él como antes hable de de de poder compartir conocimientos, de orientar, de poder capacitar a los alumnos en ciertos este de ciertos contenidos temáticos no, creo que esos eran como que los roles puedes supervisar las acciones supervisor de las actividades que ellos realizan sobre todo cuando se manejan y por ejemplo trabajos prácticos, sí que se realizan trabajos prácticos, pues que estás coordinando no, estás supervisando las actividades que ellos, evalúas obviamente pero creo que las principales serian esas no, la orientación, mi rol como como orientar, como orienta, eh como orientador, el rol de educador porque al final de cuentas pues está bien todo bien

en términos de la disciplina no, cómo cómo formar a como como los alumnos se van formando o van formando el, van adquiriendo conocimientos teóricos metodológicos, técnicos e instrumentales que pueden ir aplicando a lo que es la realidad para poder desempeñar sus funciones profesionales y posteriormente pues ellos egresan. (VZ1).

Con base en este testimonio se evidencia que la profesión esta significada como una práctica formadora a través de un proceso de pedagógico cuya responsabilidad del docente enseñar y del alumno aprender un conjunto de conocimientos y habilidades adquiridas por una persona, sobre una materia, que le otorga la capacidad de desplegar una actividad, trabajo concreto, lo que, en principio se corresponde con la idea de profesión (Fernández y Gubert, 1994). Sin embargo, también es evidente la falta de distinción entre la profesión y la disciplina, para los docentes el posicionamiento de cada una de éstas tiene el mismo significado, toda vez que utiliza el termino de disciplina como sinónimo de profesión y a la inversa.

En otro de los testimonios de los docentes refieren lo siguiente:

...En muchas ocasiones al trabajador social en algunas instituciones ya no se les llama trabajador social se le llama el que reparte las fichas, el que reparte los bonos, el que reparte X beneficio no, entonces a mí me interesa mucho, me parece interesante y podre decirlo preocupante porque desde mi punto de vista, la representación social de la disciplina y de la profesión tiene una gran importancia y en este asunto no somos trabajadores sociales porque el gobierno así lo dispuso o porque el gobierno no, somos trabajadores sociales porque en ese conjunto de necesidades, en ese características de las diferentes realidades se generó una necesidad del surgimiento del trabajador social, entonces desde mi punto de vista esta representación social de la disciplina y de la profesión es algo que tenemos que darle proyección en cada uno de nuestros alumnos, en cada uno de los grupos, en cada una de nuestras discusiones, debates, presentaciones, etc. (OMM2).

En este relato, se denotan dos importantes posiciones solo de carácter profesional, en el sentido que la profesión representa por una parte, el carácter práctico del hacer específico como una relación entre la necesidad sentida del sujeto y posibilidad de un profesional que puede satisfacerla (Vélez, 2003), aún sea de actividades básicas u ordinarias, y por otra parte, sitúa como posibilidad de adquisición de conocimiento y habilidad que una persona puede obtener con fines de valor de uso en el mercado de trabajo (Fernandez y Gumpert, 1994, como se citó en Tonon, 2002). El discurso hace una constante relación con el ejercicio práctico, lo que, no quiere decir que este mal, pero en la cuestión disciplinar se evidencia cierta ausencia.

En este testimonio, la representación social de la profesión y disciplina es:

...Mira lo que pasa es que eso va de la mano nosotros, la representación social de la disciplina, por ejemplo, cuando los alumnos empiezan a iniciar a integrarse a las instituciones, ellos tiene que aplicar estás representación sociales de la disciplina y de la profesión, a lo mejor los conocimientos, las metodologías, los principios, pero tiene que establecer una relaciones estableces donde ellos puedan ir a la instituciones que les permite desarrollar esa práctica porque si llega un alumno que no se presenta, si llega un alumno que falta mucho o un alumno que no respeta las normas y reglas de la institución , pues no van a establecer esas relaciones humanas y por lo tanto las representaciones sociales de la disciplina y de la profesión pues se van a ver afectadas, entonces si es hay un vínculo entre estos principios y también nosotros como maestros. (DFA3).

Para los docentes, la idea de profesión y disciplina representan una posición en el campo del trabajo social, se puede modificar, adquiere diferentes significados con la posibilidad de reconstrucción y autonomía propia; es la posibilidad de cambio con base en el corpus simbólico que en lo individual y colectivo se comparte (Jodolet, 1986). En este sentido, la representación social a partir de este relato refiere solo a la profesión, es una actividad que les corresponde al trabajador social (FITS, 2001, como se citó en Barrios s/f) incorporarse en las instituciones públicas donde el saber hacer práctico de la profesión debe

operarse, es decir se reproduce la idea de que la profesión es un objeto de valor necesario en las estructuras (Netto, 1992, como se citó en Esquivel, 2016).

El siguiente testimonio es una representación social más del docente

... La representación social que yo tengo y eso también lo comento cada vez que puedo cada vez que se presta con los alumnos es que somos este un profesional que cuenta con todos los requerimientos teórico, metodológicos en la disciplina para intervenir en la en la problemática social no, desde nuestros diferentes métodos, estrategias, modelos, todo lo que está a nuestro alcance si, no somos ayudadores de nadie no, estamos al mismo nivel que un médico, que un psicólogo, que un abogado y en eso siempre les insisto a los chicos. somos profesionales de las Ciencias Sociales, que tenemos un perfil bien definido y que trabajamos en equipo y que lo sabemos hacer y lo hacemos bien no, con los equipos este de las instituciones. (GVM4).

De acuerdo con este relato, es coincidente la representación social del trabajo social como una profesión responsable de dotar de conocimientos y habilidades a los alumnos sobre una materia que le otorga la capacidad de desplegar una actividad profesional vinculada a la intervención social (Fernández y Gumpert, 1994, como se citó en Tonon, 2002). Asimismo, importa señalar que, aunque no refiere de manera directa el campo de la disciplina, se esboza algún componente de carácter disciplinar como la conformación del referente teórico metodológico (Gartner, 1999). En este sentido, las interpretaciones e intersubjetividades que los propios docentes realizan como parte de su práctica docente, son representaciones sociales que tal vez consciente o inconscientemente, les permite asumir una posición de interacción y correspondencia en colectivo académico que comparten, ya sea con docentes u alumnos.

Consideraciones finales

La base teórica de las representaciones sociales, la profesión y disciplina utilizada ha posibilitado interpretar los relatos que el docente construye desde su subjetividad en su práctica docente en el proceso educativo en las aulas de clase. La teoría permitió fundamentar y, al mismo tiempo, comprender los significados que los docentes le atribuyen a las categorías que los definen y constituyen en el trabajo social.

La trayectoria metodológica fue clave para orientar el camino de la investigación y lograr los fines propuestos, Posibilitó el análisis e interpretar los testimonios de los docentes a través de sus relatos discursivos que construyen desde lo cognitivo, simbólica e intersubjetivo en el escenario áulico y desde su práctica docente. Asimismo, permitió sostener la rigurosidad y el carácter científico del estudio en la relación sujeto - método - sujeto/objeto.

El contexto en la Universidad Autónoma del Estado de México y en particular el Programa Educativo en Trabajo Social fue fundamental para entender la producción y reproducción de las representaciones sociales acerca de la profesión y disciplina de trabajo social, en un tiempo, espacio, sujeto y colectivo específico.

Respecto al Trabajo Social, se sostiene que es una profesión consolidada signada a la intervención social y es una nascente disciplina cuya inserción en el contexto científico es relativamente nueva y por ello, en continua dinámica y contradicción como se observa en la producción literaria del trabajo social, forma parte de las ciencias sociales, por lo que, comparte y dialoga con otras disciplinas saberes teóricos y metodológicos.

Se concluye que la representación social que los docentes tienen del trabajo social es de una profesión con una carga de significados que la asocian como un ejercicio de intercambio necesidad - satisfacción, derecho que le corresponde o le asiste al sujeto individual o colectivo, como práctica que provee de conocimiento y habilidad e incorporación

al mercado laboral a los alumnos, y como parte de la fuerza de trabajo que adquiere valor en el marco capitalista. La interpretación de los relatos incide que, solo figura la representación social de la profesión, mientras la disciplina queda soslayada, en tanto no se tienen referencia de la producción de conocimiento, referencias teóricas, objeto de estudio, dialogo disciplinar etc.

Los discursos de los docentes, aunque comparten significados, son diversas las orientaciones, justo por la representación social que han internalizado y socializan en el contexto académico que los permea. De manera que, conviven en una pluralidad de representaciones sociales donde cada quien en lo individual y colectivo le dan mayor significado a la profesión y escasamente a la disciplina.

Referencias

- Bautista, M., Jiménez, V. y Sánchez, M. (2022). Orientaciones conceptuales del trabajo social. Académica Nacional de Investigación en Trabajo Social (ACANITS).
- Barrios, O. (s/f). El trabajo social como disciplina. Universidad de los Lagos. Chile.
- Barahona, M.J. (2016). El Trabajo Social: una disciplina y una profesión a la luz de la historia. Madrid. Universidad Complutense.
- Esquivel, F. (2016). El aporte de Jose Pablo Netto al Trabajo Social. Revista Costarricense de Trabajo Social (12). Recuperado a partir de <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/220>
- FACICO. (2003). *Licenciatura en Trabajo Social con opción de salida lateral de técnico superior en trabajo social. Curriculum Addendum 2003*. UAEM: FACICO.
- Gartner, L. (1999). ¿Es el trabajo social una disciplina? Boletín electrónico Sura No. 33. Escuela de Trabajo Social universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr>
- García, M. (2018). *Plan de Desarrollo. Administración 2018-2022*. FACICO- UAEM.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici.

- Psicología social. Volumen II. Editorial Paidós, Buenos Aires.
<https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Marková, I. (2006) Sobre las formas de interacción del reconocimiento social. En: Valencia Abundiz, S. (coord.) *Representaciones Sociales. Alteridad, Epistemología y Movimientos sociales*. Universidad de Guadalajara.
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul S.A., Buenos Aires.
<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Netto, J. (1992). Capitalismo Monopolista y Servicio social. Editorial Cortez.
- Tonon, G. (2002) Trabajo social: Profesión y disciplina. Boletín electrónico Sura. No. 74. Escuela de Trabajo Social universidad de Costa Rica. <http://www.ts.ucr.ac.cr>
- UAEM-FACICO. (2008). *Proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social. Reestructuración 2018*. UAEM-FACICO.
- Vasco, C. (1990). Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e interés" de Jürgen Habermas. En: Documentos Ocasionales No. 54. Santafé de Bogotá: Centro de Investigaciones y Educación Popular -CINEP-
- Vélez, O. (2003). Reconfigurando el trabajo social: perspectivas y tendencia contemporáneas. Buenos Aires. Ed. Espacio.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *El trabajo de campo: La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta.
- Villarroel, E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.
<https://www.redalyc.org/pdf/705/70504911.pdf>

Las TICS y las TACS: el trabajo social y su práctica docente en la era digital

Crisóforo Pacheco Santos¹⁸

Lamberto Floriberto Xancatl Flores¹⁹

Pedro Manuel Conde Flores²⁰

Resumen

Como resultado del confinamiento social derivado de la pandemia producida por el virus SARS Cov2, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), así como las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TACs), se incrementaron de manera considerable, principalmente en el ámbito educativo. La práctica docente en el trabajo social no fue la excepción, profesores y estudiantes tuvieron que hacer uso de esas tecnologías, con o sin preparación previa. Resultado de este ejercicio pedagógico empírico, el día de hoy se puede hablar de herramientas digitales específicas como estrategias didácticas para ejercer la transmisión de la información y el conocimiento disciplinar, incluso se habla de docencia híbrida (sincrónica y asincrónica). En este sentido, este ensayo pretende identificar las herramientas digitales, mayormente utilizadas como recurso en el desempeño de la docencia, además de establecer el alcance de las mismas en el contexto académico. Luego entonces, se trata de una revisión documental, así como una breve exploración de la práctica docente digitalizada de los profesores de licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

¹⁸ Profesor de asignatura Facultad de Trabajo Social, Sociología, Psicología y Psicoterapia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y de la Escuela Nacional de Trabajo Social Universidad Nacional Autónoma de México.

¹⁹ Profesor de Tiempo Completo en Facultad de Trabajo Social, Sociología, Psicología y Psicoterapia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

²⁰ Profesor de Tiempo Completo en Facultad de Trabajo Social, Sociología, Psicología y Psicoterapia de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Introducción

Galeana & Tello (2010: 89-90) señalan que, hasta ese momento, los escritos sobre el Trabajo Social y la intervención social se definían de manera indistinta, casi siempre, dependiendo de la posición epistemológica y teórica adoptada por los autores. Y aún se apreciaba la poca claridad de los procesos de construcción de conocimiento, la debilidad de sus estructuras y soportes teóricos y el constante cuestionamiento de la práctica.

Es la misma Tello (s. a.) quien propone definir a la intervención social como una acción racional, intencional, fundada en el conocimiento científico, que tiene por objetivo desencadenar procesos de cambio social con la participación intrínseca del sujeto. Tomando en cuenta esta aseveración la intervención social es la base misma de la formación de los profesionales en trabajo social, tal como la menciona Acevedo (2006).

En este entendido, la práctica o praxis es y seguirá siendo la parte medular de la formación del profesional en trabajo social y seguramente las décadas que han transcurrido desde la reconceptualización del trabajo social, han suscitado diversos cambios en la integración de las prácticas, dado que ha surgido la atención multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar que pueden reconstruir la identidad profesional y aplicar diversas estrategias integrales para modificar el destino de las diversas consideraciones metodológicas, conceptos, metodologías y procesos se interconecten para el desarrollo de nuevas formas de atención social.

En tal sentido esta propuesta engarza el significado de la práctica con el de *praxis* que conlleva a una relación de una persona sólo cuando está frente a otra persona lo que indica una relación próxima de una realidad que constituye al otro y a los otros. Ambas personas con un conjunto de conocimientos y un patrimonio cultural, cedido por las interacciones, movimientos y tránsitos de su saber ante otros sujetos, lo cual expande la historia propia, compatibilizando sus acciones o contradiciéndolas en el encuentro con sus conceptos, símbolos e

interpretaciones, tal como lo desarrolló Néstor García Canclini al explicar la hibridación del acto.

El resultado de dicha interacción es un sistema de significados inter-subjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores. La conciencia sobre la existencia propia se crea al igual que la conciencia sobre los otros; es decir, ambas son el resultado de la interacción social subjetiva. Recuperando el discurso de Giddens, la acción tiene una razón de ser aplicada lo que implica ejercer la conciencia a la conducta para producir un resultado en particular o una serie de resultados.

Luego entonces, ambos actores, quienes intervienen en la práctica, acumulan una carga diferente de realidad, pero interactúan en una misma *praxis*, por lo tanto, se entiende que la posición de ambos sujetos (caso, grupo o comunidad) está basada en las relaciones preestablecidas.

Así, la sucesión de acciones y el estado de conciencia del sujeto, es un proceso que constituye la percepción de la acción. La cual se puede ver interrumpida por la capacidad de inhibir la respuesta y los hábitos deben adaptarse a una realidad en constante cambio. Justamente, es lo que se esperaría del trabajo social y la intervención social.

Un aspecto más, la utilización de los recursos del sujeto de intervención lleva a identificar todos los recursos posibles, y en su caso, algunos de ellos pueden estar fuera de la realidad del propio sujeto y con ello reorientar la posible solución al problema. Es decir, el investigador (docente o estudiante) se vuelve gestor social de los recursos para brindar alternativas de solución a la problemática social.

Bajo este entendido, la práctica es, tanto un proceso educativo que transcurre en las aulas universitarias -que utiliza al taller pedagógico como estrategia educativa- como propiamente la inserción in situ, de esa forma se vuelve un proceso, integral, que orienta y define la intervención social en busca de fortalecer los conocimientos adquiridos por los estudiantes para derivarlos en los sujetos de intervención social.

Un factor que no habrá que olvidar es que la formación de los estudiantes, hoy día, tiene la intencionalidad de que se adapte a una realidad globalizante que tome en cuenta la identidad de las comunidades y fortalezcan a sus integrantes; personas y grupos, no se trata de reducir, se trata de contextualizar la intencionalidad de la intervención y verificar que sea acorde a las condiciones globales de los contextos actuales, para ejercer el precepto de pensar globalmente para actuar localmente. Para ello, el siguiente apartado brinda una opción educativa que tiene como premisa fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de la intervención social.

De esta forma las herramientas teórico-epistemológicas y metodológicas propias de la disciplina dedicadas a la intervención social contribuirán al Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas de la Facultad de Trabajo Social, Campus Minatitlán de la Universidad Veracruzana en su periodo 2017-2021. Es prudente mencionar que la propuesta de trabajo se orienta para contribuir con el estudio de los problemas sociales territorializados en el marco de la política social, la epistemología disciplinar y la metodología de intervención, para, de forma específica, comprender la relación de la problemática, el sujeto y el espacio de intervención y fomentar la identificación de posibles soluciones a las problemáticas detectadas. De igual forma, propiciar el aprendizaje significativo de los estudiantes, a través de la aplicación de los modelos de educación basados en el socio-constructivismo.

Todo ello, con base a las líneas de investigación que se han venido desarrollando durante la experiencia docente. Tales líneas son:

- Adquisición de competencias profesionales en el trabajo social
- Génesis y epistemología del trabajo social
- Promoción de la organización y participación comunitaria para el fomento del desarrollo local

Una alternativa docente para la intervención social

Desde el enfoque socio-constructivista se entiende que: los aprendizajes son un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental),

pero inseparables de la situación en la que se producen (Alonso, 2000), por tanto, la finalidad de la educación, buscaría promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece, en este sentido, algunas posturas emblemáticas con respecto al socio-constructivismo, se destacan tales como las de Piaget, Ausubel y Vigotsky; cada una de ellas parte del mismo principio, donde se establece que...

“los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura humana” (Díaz- Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010:24).

Piaget, por ejemplo, puntualiza aspectos relevantes para el proceso educativo y sus actores principales y visualiza al estudiante como un...

“aprendiz activo y autónomo moral e intelectualmente; el papel antiautoritario del profesor, el énfasis en las metodologías educativas activas y por descubrimiento; la crítica a la evaluación enfocada a seleccionar respuestas cerradas; el viraje del campo del currículum cuando toma como referente principal el nivel de desarrollo cognitivo del estudiante que aprende” (Díaz- Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010:24).

Para David Ausubel este proceso refleja una firme preocupación por la definición del status de la psicología de la educación. Su teoría sobre el aprendizaje significativo constituye uno de los aportes más relevantes dentro de la teoría psicopedagógica actual (Díaz- Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010:25). Una última postura es la de Lev Vigotsky, quien postula un enfoque sociocultural, que retoma la perspectiva constructivista y enfatiza...

“la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales. En donde la unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis de los intercambios o prácticas discursivas, que ocurren en el seno de determinados grupos o comunidades” (Díaz- Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010:25).

Derivado de estas reflexiones, el modelo de enseñanza-aprendizaje de las instituciones a nivel superior deben permitir que el aula se vuelva un espacio donde los procesos de aprendizajes significativos, se vinculen a los saberes previos y a una profunda reflexión del contexto social circundante. Así, al docente se le permite ser el gestor de un aprendizaje situado y al estudiante un gestor de su propia formación. Situación didáctica que se integra de forma biológica con la enseñanza de la práctica escolar de la licenciatura en trabajo social, debido a que en ella se integra el conocimiento en relación con el entorno social y brinda el sustento para que los estudiantes y el docente realicen el proceso de intervención en comunidades, instituciones y/o regiones. Esta condición de la educación en el siglo XXI rompe con la enseñanza tradicional, ya que modifica el papel del docente y lo traslada de un representante de la cultura dominante, validada social e históricamente a una relación simétrica con el estudiante, colocando en el centro al *proceso al aprendizaje* y, por lo tanto, también al estudiante. Tardif (2003), lo plantea de la siguiente manera: el aprendizaje primero, luego la enseñanza. En esta lógica, esta secuencia tendría resultados no menores en la adopción de las orientaciones del paradigma de aprendizaje, desde los primeros momentos de la elaboración del programa en adelante.

Desde las posturas constructivistas mencionadas, los aprendizajes son un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparables de la situación en la que se producen (Alonso, 2000), por tanto, la finalidad de la educación, desde esta perspectiva, busca promover los procesos de crecimiento personal del estudiante en el marco de la cultura del grupo al que pertenece.

Para ello, se reconocen tres aspectos claves para lograr el proceso de aprendizaje:

- La Importancia de la interacción social. Aprender es una experiencia social donde el contexto es muy importante y el lenguaje juega un papel básico como herramienta mediadora, no sólo entre profesores y estudiantes, sino también entre pares, que así aprenden a explicar, argumentar... Aprender significa "aprender con otros", recoger también sus puntos de vista. La

- socialización se va realizando con "otros" (igualeso expertos).
- Incidencia en la zona de desarrollo próximo, en la que la interacción con los especialistas y con los iguales puede ofrecer un "andamiaje" donde el aprendiz puede apoyarse.
 - Aprendizaje colaborativo y el aprendizaje situado, que destaca que todo aprendizaje tiene lugar en un contexto en el que los participantes negocian los significados, así, el aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores, donde estudiantes individualmente obtienen diferentes interpretaciones de los mismos conocimientos, cada uno construye (reconstruye) su conocimiento según sus esquemas, sus saberes y experiencias previas (Alonso, 2000).

Bajo tales condiciones, la propuesta que se presenta contrapone a la educación tradicional, centrada en el docente y su dominio del tema, con la del constructivismo que se enfatiza en el aprendizaje... en el estudiante.

Una estrategia vital para que la enseñanza de la intervención social, es que el docente sea un gestor del aprendizaje y sea propositivo a fin de:

“privilegiar estrategias didácticas que conduzcan a sus estudiantes a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales” (Díaz- Barriga Arceo y Hernández Rojas, 2010:2).

De esta forma, el docente deberá habituarse y generar características en su perfil que le permitan asimilar las siguientes condiciones generales que menciona Kain Bain en pro de mejorar su ejercicio didáctico:

Características del docente universitario	
Conoce su materia	Consigue la atención y el interés del estudiante por el conocimiento
Se informa sobre los campos disciplinares vinculados a su materia	Busca compromisos
Genera intelectual, física o	Ayuda a los estudiantes a aprender

emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes.	fuera de clase
Analiza sobre su propia forma de razonar en la disciplina y evalúa su calidad.	Atrae a los estudiantes al razonamiento disciplinar
Asume que su influencia es duradera e importante en la manera en que la gente piensa, actúa y siente.	Crea experiencias de aprendizaje diversas
Diseña estrategias de aprendizaje intelectualmente exigentes.	Tiene confianza en sus estudiantes
Favorece competencias que ponen de manifiesto la forma de razonar y de actuar que se espera en la vida diaria.	Tienden a tratar a sus estudiantes con amabilidad
Crean un entorno de aprendizaje crítico natural	Evalúa como proceso de reflexión integral del proceso de aprendizaje del estudiante

Fuente: Adaptación propia de Ken Bain (2007)

Perrenoud (2009), realiza la misma conjetura y análisis sobre las características prácticas de un docente y señala preceptos generales, los cuales podrían ser una forma de agrupar lo mencionado en el cuadro anterior, dando como resultado las siguientes condiciones:

El docente es:

- Organizador de una pedagogía constructivista
- Garante del sentido de los saberes
- Creador de situaciones de aprendizaje
- Gestor de la heterogeneidad
- Regulador de los procesos y de los caminos de la formación.

A decir de la evaluación, ésta se ha caracterizado por ser el punto álgido del proceso de enseñanza y aprendizaje. Actualmente, pensar en la evaluación como la aplicación de una prueba escrita que resumen los conocimientos de un semestre o un año de labor docente, con la intención de asentar una calificación, es un proceso que se va modificando e integrando otro tipo de estrategias, herramientas e instrumentos, incluso, en el contexto derivado de la pandemia de SARS COV 2, se ha hecho evidente que el docente debe utilizar las herramientas digitales para la instrucción y la evaluación. En tal sentido, Ma. Elena Cano García (2008), interesada por el tema, propone a continuación cuatro características relevantes del proceso que evaluará la adquisición de conocimientos en los estudiantes:

- La evaluación debe de constituir una oportunidad de aprendizaje y utilizarse no para adivinar o seleccionar a quien posee ciertos conocimientos, sino para promoverlas en todos los estudiantes.
- La evaluación por competencias obliga a utilizar una *diversidad de instrumentos* y a implicar a diferentes *agentes*. Ésta puede acompañarse de registros cerrados (check-list, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°), pero en cualquier caso debe proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de las habilidades y sugerir caminos de mejora.
- La evaluación ha de ser *coherente* con el resto de elementos del diseño formativo, ha de hallarse integrada en el mismo. Por ello las experiencias metodológicas más coherentes con los diseños por competencias, como son las simulaciones, los proyectos, el PBL, llevan asociadas actividades evaluativas muy relevantes.
- La evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de adquisición de conocimiento, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras.

En este sentido, Cano García (2008), describe cómo comprender las implicaciones de la evaluación:

- Integrar conocimientos: supone no sólo disponer de un acervo de conocimientos, habilidades, capacidades, actitudes, sino saberlos seleccionar y combinar de forma pertinente.
- Realizar ejecuciones: ser competente va ligado al desempeño, a la ejecución; es indisoluble de la práctica, en tal sentido, la intervención social es un elemento que se engarza de forma natural.
- Actuar de forma contextual: no se es competente “en abstracto” sino en un contexto (espacio, momento, circunstancias) concreto. Se trata, pues, de analizar cada situación para seleccionar qué combinación de conocimientos necesito emplear (desestimando otras posibilidades que no resulten pertinentes).

- Aprender constantemente: la habilidad se adquiere de forma recurrente, conformación inicial, permanente y/o experiencia en el trabajo (o fuera de él). Porello se halla en progresión constante.
- Actuar de forma autónoma, con “profesionalidad”, haciéndose responsable de las decisiones que se tomen y adquiriendo un rol activo en la promoción de las propias competencias.

Con la intención de visualizar lo dicho con anterioridad Cano García (2008) propone la siguiente tabla, en la que logra esquematizar las implicaciones en la evaluación, donde se aproximan, en sentido general, las herramientas y productos que utilizaría el proceso de enseñanza para la intervención social:

La evaluación Implica	Consecuencias para La e-a y la evaluación	Productos
Integrar conocimientos actitudes y valores	Oportunidades de exhibiresta integración	Proyecto de intervención social
Realizar ejecuciones	Evaluar ejecuciones (performance-based	Praxis social
Actuar de forma contextual	assessment)	Diagnósticos Tablas de observación
Entenderlo de forma dinámica	Evaluar el conocimiento decuándo y cómo aplicar los	(check-list, escalas,...)
	Conocimientos isponibles	Taller pedagógico
Actuar con autonomía. Responsabilizándose delaprendizaje	Evaluar el desarrollo	Rúbricas Evaluación a lo largo del tiempo
	Evaluar la capacidad de autorreflexión autorregulación	Portafolios de evidencia Mecanismos

Fuente: Adaptado de García Cano (2008)

En cierto sentido, la disertación realizada sobre la formación de profesionales detrabajo social debe dirigirse a fortalecer alternativas y modalidades educativas con mecanismos dirigidos a facilitar la adquisición del conocimiento para así, brindar atención a los diferentes grupos poblacionales, en las diferentes áreas de intervención.

La profesión requiere un proceso formativo que responda a los contextos globales y, en la actualidad, a los aconteceres emergentes ambientales, económicos, en salud, etc. Es arco de simultaneidad formativa que recrea la teoría y la coteja con la realidad social, modificando así la percepción propia de la profesión.

El uso de las TICs y las TACs en los procesos de intervención social

Sin duda un reto más es distinguir como el trabajo social, fortalece su inserción con el uso de las tecnologías de información y comunicación (TICs) y con las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TACs). Para ello, el deber de una institución educativa y sus docentes es fomentar una formación académica que dirija parte de sus esfuerzos en compartir herramientas TICs y TACs, como recursos y herramientas para la obtención de información y comunicación, los cuales pueden ir, desde, un teléfono inteligente, una Tablet, aplicaciones para elaborar mapas, infografías, videos, audios, etc., hasta el uso de repositorios o gestores de referencia que brinden al profesional información y conocimiento sobre los contextos y problemas situados en la intervención que deberá realizar.

Por supuesto que cada herramienta o recurso se debe valorar en sus alcances para que se integre a las actividades de cada asignatura y al contexto de los sujetos de intervención. Por ejemplo, para la elaboración de instrumentos que brinden información para los diagnósticos se tienen aplicaciones como Survey Monkey, Google Forms u otros, los cuales pueden vincularse a una base de datos que genere estadística descriptiva, además, estas aplicaciones son compatibles para ser compartidas en teléfonos inteligentes, Tablet, LapTop, y computadores de escritorio. Este tipo de recursos también se pueden utilizar en otra fase de la intervención social: la evaluación, ya que es otro proceso donde el uso de cuestionarios es indispensable para determinar el cumplimiento de los objetivos de intervención, el alcance de los mismos o bien su impacto.

Para el caso de requerir recursos para la planeación están disponibles herramientas sencillas como Google calendar, entre otras. Sin embargo, en caso de necesitar software avanzado tales como: Project Manager, Forecast, Mavenlink, entre otros, que permiten elaborar rutas críticas o diagramas de PERT (Program Evaluation Review Technique), con la intención de dar seguimiento a las actividades y hallar nodos estratégicos para la intervención social. Este tipo de aplicaciones y software, también es útil en la etapa de ejecución, dado que tiene la posibilidad de establecer el seguimiento, control o monitoreo de las actividades programas, incluso Google calendar brinda la alternativa de generar alertas colectivas para recordar actividades en conjunto.

Sin duda, el contexto actual de la pandemia sanitaria por la propagación del virus SARS COV 2 (Covid 19), ha puesto de manifiesto el uso de la tecnología para desarrollar el aprendizaje fuera de las instalaciones educativas, ahora gran parte de la formación se fundamenta en el uso de recursos tecnológicos, para tal efecto hay disponibles aplicaciones y software para cada actividad que se integre al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ejemplo, para que el docente desarrolle su planeación hay plataformas e- learning con open source como: Moodle o Chamilo, pero también se tienen otras que son recursos que tienen costo, es el caso de Blackboard o Edmodo que ofrecen no solo la plataforma, sino además aulas virtuales con cifrado para la comunicación en tiempo real con los estudiantes. Sin embargo, las herramientas con costo ofrecen aplicaciones como Google Meet, Jitsi Meet o Zoom e incluso Whatsapp y Messenger, que sustituyen parte de los recursos que ofrece, físicamente, un aula.

En el caso de requerir, tanto docentes como estudiantes, recursos didácticos, como mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, cuadros comparativos, infografías, videos multimedia, cuestionarios, rúbricas, listas de cotejo, guías de observación y entrevista, las TICs y TACs brindan alternativas diversas para estos fines, solo por citar algunos se tiene: Publisher, Cmap, Canva, Google

Slide, Slidebean, Power Point, Visme, Info.gram, Kine Master, Vimeo, Mind Meister, GocConqr, Google Forms, Quizizz, etc.

En cuanto a la posibilidad de difundir resultados o bien información a través de la internet, se tienen recursos como: Páginas Web, Blogs, Youtube, Facebook, Instagram, micrositios, transmisiones en streaming, estaciones de radio digitales entre otros.

Para la búsqueda de información con rigor académico, se hallan repositorios, bases de datos, hemerotecas digitales, bibliotecas digitales, directorios, plataformas de revista y buscadores especializados, en las ciencias sociales y humanidades se tiene: Redalyc, Dialnet, Scielo, Athenea, Google Académico, Latindex, Hispana, BID-UNAM, etc.

En torno a las funciones de investigador social, primordialmente, sobre la elaboración de artículos científicos existen gestores de referencia, los cuales permiten el almacenamiento de referencias personales para los autores, los más conocidos y utilizados son: Citavi, Zotero, Mendeley, Word, End Note.

Con lo antes discursado, el trabajo social como una disciplina y profesión, tiene el reto continuar con la adaptación en el contexto de la post pandemia y debe mostrar fundamento para que el análisis de los problemas sociales se realice con interpretación multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar con base en el conocimiento de los paradigmas sociales, aplicados al trabajo social, con elementos prometedores de un perfil donde los conocimientos teóricos, metodológicos, técnicos procedimentales y sus herramientas para la investigación e intervención que permitan al profesional innovar en la práctica del profesional, tanto a nivel presencial como digital.

Además, de difundir la enseñanza con el uso de las TICs y TACs como estrategias innovadoras para facilitar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso integral.

Referencias

- Acevedo, Patricia. (2006). Investigación e Intervención en Trabajo Social, en Reconstruyendo lo Social, Ed Espacio. Buenos Aires,
- Alonso, Luis (2000) "¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo?", en Revista Educar, No. 26, Universidad de Barcelona
- Bain, Ken. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona. PUV
- Barrón Tirado, Concepción. (2002). "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización" en María de los Ángeles Valle Flores (coord.) Formación en competencias y certificación profesional. México. CESU-UNAM.
- Cano, Elena. (2006) "Como mejorar las competencias de los docentes." Editorial Graó. Puebla, Pue. México.
- Caso, Antonio (1993) "La existencia como economía, como desinterés y comocaridad", fragmento seleccionado por José Gaos en Obras completas V. El pensamiento hispanoamericano, Antología del pensamiento de lengua española en la edad contemporánea, México, UNAM.
- Di Carlo, Enrique. El trabajo social: teoría-metodología-investigación. Buenos Aires. Argentina. 1976.
- Díaz Barriga A., F. & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Mc Graw Hill, México.
- Díaz Barriga, A & Inclán Espinosa, C. (2000) El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En publicación: El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Angel Díaz Barriga y Catalina Inclán Espinosa. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010115004/barriga.pdf>
- Díaz Barriga, Ángel. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. México. Perfiles Educativos.

- Díaz Rodríguez, Alba Liropeya (1998) “Una pedagogía para las humanidades” en Las humanidades hacia el siglo XXI. Memoria, BUAP, México.
- Durkheim, Emile. (1990). Educación y Sociología. México. Editorial Leega. Düssel, Enrique. (1986). Ética Comunitaria. Madrid. Ediciones Paulinas.
- GALEANA DE LA O, S. & TELLO PEÓN, N. (2010). Fragilidad y debilidad del discurso en Trabajo Social: Ausencia de la construcción desde la intervención social. TRABAJO SOCIAL UNAM. VI Época 1 (87-97) Ciudad de México.
- García Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas; estrategias para entrar y salir de la modernidad* (1a. Ed., 1a. Reimp.). Buenos Aires. Paidós
- Hernández Arístu, Jesús. (2004). Trabajo Social en la Posmodernidad. España.
- Biblioteca de temas sociales “Certeza”.
- Hernández Arístu, Jesús. Trabajo Social en la Posmodernidad. Biblioteca de temas sociales, Certeza. España 2004.
- Litwig, E. (2010). “Las Prácticas de la Enseñanza en la Agenda Didáctica. Las configuraciones didácticas. Una Nueva Agenda para la Enseñanza Superior”. España. Revista Iberoamericana de la Evaluación Educativa.
- López Calva, M. (2001). Planeación y evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje. México: Trillas.
- Menereo, Carles. Et al. (2003). La Universidad ante la Nueva Cultura Educativa.
- Enseñar y Aprender para la Autonomía. España.
- PLADE. Facultad de Trabajo Social, Región Coatzacoalcos-Minatitlán. 2017- 2021
- Rendón Rojas, Miguel Ángel. Elías García Rosas (coord.) (2011). “La educación de valores humanísticos en la educación del siglo XXI” en La educación y las humanidades, paradigmas para hacer frente al siglo XXI. México. UAEM.
- Tardif, J. (2003). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. Revista de Docencia Universitaria, 8(1), 11-34. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/144/public/144-130-2-PB.pdf>

- Tello Peón, N. (s. a.). Trabajo Social, disciplina del conocimiento. Texto utilizado en el SUA de Trabajo Social para impartir la materia de Trabajo Social de la Comunidad, Recuperado de: http://neliatello.com/docs/apuntes-sobre-intervencion-social_nelia-tello.pdf
- Torres, R.M. (2000). “Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América latina y el Caribe.” En Los docentes protagonistas del cambio educativo. Bogotá: CAB Editorial Magisterio Nacional.

Hiatos habitacionales en la formación de futuros profesionales de trabajo social, su impacto en lo laboral de sujetos inesperados

Melani Marlene Sánchez Castro²¹
Irving Vázquez Cruz

Resumen

Al ser la Escuela Nacional de Trabajo Social, la primera institución de formación superior con mayor presencia de profesionales en la ZMVM y en el resto del país, es necesario mostrar los dilemas e hiatos que tiene la formación de profesionales y de la comunidad egresada, que se presenta con intersticios disciplinares y de aplicación de lo inesperado. El artículo tiene como objetivo exponer las condiciones de desigualdad social y urbana en la cual están insertas las y los alumnas de la ENTS, que, gracias al diagnóstico social, basado en la estadística descriptiva, se centra la identificación de dilemas en dos dimensiones, la primera versa sobre la educación a distancia y confinamiento y la segunda identifica la brecha socio educativa y urbana. De esta manera se exponen las principales necesidades, problemáticas, oportunidades, hallazgos y propuestas de acción, que fortalezcan a la atención integral al alumnado, comunidad egresada y sea este texto, basamento referente en la construcción de estrategias de intervención gremial que respondan a lo no esperado.

²¹ Profesores de asignatura de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Introducción

La Escuela Nacional de Trabajo Social, forma a profesionales en Trabajo Social a nivel licenciatura, especialidad y maestría, con base al Plan de trabajo 2020-2024, se preparan a nivel licenciatura a “3,376 alumnas y alumnos: 2,158 de licenciatura presencial, 959 del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) y 259 del Posgrado 201 del Programa Único de Especializaciones en Trabajo Social (PUETS) y 58 de la maestría” (Casas, 2020, p. 6), proporciones de alumnado que se considera como universo de análisis de las condiciones de habitabilidad que se han presentado en la etapa de confinamiento.

La Zona Metropolitana del Valle de México, es la primer afluencia de estudiantes del sistema presencial de la entidad escolar, que en su movilidad rutinaria se trasladan de sus viviendas a Ciudad Universitaria (C.U.), considerando cursar el sistema presencial, por diferentes contextos, como son adquirir la experiencia de cursar un sistema presencial en C. U., además de con cohesión de redes apoyo social, que les brinda acompañamiento para poder asistir a la entidad escolar, o porque las condiciones de la vivienda no le permiten a la o el alumno poder llevar a cabo sus estudios a distancia.

La vivienda, acceso, asequibilidad, disponibilidad a servicios públicos y privados, se están conformando como problemas prioritarios en el contexto urbano, cuyo derecho a la vivienda no sólo se aboca a habitar un espacio, sino que este espacio permita a los habitantes llevar a cabo sus actividades diarias que le permiten subsistir y continuar con proyectos de vida, en tanto que las viviendas cuenten con los espacios necesarios, para que en el caso del aprendizaje, sea privado, con bienes muebles, acceso a herramientas físicas e intangibles para poder incorporarse a la educación en línea.

En México hay 14 millones de vivienda en rezago, “el 45% de las viviendas mexicanas, sus ocupantes requieren una vivienda completa, o bien, mejoras sustanciales a la que habitan” (CONEVAL, 2018, p. 22), este panorama nacional afecta de acuerdo a la Encuesta Intercensal

del INEGI (2015), a la zona sur y centro del país, haciendo frente a este panorama sobresale el uso del suelo para generar viviendas de autoproducción la cual corresponde al 64.2% de producción de vivienda en el país, que aunado a la escasa oferta de créditos a personas que aún en el empleo formal, no pueden acceder a los créditos públicos o privados.

El acceso a servicios, la desigualdad social y económica que viven las familias, la mayor parte de la población mexicana, en su totalidad, no cuentan con servicio eléctrico, agua, drenaje y menos Internet, un dato relevante es que, en 2018 de acuerdo con el CONEVAL, del total de viviendas el 29.3% eran rentadas o prestadas. En este panorama es que las viviendas de la comunidad estudiantil no están acondicionadas ni preparadas para llevar a cabo la educación a distancia, al menos para aquellos estudiantes que no previeron llevar su formación académica en el sistema a distancia.

En el tiempo en el que se transitó entre el semáforo amarillo y rojo, en los años 2019, 2020 y mediados del año 2021, el principal gasto adicional para poder atender las clases a distancia debido al COVID-19, fueron en un 28.6% adquirir un celular, el 26.4% de las familiar deciden contratar servicio internet fijo en su vivienda, en un 20.9% comprar aditamentos como sillas, mesas, escritorios o adecuaciones en la vivienda para el estudio, lo anterior se mostró en la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación, (INEGI, 2021).

En nuestro país existe una notoria diferencia en acceso a las tecnologías, la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información (ENDUTIH, 2019) presentó que el 76.6% de la población urbana cuenta con acceso a internet, mientras que en la población rural este número disminuye a 47.7%. Referente al acceso de equipos tecnológicos la encuesta mostró que sólo el 44.3% de las familias mexicanas cuentan con computadora y el 92.5% tienen televisión.

De acuerdo a la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2021), el 52.4% de los alumnos y alumnas inscritos en el periodo 2019-2020, el principal dispositivo para poder

acceder a clases a distancia es la computadora portátil en un 52.4%, seguido en un 33.4% por el celular, mientras que, en el año 2021, aumento a 55.7% acceder a la educación a distancia por computadora portátil y descendió a 31.8% acceder en celular. En este sentido la exclusividad de los aparatos o dispositivos electrónicos que ocupan para poder acceder a clases a distancia, de acuerdo a la ECOVID-ED, es el estrato poblacional que tiene mayora acceso a dispositivos en un 67.7%, sin embargo, prevalece que en un 28.5%, lo tuvo que compartir con otros miembros de su familia.

Además, la ECOVID-ED (INEGI, 2021) mostró que el 30.9% dedica más de ocho horas diarias a clases y actividades académicas. Al ser una actividad que se suma a las responsabilidades dentro de las viviendas, la juventud en edad escolar superior manifestó en un 55.9% poder asistir a clases presenciales, si las condiciones lo permiten.

La administración de la Escuela Nacional de Trabajo Social, con los eventos del Programa de acompañamiento “La ENTS en tu casa”, alumnas, alumnos y docentes manifestaron que hay situaciones de inacceso a la educación a distancia, ya que los alumnos no eligieron el sistema a distancia, además de una salud mental que minoriza su desempeño escolar, que en suma las condicionantes familiares y de habitabilidad, complejizan el tránsito hacia modelos educativos híbridos y cuestionan el egreso de profesionales no esperados, con habilidades distintas a otros profesionales ya en activo, estos sujetos inesperados del sistema educativo, que refiere Carballeda (2017) son producto de las brechas de desigualdad socio urbana y el neoliberalismo, que se acentuaron con la pandemia por COVID-19.

Bajo la premisa de los dilemas de la habitabilidad que han estado las y los alumnos, las brechas socio urbanas y educativas, es como surgen las y los sujetos inesperados, profesionales egresados que escenifican contextos de actuación, con hiatos que traerá consigo efectos psicosociales y nuevas experiencias profesionales en el gremio de Trabajo Social, que se debe poner énfasis disciplinar. Bajo esta tónica, se abordará lo relativo a la educación y pandemia a partir de reflexionar sobre la importancia de la re significación del espacio escolar, las lógicas en tensión ante el COVID-19, las transiciones de la educación

en línea, la importancia de las trayectorias escolares en la educación superior, en el marco de la desigualdad educativa y brecha digital, los escenarios de aprender en la vivienda en contextos de confinamiento y los probables hiatos a los que se enfrentarán las instituciones con el ingreso de profesionales con formaciones inesperadas.

Metodología

Partir del análisis de la habitabilidad en alumnas y alumnos de la Escuela Nacional de Trabajo Social, deviene de aludir al diagnóstico social que bajo los preceptos de autorías clásicas como Richmond (1917), que precisa las dicotomías de la identificación de problemáticas y necesidades, Aguilar y Ander-Egg (1999), que retoman la jerarquización problemas prioritarios y fundamentan la creación de estrategias de intervención, de Galeana, Ortega y Zúñiga (1999), que con influencias de la promoción social, analizan la vida cotidiana y la factibilidad de emplear un diagnóstico que apueste en el reconocimiento de la identidad y los procesos sociales, como también lo manifiestan Arteaga y González (2001), para la concreción de conocimientos ciertos, que sean dispositivos de cambio, en su esencia de actor social, considerados como sujetos de estudio en el diagnóstico como establece Valero (2013).

En esta cohesión conceptual y metodológica, se entiende al diagnóstico social como un proceso metodológico fundamental en el rol disciplinar del Trabajo Social, que requisita del dominio teórico, técnico e instrumental, para comprender la complejidad de lo social y la promoción para la creación de directrices de acción, al ser el eje de conocimiento para la planificación de acciones para propuestas de resolución de situaciones problemas, como refieren Lázaro y Silva (2014), la construcción de la identificación del problema que cartografíen rutas en la espiral de cambio de Tello (2007), es necesario en el marco metodológico base.

La intención de presentar el basamento metodológico basado en el diagnóstico social, apunta en contribuir en detectar y asumir los retos que plantea una sociedad en emergencia sanitaria y social, para

modificar los procesos de educación a distancia y se identifique con profundidad y posibles escenarios de desempeño laboral de generaciones que pueden presentar rezago educativo, como resultado de las problemáticas del rezago habitacional, esto para encaminar a procesos inclusivos, de todas y todos los integrantes de la comunidad del gremio, para el afrontamiento de los dilemas éticos del rol del profesional en Trabajo Social, con basamentos que contribuyan a la construcción de dispositivos disciplinarios y profesionales que concreten el actuar laboral.

La figura directiva de la Escuela Nacional de Trabajo Social, consciente de las problemáticas multifactoriales que enmarcan el contexto de la comunidad estudiantil, y que es parte del grupo poblacional con mayores efectos tras la pandemia COVID-19, refiere que las juventudes *“enfrentan un enjambre de daños que deben desmontarse y atenderse de inmediato, como violencia familiar, deserción escolar, implicaciones legales y psicológicas por el deceso de un familiar”* (DGCS, 2021). De tal manera que la encomienda es actuar de manera inmediata, ante las múltiples consecuencias que puede tener la comunidad estudiantil.

Estos argumentos contextualizan las aristas que tiene el confinamiento y desigualdad social, escenario donde el acceso a una vivienda no está habilitada para llevar a cabo actividades de aprendizaje, con bienes muebles e inmuebles previstos para aprender en casa, dinámica familiar en casa reestructurada, que no obstaculicen los procesos de enseñanza aprendizaje y las trayectorias escolares de la comunidad estudiantil de la licenciatura en Trabajo Social, especialmente las y los inscritos en la modalidad presencial de la Escuela Nacional de Trabajo Social, se construyó como cuestionamiento general: *¿El diagnóstico social es una estrategia para identificar el rezago habitacional y acceso a la educación a distancia en el alumnado de la modalidad presencial de la Escuela Nacional de Trabajo Social?*

Como cuestionamiento particular, se profundiza en el presente artículo en el cuestionamiento: *¿Cuáles son los principales obstáculos que vive la comunidad estudiantil en su vivienda para poder llevar a*

cabo las actividades de educación en línea? Interrogante en el que se analizará la educación a distancia y confinamiento como primera categoría reflexiva y como segunda la brecha educativa y la desigualdad socio urbana, estas categorías en su relación de la producción social de sujetos inesperados.

Considerando las preguntas anteriores, es a través de la profundización exploratoria y descriptiva, permite exponer las condiciones de desigualdad social y urbana en la cual están insertos los y las alumnas de la ENTS, que gracias al diagnóstico social, se exponen las principales necesidades, problemáticas, oportunidades, hallazgos y propuestas de acción, que fortalezcan al atención integral al alumnado, comunidad egresada y sea este artículo, basamento referente en la construcción de estrategias de intervención.

En tal sentido, el objetivo del texto profundiza en identificar los principales obstáculos que vive la comunidad estudiantil en su vivienda para poder llevar a cabo las actividades de educación en línea, para así el lector escenifique los hiatos laborales de la comunidad egresada que afrontarán las y los profesionales, los referentes metodológicos y de discusión son parte del *Diagnóstico como proceso para identificar el rezago habitacional y acceso a la educación a distancia en el alumnado del sistema presencial de la Escuela Nacional de Trabajo Social* (2021), en el que se establecen nueve dimensiones de análisis; rezago habitacional, educación a distancia y confinamiento, paro estudiantil, rezago educativo, brecha urbana, brecha digital, actividades de gestión, derechos sociales en la vivienda y educación híbrida.

En consecuencia, se tiene por hipótesis de trabajo: El diagnóstico social es una estrategia funcional para identificar el rezago habitacional y acceso a la educación a distancia, en el alumnado de la modalidad presencial de la Escuela Nacional de Trabajo Social.

Predicción en la que no se ahondará en el presente artículo, sin embargo, es necesaria la presentación de esta, para solidificar el corpus metodológico del que se fundamentan los análisis relacionados a la habitabilidad.

Para fines metodológicos de la publicación, se expondrá las dimensiones de educación a distancia y confinamiento, paro estudiantil, rezago educativo, brecha urbana y brecha digital. Qué de acuerdo a la profundización exploratoria y descriptiva, permite exponer las condiciones de desigualdad social y urbana que ha de impactar en el desempeño profesional de la comunidad egresada.

Como parte de la coherencia metodológica del diagnóstico social que se ocupó para llegar a generar las posteriores premisas, se alude a la no manipulación de variables, pero sí a su medición, sosteniéndose con el diseño no experimental. Con un corte de tiempo transversal, en los semestres lectivos 2021-2 y 2022-1. El alcance de la investigación es descriptivo, puesto que se menciona las condiciones de habitabilidad del alumnado, aludiendo a la encuesta como técnica de investigación y los instrumentos fueron habilitados a los formularios Google, bajo la premisa de confidencialidad del uso y tratamiento de datos sensibles.

De acuerdo con la muestra de 274 respondientes, se obtuvo la certeza de estudio del 91% de nivel de confianza y 5% de margen de error. Con base a Rengel, Giler y Pinargote (2018), se respalda con la estadística descriptiva, apoyándose del recurso Software SPSS, para el procesamiento de datos.

El diagnóstico enfatiza que el proceso de investigación debe ser empírico, que con base a la evidencia descrita se muestrean los hechos sociales que complejizan los problemas del rezago habitacional y el acceso a la educación, bajo un diseño no experimental y un corte de tiempo transversal que se sitúa en el año 2021, se hace la descripción de la habitabilidad y acceso a la educación de la comunidad estudiantil de la ENTS.

Resultados

El acceso a derechos sociales, se llevaron a un escenario que para el goce y alcance de los mismos, fueron reducidos en el escenario de la vivienda, misma que no fue diseñada para la satisfacción de necesidades que se en otras dinámica previo a la pandemia, se satisfacen en otros

espacios; privándose en un primer momento, del uso del espacio público e institucional, cuestionando el acceso al derecho de la educación dentro de las viviendas, las cuales no permiten tener acceso pleno a la educación, al limitar formación teórica y práctica a instrumentos de inmediatez pedagógica adaptadas a la distancia.

Por otra parte, no se escatima que, al tiempo de la formación del alumnado y comunidad egresada, tuvo al mismo tiempo que cumplir con roles de cuidado de la vivienda, empleo y cuidado de otros familiares. Sin embargo, las familias, alumnado, profesorado y administración construyeron puentes de organización, que facilitaron el acceso a la educación, bajo la premisa que la *nueva normalidad*, será un evento el cual se tendrá que acondicionar a la vida cotidiana, y el trascender de ser alumnado en formación a ser alumnado egresado en búsqueda de fuentes de empleo, las instituciones empleadoras y el gremio debe de innovar y gestionar lo inesperado.

De esta manera, la exposición de los dilemas habitacionales que circundan en la formación académica de futuras y futuros profesionales en Trabajo Social, se presentará en dos apartados fundamentales; la educación a distancia y confinamiento, como primera dimensión de análisis y como segunda dimensión profundiza sobre la brecha socio educativa y urbana, como estructuras metodológicas para la construcción conceptual del sujeto inesperado.

Educación a distancia y confinamiento

El aprendizaje llevo a cuestionar las estructuras arraigadas de enseñanza aprendizaje, a no tomar a la familia como aquel ambiente extra curricular, que dota de valores y habilidades sociales, sino ahora es la familia que, dentro de un espacio determinado, que es la vivienda, se ejecutan actividades que no estaban consideradas esenciales dentro de la dinámica del hogar. Donde el profesorado es parte de una dinámica habitual, siendo testigos de la adaptación de los hitos educativos, así como las y los alumnos con amplia empatía son testigos del proceso de adaptación de la educación presencial a una de distancia que las y los profesores, tuvieron que adaptar sus estrategias de enseñanza, para hacer frente a las inclemencias del confinamiento.

En el ámbito educativo, gran parte de las medidas que los países de la región han adoptado ante la crisis se relacionan con la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles, lo que ha dado origen a tres campos de acción principales: el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de una diversidad de formatos y plataformas (con o sin uso de tecnología); el apoyo y la movilización del personal y las comunidades educativas, y la atención a la salud y el bienestar integral de las y los estudiantes. (CEPAL, UNESCO, 2020:1)

A partir del año 2020 la educación tomó un rumbo distinto, complejo por las variadas actividades a adaptar, sin embargo, ha sido un esfuerzo no previsto en el que el papel institucional fortaleció su papel como gestor, organizador, administrador y mediador, de las necesidades heterogéneas de la comunidad estudiantil. El profesorado tuvo que adentrarse en un escenario del dominio de las tecnologías que anteriormente la profundización a las TIC'S y TAC'S no eran una competencia primordial de todas y todos los docentes.

De ahí que, del cien por ciento de estudiantes encuestados, perciben que el principal obstáculo de llevar la educación presencial a distancia tiene que ver con los procesos de enseñanza docente (63.5%), cuestionando los recursos y contenidos abordados para llegar a un aprendizaje significativo, que sea elocuente a las demandas institucionales, en donde se insertará a laborar la comunidad egresada.

De acuerdo con la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2021), la principal desventaja es en un 58.3% que no se aprende o se aprende menos que de manera presencial, indicador que da una lectura del panorama general de la educación en nuestro país que se implementa en confinamiento.

En tanto que la comunidad estudiantil de la ENTS, en un 39.8%, consideran que hay ausencia de acompañamiento de profesorado, en un 39.1% que no se mostró innovación pedagógica y en 36.5% que el personal docente mostró falta de capacitación en el manejo de tecnologías. El acompañamiento, empata con la segunda desventaja a nivel nacional detectada, falta de seguimiento al aprendizaje de los

alumnos en un 27.1% respecto a la ECOVID ED (INEGI, 2021), así como el tercer rubro converge con el mostrado en dicha encuesta, la cual es la falta de capacidad técnica o habilidad pedagógica de padres o tutores para transmitir los conocimientos en un 23.9%, con el de innovación pedagógica y capacitación del personal docente, indicadores del estudio diagnóstico que muestran interrupciones de procesos formativos, que impactarán en el ejercicio profesional.

Las instituciones escolares, en un contexto de confinamiento y de implementar de manera emergente la educación a distancia, ponen en escena las complejidades de la formación profesional, en concordancia con Carballada (2017), que manifiesta que las instituciones “se muestran azoradas, con menor capacidad de respuesta, atravesando una intensa crisis” (p. 49), que cuestiona el acceso a derechos y su función social que pregonan las entidades educativas, sociales, de salud, de asistencia y administración, mismas en las que futuros profesionales en Trabajo Social, se empelarán.

Por consiguiente, se presenta cuáles fueron las principales consecuencias de llevar la educación a distancia en el aprendizaje de la y el alumno, datos que se deben de retomar para enlazar puentes de acción interinstitucional para trabajar en las irrupciones de lo inesperado.

Las principales afectaciones en el aprendizaje de las y los alumnos de la Escuela Nacional de Trabajo Social, es la escenografía de una educación que no fue prevista, no se tuvo contemplado en la educación, llevar conocimientos significativos en educación a distancia. Para la comunidad, siete de cada diez (70.4%) alumnas y alumnos, creen que este modelo no genera aprendizajes significativos, seis de cada diez (57.7%) estudiantes refieren que en los semestres cursados tienen vacíos teórico-conceptuales. Por otra parte, cuatro de cada diez integrantes de la comunidad estudiantil, perciben que este modelo no brinda oportunidad para la retroalimentación del aprendizaje y tres de diez alumnas y alumnos afirman que no lograron cumplir con el programa de estudio.

La vivienda se ha convertido en el “lugar de reclusión de los niños y adolescentes para que dentro de un horario aprendan un plan de estudios y usen sus libros de texto, no para que desarrollen aprendizajes significativos” (Díaz-Barriga, en IISUE, 2020, p.25), privándose de analizar los problemas en conjunto, que aminore los vacíos de enseñanza-aprendizaje, de la interacción con otras y otros estudiantes, docentes y recursos que se encuentran dentro de la escuela, que abonen al conocimiento y aprendizaje dirigido, que en su noción utilitaria que demanda el modelo neoliberal, sea funcional en los distintos espacios laborales.

Tomando en cuenta que los grupos de estudiantes egresados pertenecen al Plan de estudios 1996, cursaron en la etapa de confinamiento por semáforo epidemiológico en rojo, Prácticas escolares Comunitaria, Regional e Institucional o de Especialización, es inminentemente cuestionar cuáles han sido las principales barreras que perciben, de llevar estos procesos dentro de la vivienda, para determinar las relaciones con las trayectorias escolares finales.

Proporcionalmente es sobresaliente que ocho de cada diez (77.7%) de alumnas y alumnos, en su proceso de práctica escolar, comentan que hubo ausencia de llevar lo teórico a lo práctico y con ello fortalecer la praxis necesaria en Trabajo Social. De modo similar uno de cada dos estudiantes (46.4%), creen que no se pudo aplicar procesos metodológicos como el diagnóstico e intervención, que impactarán en su formación y desarrollo profesional. Además, cuatro de diez respondientes (44.9%), creen que el llevar la ejecución de proyectos, la participación de la población es poca o nula, en la misma proporción (35.8%) el no estar dentro del centro de práctica no favorece al proceso. En este espectro, tres de cada diez de las y los alumnos de la ENTS (31%), observaron que hay desinterés del profesorado de práctica, pero también de las y los compañeros alumnos, asumen su responsabilidad en que no hay una retroalimentación entre pares (30.7%), para compensar los hiatos de formación.²²

²² Se toma en cuenta que, a final del año 2021, se convocó a estudiantes en comunidades, escuela y en casos reservados en instituciones, lo cual en la narrativa

De acuerdo a la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2021). El 58.9% de estudiantes del país no concluyó el año escolar por la pandemia presentada en estos años. Al preguntar al estudiantado las situaciones que llevaron a tener un adecuado desempeño escolar o poner en riesgo su trayectoria académica, dan pauta a indagar en el indicador general nacional.

Hasta el momento del comienzo del segundo semestre del año 2021, los datos relevan una preocupación por las relaciones sistémicas que se dan con el confinamiento, salud, educación a distancia y familia. Solo cuatro de cada diez jóvenes (44.9%), no tuvieron alguna complicación en su entorno que afectará su educación, sin embargo, en esta misma proporción (36.1%), tuvieron familiares en casa con contagio por SARS-COV-2. Además, tres de cada diez (27%), tuvieron una pérdida familiar en su vivienda. Y dos de cada diez alumnos y alumnas presentaron un diagnóstico de COVID-19.

Un panorama desolador, el que presenta la comunidad estudiantil respecto a la vivencia del COVID-19 y su repercusión en su educación, cuando se traslada de manera emergente la modalidad de estudio a distancia, “no se analizaron las condiciones del profesorado ni de las familias “(Díaz-Barriga, en IISUE, 2020, p.21), sin un diagnóstico precedente para conformar estrategias que integren las condiciones socioeconómicas de la comunidad estudiantil, tuvo como resultado que las estrategias por las condiciones externas y su exacerbación con las internas, favorecieron la ampliación de las brechas de desigualdad social tanto de habitabilidad y de educación.

Continuando con las proporciones, es una tendencia que nueve de cada diez (88.7%) de los alumnos de la escuela, hacen aseo de la vivienda y de los artículos domésticos, como uno de sus roles cotidianos. Además, seis de cada diez encuestadas y encuestados (59.1%), refirieron que su actividad cotidiana propia o en apoyo a sus

de exposición de la comunidad estudiantil ENTS, no se tuvo el tiempo suficiente para subsanar todas las afectaciones de las prácticas escolares, aunado a que la generación antecedente, no pudo reforzar su ejercicio en instituciones.

familias, es preparar alimentos. En menor rango, cuatro de cada diez (37.2%), son cuidadores primarios de algún familiar por condiciones de vulnerabilidad en salud o social. En la proporción de dos de cada diez alumnas y alumnos de la ENTS, se hayan dos indicadores, el primero es que el 22.6% se dedica a la enseñanza a menores que cursan bachillerato, secundaria o primaria y el 23.4% son proveedores, es decir que tuvieron que llevar alguna actividad dentro de vivienda para resarcir el déficit por confinamiento o este, lo tuvieron que dejar a un lado para poder llevar un ingreso a la familia. Finalmente, solo uno de cada diez estudiantes, apoyaron a reconstruir o remodelar algún espacio de su vivienda, sin embargo, los datos presentados en otras variables, muestran que a pesar de no ser su principal actividad, hubo una porción importante que remodelo su vivienda.

La dinámica familiar se reconfiguró por las reasignaciones de actividades, que median entre las responsabilidades escolares, laborales y familiares, un escenario que habitualmente a excepción de los periodos vacacionales, no se determinaron conjugar actividades que soslayan actuación de las y los alumnos en confinamiento. Reestructuración que es de intereses de las y los empleadores, cómo hacer mapeos de empleos que busquen la inclusión social, e integración de actividades rutinarias que las y los profesionales egresados, le han de dar una significancia distinta en su cotidianidad.

La forma en cómo cada integrante de la familia tome un rol, influye la cohesión participativa que nutre la habitabilidad en un telón de riesgo, una puesta en escena de incertidumbre, pero es dicha participación organizada lo que permea como dispositivo emancipador ante el riesgo socio sanitario, cuyas institucionalidad “elabora y ratifica un sujeto de intervención social que es diferente, propio de cada microespacio y ajeno a los otros” (Carballeda, 2017, p. 49), lo que describe la fragmentación institucional que se presentan en nuevos escenarios de acción disciplinar.

La cotidianidad en el confinamiento, en esencia interroga los tipos de relaciones que hay en los hogares, además de roles, indagar en los ciclos de violencia, las rupturas de lazos familiares, el temor de estar en confinamiento con personas que ejercen cualquier tónica de violencia,

hace un llamado a pensar en las subjetividades y las construcciones de lo inesperado.

Los argumentos de la comunidad estudiantil exponen que en un 47.1% que las relaciones familiares en confinamiento son estrechas, con comunicación efectiva y asertiva, este dato es un panorama positivo, en una dinámica de menor cohesión familiar, pero aún así adecuada, el 38% de alumnas y alumnos solo creen que su familia tiene interacciones funcionales, pero con comunicación incipiente. En contraste el 13.1%, considera que en su familia las relaciones son conflictivas y hay roles familiares difusos que no facilitan un funcionamiento del grupo familiar adecuado.

De acuerdo al Secretario Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (SESNSP, 2020), ha aumentado las llamadas de auxilio por violencia en la familia, en tiempos de confinamiento, sobre todo en el primer cuatrimestre del año 2020, a reserva de datos actualizados la tendencia no ha disminuido a finales del año 2021. La violencia ha estado también presente en las familias de las los estudiantes de la ENTS, ya que el 1.8% considera que en su familia las relaciones son disfuncionales, con dinámicas de tensión o violencia familiar.

En otra arista de interrelación y empatía familiar, al cuestionar a las y los miembros estudiantiles de la escuela, cuál es la postura de sus familiares o habitantes de su vivienda, de que lleven a cabo su educación universitaria dentro de la vivienda, la mitad de los miembros de las familias muestra, durante confinamiento respondieron que sus grupos primarios en un 50% llevan un equilibrio entre tareas domiciliarias y actividades escolares, mientras que el 28.5% esperan que cumplan con roles familiares como limpieza, actividades que lleven ingresos a casa, cuidados hacia personas en vulnerabilidad social o de salud, para poder cumplir con las actividades escolares.

También hay pautas condescendientes, ya que el 16.4% de las familias acuerdan reducción de tareas domiciliarias, para prioridad a las actividades educativas. Empero el 5.1% tiene una postura distinta ya

que se percibe apatía y exigencia prioritaria a las actividades que tengan que ver con la subsistencia familiar, por encima de las escolares.

Este estudio confirma que las actividades de aprendizaje, que apunten a transitar a institucionalidad que responda a nuevas dinámicas socio familiares, tienen que mediar con las actividades derivadas de la dinámica y roles de la familia. “Al estar en casa, el tiempo de que disponen se fragmenta entre diversas actividades, tareas del hogar y el cuidado de otros familiares” (López & Andrés, en IISUE, 2020, p.104).

El año 2020 y 2021, la Escuela Nacional de Trabajo Social atravesó por distintas tónicas que pusieron en un estado de vulnerabilidad la vida académica de la entidad, principalmente el panorama de confinamiento por COVID-19, el cambio de figura directiva, la asignación de dirección interina, la elección que designa a la actual dirección, pero también movimientos estudiantiles, que surgían por la inercia colectiva que se situaba en las Universidades de nuestro país y que la escuela requería escuchar para concretar un plan institucional que recién se ponía en marcha.

Estos eventos principalmente los que dieron un panorama aparente de “receso” en la comunidad estudiantil, pudo no poner como prioridad las actividades académicas, y tomar este tiempo para llevar a cabo otras actividades personales, familiares, curriculares o extracurriculares.

Al llevarse las sesiones del paro estudiantil vía *streaming*, en plataformas educativas y en redes sociales, además del interés de la comunidad del cien por ciento encuestado, solo el 51.8% afirmó participar en actividades de la asamblea estudiantil. En cuanto a proporciones cuatro de cada diez alumnas y alumnos, llevaron dos actividades claves en la vinculación familiar, la primera fueron actividades que tuvieron que ver con el cuidado de algún miembro de la familia (38.3%) y la segunda, actividades laborales que permitieron subsanar el déficit de ingresos familiar (37.6%).

El proceso de salud-enfermedad estuvo presente, ya que tres de cada diez alumnas y alumnos (25.9%), se recuperarán de alguna enfermedad, principalmente de COVID-19. Quienes tuvieron la oportunidad de

poder remodelar su vivienda o darle mantenimiento, se hacen presentes ya que dos de cada diez alumnos lo hicieron (20.1%), dato que se aproxima a los indicadores de actividades llevadas a cabo dentro de la vivienda. Y es interesante que solo dos de cada diez estudiantes (20.1%) en tiempo de paro, tomaron cursos extra curriculares, lo cual indica que la educación a distancia para mitigar los hiatos conceptuales del confinamiento, no fue prioritario, probablemente por la ausencia de recursos pedagógicos, como se señaló anteriormente.

Bajo esta premisa, se indagó en cuál estrategia de cierre de semestre les fue funcional al estudiantado, para poder concluir sus asignaturas y con ello continuidad con las trayectorias académicas que encontraron en riesgo, lo cual da cuenta de cuál es proceso autodidacta que pueden re conceptualizar de la y el egresado en trabajo social, que se insertará en los distintos campos ocupacionales.

Las alumnas y alumnos buscaron mecanismos en conjunto con docentes y administración académica, para hacer uso de otros espacios más prácticos para la comunicación efectiva y resolver dudas, es así que el 60.2% consideran que la actividad más efectiva fueron las asesorías y acompañamiento. Los datos consiguientes son menores, de ellos sobresale que en un 13.9%, les fue más útil comunicarse directamente con los docentes, para una respuesta eficaz para poder concluir semestres en tiempo y forma.

A pesar que la Escuela brindo un abanico diversificado de opciones para las y los alumnos en riesgo, estos fueron los que tuvieron menor interés por el alumnado, con un 7.3% prefirieron los cursos intersemestrales para resarcir conocimientos aprobar asignaturas, con un porcentaje del 6.6% la vía inmediata de acreditar el cual es el extraordinario, con un 3.3% decidieron y solicitaron NP, para cursarla una vez se restablezcan actividades presenciales o haya una oferta de asignatura que les invite a participar en la dinámica a distancia o híbrida. De igual manera con 3.3% algunas y algunos alumnos se organizaron para aprender entre pares y aprobar asignaturas. Con el 2.2% el alumnado participo en los seminarios ofertados por la ENTS, para profundizar conocimientos en asignaturas en riesgo. Solo el 1.8% de las y los encuestados, señaló que consulta los repositorios ofertados

en la página de la escuela y el 1.5% solicitó cursar otras asignaturas o movilizar su trayectoria al SUAyED.

Eventualmente el rezago educativo, tendrá repercusiones en el desempeño de las generaciones egresadas, afectadas por confinamiento, ya que seis de cada diez encuestadas y encuestados, determinaron que las clases a distancia lograron exponer obstáculos de los procesos de enseñanza docente, de tal forma que siete de cada diez revelan que durante las clases en línea no lograron generar aprendizajes significativos.

Los procesos de práctica académica también se vieron presentes en afectaciones, denotando que ocho de cada diez alumnos afirman que durante confinamiento y aún después del regreso paulatino a espacios de práctica, hay ausencia de llevar lo teórico a lo práctico, proporción de alerta en el ejercicio disciplinar y profesional, con limitantes y recortes en la formación que “se constituyen como un conjunto de elementos que demarcan aquello que posiblemente será aceptado o rechazado tanto a nivel social como institucional” (Carballeda, 2017, p. 50).

De este modo se presenta un primer escenario que configura el sujeto inesperado, el cual en este artículo se piensa a la y el profesional egresado principalmente en los años 2020, 2021 y 2022, que cuenta con rupturas temporales en su formación, que implica deformación de lo esperado, de un perfil de egreso dominante del ejercicio de la praxis y que en los basamentos teórico conceptuales, dista de otros profesionales egresados de otras generaciones, en la concatenación no solo de escenarios contextuales, sino en el trabajo conjunto con sujetos de estudio y de intervención, como lo delimita la ontología del Trabajo Social. De esta manera surgen sujetos inesperados, que se enlistarán en empleos que requieren dominios prácticos y que en los hiatos de formación, a su vez se encontrarán en la atención de otros sujetos inesperados, resultantes de las brechas de desigualdad social.

Brecha socio educativa y urbana

Los intersticios que la educación a distancia y la pobreza, van trazando la revelación de espacios de acción que solicitan intervenciones interdisciplinarias que encaren los problemas que surgen de la volatilidad social que el ser humano no puede controlar, como la salud pública, las vertientes de la educación, las formas en cómo se aprende y transmite el conocimiento y los reveladores epistemes que innovan y recrean la ontología del vivir en un escenario multifacético de riesgo, que serán necesarios retomar en la comprensión de la vida cotidiana.

El confinamiento trajo consigo la exacerbación del modelo neoliberal, “se quebrantan los lazos sociales y, desde allí, se producen nuevos atravesamientos y sentidos de lo político, lo económico y lo cultural” (Carballeda, 2017, p. 48), es así que las poblaciones de jóvenes adultos que se tienen en la escuela, han pasado por un escenario complejo, que apunta que la comunidad no ha accedido plenamente a la educación a distancia y entonces pronosticar que las generaciones egresadas que deja el ciclo de pandemia, se encuentre con hiatos formativos.

De acuerdo al estudio realizado, en cuatro de cada diez alumnas y alumnos (44.9%), el confinamiento propició que su promedio disminuyera notablemente, en la misma proporción cuatro de cada diez estudiantes les afectó poder continuar con cursos cocurriculares, ya que no pudieron cumplir con los cursos de inglés o cómputo en tiempo y forma. Hechos que impactan en la titulación temprana y la percepción de un desempeño escolar que no provocará interrupciones en su trayectoria escolar del alumnado.

En esta tónica, dos de cada diez alumnas y alumnos de la ENTS, el confinamiento provocó que sus promedios aumentarán, pero se mostró que la tendencia es que los contenidos no han sido significativos. Sin embargo, dos de cada diez alumnos y alumnas (19.3%), el no llevar clases presenciales impacto en su regularidad, para ser alumnado irregular y en la misma proporción (15.3%), no pudieron concluir su servicio social en tiempo y forma. De ahí el dato más importante es que

solo uno de cada diez, tuvieron que abandonar su trabajo o rescindir asignaturas por las cargas académicas, que trajo el confinamiento.

De esta manera el neoliberalismo, con la pandemia pone de manifiesto que como menciona Carballeda (2017) es cada vez más ficticia la idea inclusión social, ya que es necesario aludir que la ECOVID (INEGI, 2021), menciona que a nivel nacional el 58.9%, no concluyó su educación por temas de confinamiento, presentándose casos concretos y de riesgo que solicitaron baja temporal o definitiva de la licenciatura en Trabajo Social.

Casos no aislados, ya que son las minorías que, al no intervenir en estos intersticios, recrean los mismos fenómenos y con ello surgen la diversificación de problemas sociales, convergiendo lo urbano y lo educativo en las brechas de desigualdad. “Así, las necesidades dejan de ser derechos sociales no cumplidos, para transformarse en falencias individuales, genéticas o conductuales” (Carballeda, 2017, p. 48).

El diagnóstico permite profundizar en el acceso a derechos sociales, como son la dotación infraestructura adecuada en servicios públicos, afortunadamente uno de cada dos alumnos y alumnas (52%), no tuvieron problemas de servicios públicos, contrastando con el CONEVAL (2021) y al informe del SIDS a nivel nacional, el porcentaje de viviendas que no disponen de drenaje es de 4.3%, así como aquel de las viviendas que no disponen de agua entubada de la red pública con un 3.5%. A estos, le siguen viviendas que no disponen de energía eléctrica con un esporádico 0.8%.

En cuanto quienes presentaron problemas en servicios; cuatro de cada diez viviendas (38.1%), tuvieron problemas de suministro de corriente eléctrica, dato a la inversa del presentado a nivel nacional en cuanto a jerarquía, en cuanto el agua potable, necesaria para la prevención de contagios y saneamiento dos de cada diez viviendas han tenido complicaciones de abastecimiento.

Es importante mencionar que el servicio de salud, en México no es un servicio público que se pueda disfrutar dentro de las viviendas, pero en la siguiente indagación, se muestra la necesidad de comenzar a

pensar a la salud como un servicio que se tenga que atender en las viviendas, no solo de manera preventiva sino además en la atención y rehabilitación.

La salud que incrementa su importancia en los años 2020, 2021 y 2022, de la misma importancia ha sido para la comunidad que se encuentra formándose y que ya egresó, porque cinco de cada diez (50%), al no tener acceso al sistema de salud, por el cierre y colapso del sistema de salud, así como la angustia de poder contagiarse en los mismos o a confirmar su contagio, los llevo a la automedicación. Aspecto que invita reflexionar sobre cómo concibe el cuidado las y los nuevos profesionales, cuáles son las acotaciones sociales que el egresado inserto en el sistema de salud revalorará cuando derechohabientes tengan en su narrativa la automedicación.

Por otra parte, en el servicio de falta de agua en las viviendas, dos de cada diez familias tuvieron que contratar pipas, para realizar un saneamiento parcial, cultivando peligros de contagio por la escasez de dotación. Uno de cada diez habitantes en viviendas con servicios de corriente eléctrica, tuvieron que realizar una toma eléctrica distinta a las dotadas por el servicio, para poder suministrar electricidad a sus viviendas.

El sociólogo Esmili (en Paredes, 2020), hace una fuerte crítica al confinamiento y es en este sentido que su mirada hace eco en la desigualdad social urbana:

El confinamiento es un concepto burgués. La idea es que todos tengamos una casa individual, un poco burguesa, en la que podamos refugiarnos cuando haya una pandemia o un desastre natural. Pero lo que veo en los barrios pobres no es para nada eso. Existe una realidad rodeada de condiciones insalubres, pero no solo eso. En este tipo de barrios, hay casas en las que viven cuatro o cinco personas por habitación, por ejemplo. También hay viviendas que no son habitables, en las que no puedes quedarte todo el día, porque prácticamente el espacio no se presta para ello.

Los asentamientos irregulares, la planificación urbana no controlada, la ausencia de la gestión integral de riesgos y el silenciar las voces de

exigencia han permeado la desigualdad, favoreciendo a cúpulas que desconocen los contextos urbanos que carecen equidad en el cumplimiento de derechos sociales y humanos. Las narrativas y las subjetividades se suscriben a la lógica de la desigualdad, como un ente estructurado por el mercado y las políticas paliativas que soslayan la que la educación será la emancipación de la desigualdad social, “al carecer de puntales y certezas, gira nuevamente hacia un sinsentido que traspasa a todos los actores sociales que la constituyen” (Carballeda, 2017, p. 48).

Conjuntamente a la desigualdad socio urbana, el 69% de las viviendas de la comunidad estudiantil, se encuentran asentadas en territorios planos, a diferencia que el 21.2% se encuentran en cerros, el 7.3% en suelos susceptibles de inundación, hundimiento o derrumbes. Y el 2.6% en costados de ríos, arroyos o canales. Panorama del que explica cómo se asientan un tercio de la población estudiantil en contextos segregados por la mancha urbana y marginados por la estatificación demográfica y económica.

A nivel nacional de acuerdo a la ENVI (INEGI, 2020), el 44.2% de las viviendas presentan humedad o filtraciones de agua, el 40.8% grietas o cuarteaduras, el 14.8% levantamientos o hundimientos del piso, el 10.6% fracturas/deformación de columnas, vigas o trabes. Escenario que corresponde a las descripciones de los asentamientos de las viviendas de la comunidad estudiantil. Que aun estando en territorio planos, el suelo lacustre de la ZMVM, pone en cuestionamiento la estabilidad de la vivienda.

Las familias y grupos habitantes de las viviendas de las y los alumnos de la Escuela Nacional de Trabajo Social, tuvieron que reubicar prioridades de gastos extraordinarios que traería la pandemia, y darles prioridad a otros elementos de necesidad básica. Es con base al diagnóstico realizado, se puede hacer la generalización que la totalidad comunidad ENTS, tiene como destino como principal gasto el de alimentación (97.1%), esto por ser una necesidad básica y continua en cualquier situación de emergencia social, dentro de las familias y grupos sociales habitantes de las viviendas.

Sin embargo, dentro de las necesidades que hace tres años se entendían como básicas, no estaban referenciadas las de internet, caso contrario al ser una comunidad estudiantil que en sus viviendas lo tomaron como la segunda necesidad básica y que secuencialmente destinaron mayores gastos, ya que nueve de cada diez alumnas y alumnos (90.1%) muestran que el internet y contratación de medios comunicación, ha sido un gasto principal en tiempos de confinamiento. Surgiendo así necesidades que se deben de prever por empleadores, en situaciones de riesgo socioambiental, y que en este caso la crisis contrajo que el estudiantado reforzara habilidades que no concebía como primordiales como el dominio de TIC's y TAC's, una fortaleza que no se programó prioritaria en planes de estudios, pero que el alumnado y comunidad egresada, encuentra como fortaleza en los hiatos de formación profesional.

En cuanto a la dinámica socio económica, seis de cada diez familias (56.9%) destinan sus principales egresos al pago de los mismos. Al hacer noción a la automedicación porque el tomar consulta es un egreso extra familiar no contemplado, se entiende que el gasto en medicinas, cinco de cada diez familias (51.1%) es su principal gasto mensual. Probablemente al no tener ya una interacción rutinaria en el espacio público los gastos de vestimenta no han sido esenciales, es por ello que solo tres de cada diez (34.7%) el vestido y calzado pasa ser uno de los gastos con menor egresos. Anteriormente no aparecía el gasto de equipamiento de cómputo ya que tres de cada diez familias (28.5%) gastan en equipar o adquirir dispositivos para poder acceder a la educación a distancia.

El equipamiento y el pago de internet pasaron a ser de necesidad primordial, antes que mejorar las condiciones de la vivienda, derivado que dos de cada diez familias (18.6%) programaron egresos para el mantenimiento o ampliación de la vivienda y puede ser de alerta que el pago de renta o créditos hipotecarios ya no fueron parte de los principales gastos, pues solo dos de cada diez familias (15.3%) continuaron haciendo el pago o lo planificaron como primordial. Datos que la contratación, debe de visualizar en el reclutamiento de profesionales, cuyas necesidades han variado y además, en el ejercicio profesional es un pincelada de la reestructuración de los gastos de los

hogares, que el y la Trabajadora Social, debe de analizar en sus diagnósticos sociales.

De los cuestionamientos con mayor homogeneidad en las apreciaciones estudiantiles, el principal obstáculo que se presenta para poder acceder plenamente a la educación a distancia en cuanto a equipamiento, con un 34.3% mencionan que no tuvieron problema alguno, porcentaje que se complementa a aquellos que habitan en viviendas no marginadas y en asentamientos no irregulares, el 29.9% de los y las alumnas refieren que ha sido el compartir equipos con otros miembros dentro del a vivienda. El 25.2% comentó que son los equipos de cómputo deficientes o desactualizados, que no les ha permitido acceder plenamente a la educación a distancia. Y el 10.6% comento que simplemente es el no tener un equipo de cómputo o gadget que le de acceso a la educación a distancia.

Al tener una calidad de internet que no garantice seguimiento secuencial en línea en las distintas plataformas otorgadas por la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM, cuatro de cada diez estudiantes (40.1%) tuvieron que contratar otro servicio de internet o hacer uso de recargas telefónicas, tres de cada diez (30.7%) se han organizado con familiares o habitantes de su vivienda para el uso de internet en horarios establecidos, en la misma proporción (27%) refieren no haber tenido alguna complicación.

Además, dos de cada diez integrantes (18.6%) de la comunidad estudiantil, han solicitado apoyo de algún familiar o vecino para poder hacer uso de su servicio de internet y así conectarse a las clases en línea. Así también uno de cada diez (10.6%) han acudido a “cafés internet”. En menores proporciones han acudido a plazas públicas (5.1%), poniendo en riesgo el contagio para poder ingresar a clases y en cantidad menor (2.6%) pero han realizado el hackeo de redes privadas de vecinos.

Sin sucumbir en la apología a las brechas de desigualdad, el estudiantado egresado tiene la capacidad de buscar alternativas y redes de apoyo para eficientizar los hiatos del no acceso a la brecha digital,

de no contar con recursos físicos y digitales, para poder efficientizar su labor, las estrategias manufacturadas por parte del profesional egresado que tuvo a bien, la búsqueda de recursos para concluir en tiempo y forma su trayectoria educativa, da panoramas de desempeños laborales resilientes, pero que deben ser compensados con un eficiente abanico de derechos laborales.

El acceder a internet, contar o no con equipamiento, servicios públicos adecuados, no garantiza que haya un dominio de los recursos ofertados sin embargo, las generaciones juveniles han desarrollado competencias software, como se mencionó anteriormente han mitigado las complejidades que tiene el dominio de recursos digitales, empero se requiere analizar si estas competencias se aplican en su trayectoria académica.

El 54.7% del estudiantado cuenta conocimientos previos, lo que les facilita el dominio de TIC'S y TAC'S, así como el 9.1% domina totalmente estas competencias. Aunque el 20.4% comenta que desconocía este umbral de conocimientos, así como el 15.7% tiene dificultades en el uso de plataformas y recursos ofertados, indicador que puede repercutir en que no haya un aprovechamiento adecuado y los productos para mitigar el rezago, se dificulten su manipulación.

Al respecto Díaz-Barriga (2020) menciona que “el programa de educación digital es un amplio ejemplo de promoción de la desigualdad social” (p.22), que se ha dado por hecho que por vivir en la sociedad del internet de las cosas y la llamada sociedad de la información, poseen el saber para poder utilizarlas y en el caso de la desigualdad, se considera que las viviendas están acondicionadas para ejecutar un modelo homogéneo de educación a distancia, sin considerar los recursos y redes de apoyo familiar que puedan existir o no, para mitigar las condicionantes del hábitat, que en el utópico escenario del *home office*, no todas y todos los profesionales pueden acceder a este tipo de empleabilidad, ya que sino se dotan de recursos, se tendrán panoramas similares a la educación a distancia, generando consigo desigualdad laboral y social.

Se presentó entonces la segunda dimensión brecha socio educativa y urbana , que en conjunto con los hiatos que generó la educación a distancia como estrategia emergente por el confinamiento, la producción globalizada del sujeto inesperado que es “un sujeto que tampoco coincide con los mandatos fundacionales de las instituciones y es contradictorio con la idea de sujeto de intervención que estas generaron dentro de las fragmentaciones que se fueron construyendo desde las lógicas neoliberales” (Carballeda, 2017, p. 50). Las narrativas del profesional reestructuran lo ya dado, lo normalizado y esperado, que al no cumplir con las expectativas de la globalización de la profesionalización, la y el recién egresado se encontrará en un descubijado institucional, caracterizada por la exclusión en la empleabilidad, e inaccesibilidad a derecho sociales.

Discusión

Para el afianzamiento de la postura de la construcción social del sujeto inesperado, a partir de los dilemas habitacionales y los hiatos implicados en la educación a distancia en la vivienda, se retoma a la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (INEGI, 2021), que refiere que más de siete millones de jóvenes inscritos en el país, con sus familias tuvieron que ejercer su capacidad de resiliencia, en un entorno que exigió la adaptación de rutinas, en espacios que en la concepción de la vivienda y diseño de la misma, no fue pensada para albergar escenarios de educación en casa, modificando rutinas familiares y con ello emergiendo y acentuando problemáticas inscritas en escenarios de desigualdad socio urbana.

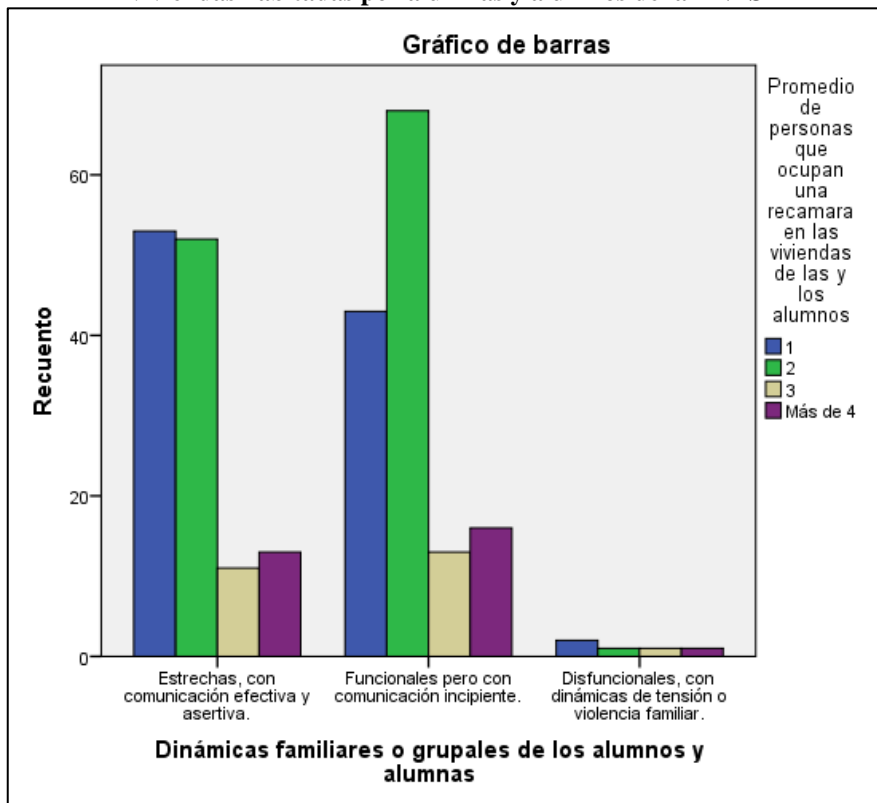
A partir de la aseveración de la hipótesis planteada en el estudio, se avala que es el diagnóstico la estrategia metodológica, que favorece visualización de las condicionantes emergentes y de riesgo en el que vienen las y los alumnos de la Escuela Nacional de Trabajo Social, donde el seguimiento metodológico permite generar escenarios hipotéticos que impactan en el desempeño escolar de futuros profesionales en Trabajo Social, que en sus centros de empleo fragmentará su actuar, por no tener las bases suficientes para reconocer su accionar en las coyunturas de desigualdad.

La comunidad egresada, en el culmino de sus trayectoria académica, se enfrento con dilemas habitacionales respecto a la vivencia del COVID-19 y su repercusión en su educación, cuando se traslada de manera emergente la modalidad de estudio a distancia, ya que la estructura neoliberal e institucional reflejó que “no se analizaron las condiciones del profesorado ni de las familias “(Díaz-Barriga, en IISUE, 2020, p.21), sin un diagnóstico precedente para conformar estrategias que integren las condiciones socioeconómicas de la comunidad estudiantil, tuvo como resultado que las estrategias por las condiciones externas y su exacerbación con las internas, favorecieron la ampliación de las brechas de desigualdad social tanto de habitabilidad y de educación.

La identificación de los principales obstáculos que vive la comunidad estudiantil en su vivienda para poder llevar a cabo las actividades de educación en línea y la relación que se presentan entre las estrategias de mitigación de la brecha digital otorgadas la habitabilidad, es la comisura de la narrativa que fundamenta la y el sujeto inesperado, “sujeto que cada institución sigue esperando y el que realmente llega se produce una distancia que varía según diferentes circunstancias, que en determinadas situaciones puede ser transitable y, en otras, produce un hiato, un vacío que lo torna irreconocible y ajeno” (Carballeda, 2017, p. 50).

Con base a correlaciones y de contingencia se presentan gráficos para estimar las relaciones que hay entre variables e hiatos, que responden a dilemas habitacionales que configuran la producción sistémica de sujetos inesperados. Es así que como estudiosos en los sistemas y estructuras sociales, con relaciones simbólicas, como la familia y la conformación roles en la vivienda en tiempo de confinamiento, es necesaria la síntesis de las posturas que tienen los grupos familiares, que se comprenden en el equilibrio entre tareas domiciliarias y actividades escolares, aún estando en paro estudiantil, la comunidad escolar fue participativa en el rumbo de su escuela participando en las asambleas, y la actividad más funcional para concluir sus asignaturas después de las distintas vicisitudes, han sido las asesorías y acompañamiento docente.

Figura 1
Correlación de espacios y ocupantes de recamaras en las viviendas habitadas por alumnas y alumnos de la ENTS



Nota: El gráfico representa el hacinamiento como factor en las interrelaciones familiares y su relación con la dinámica familiar. Tomado de *El diagnóstico como proceso para identificar el rezago habitacional y acceso a la educación a distancia en el alumnado del sistema presencial de la Escuela Nacional de Trabajo Social* (p. 92), por Vázquez, I. (2022), ENTS, UNAM

De acuerdo a la convergencia (coeficiente de contingencia 0.133), se toma en cuenta el hacinamiento desde dos habitantes por recamara, las relaciones van de ser estrechas y con dinámica familiar óptima para relaciones sociofamiliares, pero sobresalen las funcionales con comunicación incipiente, en donde prevale con mayor presencia el hacinamiento, es decir que la cercanía en distanciamiento no es factor para determinar relaciones empáticas estrechas, aspecto que da cuenta de el hiato de acompañamiento familiar a pesar del confinamiento.

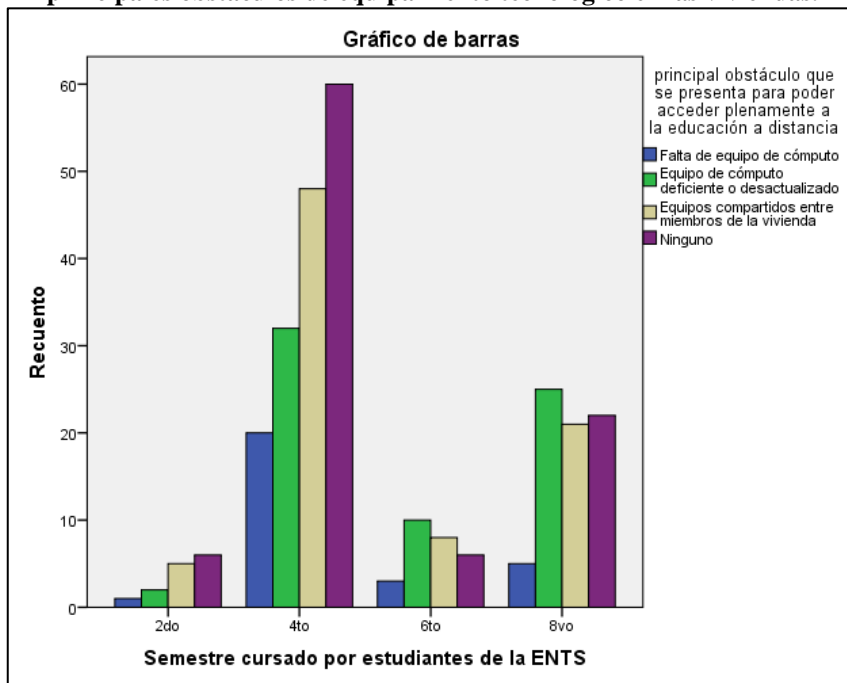
Lo que se encontró en el análisis de la educación a distancia, con la vivienda y las relaciones familiares son imprescindibles para reducir la brecha socio educativa que está impregnada de marginación y segregación socio urbana, acentuada por la desigualdad digital que las familias viven día con día y es necesario conjuntar esfuerzos para la atención integral del alumnado.

El diagnóstico hace una introspección en las brechas de desigualdad urbana y educativa, en lo que respecta al rezago educativo, los y las estudiantes han tenido disminución en promedio debido al confinamiento, siendo el acceso a servicios públicos la principal casusa de infraestructura en la vivienda, que le atribuyen su bajo rendimiento escolar.

Esmili (en Paredes, 2020), comenta que “la idea del confinamiento tiene un cierto número de presuposiciones y no corresponde a la realidad. Especialmente, no corresponde a la realidad de la gente en los barrios pobres”. Grupos sociales que ya vivían en una vulnerabilidad sea por condición socioeconómica, de salud, de género, de etnia o de ubicación en la mancha urbana, ahora se suma una vulnerabilidad que no escatima entre las élites de poder y de quienes han sido desdibujados de los escenarios de la participación efectiva y goce de derechos sociales, son los primeros los que han tenido mayor alcance para poder resguardarse de contagios; vivienda adecuadas de diseño y con opciones y recursos para modificar, alcance de vacunas en otros países, atenciones especializadas por médicos privados y en cuanto a la educación, acceso efectivo a la brecha digital en tangible e intangible.

Profundizando en la brecha urbana, la mayor parte de viviendas están ubicadas en territorio planos, pero no garantiza estabilidad por las condiciones del suelo lacustre, además las viviendas se encuentran en asentamientos irregulares, ubicación que condición el servicio de calidad de internet, ya que el servicio de internet ha sido el principal gasto en época de pandemia las familias han contratado otro servicio de internet para tener acceso a las clases en línea. Además, que el principal obstáculo en equipamiento tecnológico es que se tienen que compartir computadores y dispositivos con otros integrantes de la vivienda.

Figura 2
Correlación de semestres cursados por alumnas y alumnos de la ENTS y principales obstáculos de equipamiento tecnológico en las viviendas.



Nota: El gráfico representa los dilemas de acceder a la educación a distancia, con la proyección de las generaciones egresadas. Tomado de *El diagnóstico como proceso para identificar el rezago habitacional y acceso a la educación a distancia en el alumnado del sistema presencial de la Escuela Nacional de Trabajo Social* (p. 93), por Vázquez, I. (2022), ENTS, UNAM

De acuerdo al cruce de datos anterior (coeficiente de contingencia 0.191), todos los semestres tuvieron índices importantes en compartir los equipos con otros miembros de su familia. Los semestres segundo y cuarto, no han tenido mayor problema en equipo de cómputo, probablemente sea porque al comenzar su trayectoria universitaria se pronosticó el uso del equipo de manera rutinaria, así como fue en el nivel medio superior y el adentramiento a la sociedad de la información tecnológica Sin embargo, los semestres sexto y octavo, a pesar de ya contar con un equipo de cómputo, este se encuentra deficiente o desactualizado para cumplir con las diversas actividades que se solicitan en las asignaturas cursadas en el Plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social. Dilema que se complejiza porque el

proceso de titulación en el periodo de confinamiento, requisa el acceso a estos equipamientos para tener un desempeño considerable.

Las experiencias de las y los profesionales en Trabajo Social, parten desde el sentido identitario que se forja en la formación académica en sus recursos pedagógicos y de aplicación disciplinar del conocimiento en las áreas y campos de acción, la exposición de los dilemas e hiatos dan sentido a las consecuencias psicosociales que tienen las y los futuros profesionales que brindaran su acción a otros sujetos con características inesperadas, en donde los dilemas éticos de los vacíos de formación y aplicación quedan mermados por las limitantes de las brechas de desigualdad, es por ello que se sugiere que se contemplen los elementos que se muestran en el texto, para la programación estratégica articular y aplicación de líneas de acción que contemplen la reducción de brechas de desigualdad social, que desde la dialéctica estructural, se aprovechen las coyunturas que los hiatos tracen para encaminar a procesos heterogéneos de acción multi institucionales, en la defensa del acceso de derechos sociales.

Así, las instituciones, frente a ese sujeto inesperado, dejan de contener, de escuchar, de socializar y fundamentalmente de cuidar. Paradojalmente, se invierte el sentido; quien debe ser cuidado, alojado, produce muchas veces una acción inversa que se puede sintetizar en cuidarse de quienes deben cuidarlo. (Carballeda, 2017, p. 50). Entre los nuevos retos gremiales, es visualizar a la vivienda como un escenario ya no externo a las trayectorias profesionales, sino ahora al menos en cuatro generaciones, el cómo vivieron su cotidianidad y su sentido de resiliencia puede determinar su trayectoria profesional en Trabajo Social, su actuar disciplinar y la urgencia de emplear dispositivos innovadores que apuesten por la inclusión y el cuidado de lo no esperado.

Conclusión

El proceso metodológico el diagnóstico social, logró identificar el rezago habitacional y acceso a la educación a distancia en el alumnado de la modalidad presencial de la Escuela Nacional de Trabajo Social y

con ello generar premisas para definir los dilemas habitacionales en la formación de futuros profesionales de Trabajo Social, así como los hiatos laborales que afrontarán las y los sujetos inesperados del gremio.

Los principales dilemas e hiatos que vive la comunidad estudiantil y egresada en su vivienda para poder llevar a cabo las actividades de educación en línea, y que contingentemente impactará en su hacer disciplinar y profesional son; que el acceso a derechos sociales en confinamiento, les pone en desventaja de quienes tuvieron mayor acceso, esto porque el dilema radica en continuar con la trayectoria escolar, conseguir los insumos para ello o para la sobrevivencia de las y los miembros familiares en tiempos de riesgo socio sanitario.

La distribución de la vivienda y su impacto en el hacinamiento en confinamiento, reconfigura la idea de cohesión familiar, ya que la dicotomía de estar en cercanía física no implica que las redes de apoyo se fortalecen, por factores como el hacinamiento, roles familiares y empatía, así como el hacinamiento que limita el alcance de servicios, estas experiencias sobrepasan la formación para que el estudiantado en el hiato del no acceso a servicios y espacios habitables, tenga nociones subjetivas que marcan dificultades que otras y otros sujetos inesperados podrán tener y reconstruir los canales del tejido social, en la empatía profesional hacia el otro.

Uno de los principales vacíos e interrupciones que se considera esencial en la y el Trabajador Social, son las prácticas escolares, las cuales fueron cooptadas por los contagios de COVID-19, esto tendrá de acuerdo a lo analizado, consecuencias en el que se deben de prever mecanismos de inclusión del no cumplimiento del parámetro esperado, donde la y el profesional que no copto estos procesos, cobije en un sentido de cuidado, al gremio profesional.

Se invita al lector a reflexionar sobre los dilemas éticos que se contextualiza en la formación de jóvenes que atenderán las vulnerabilidades sociales, mismas de las cuales fueron parte y que al atenderlas, no equivale a salir de un estado de marginación y exclusión social, porque las estructuras sociales constriñen estratégicamente la

reproducción y atención de la segregación por los mismos actores que la habitan.

Es por ello la impericia de un sentido crítico, propositivo que haga hincapié a políticas sociales articuladas, con actores de todos los escenarios para la reducción de brechas de desigualdad, que las particularidades de cada política no podrán soslayarse de un diagnóstico participativo, para la atención interdisciplinaria de necesidades que al ser históricas han sido habituales en la cotidianidad urbana y esto, no se puede escatimar porque el normalizar el rezago es una situación que convoca el análisis del profesional en Trabajo Social.

Referencias

- Artega, Carlos, González, Monserrat. (2001). Diagnóstico. En Desarrollo comunitario. México. UNAM.
- AGUILAR, María, ANDER-EGG, Ezequiel. (1999). Diagnóstico social. Conceptos y metodología. Buenos Aires-México. Lumen
- CARBALLEDA, Alfredo J.M. (2017). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Voces del Fénix*, Número 62, 38-45. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/numero-62/>
- CASAS, Carmen. (2020). Plan de Trabajo 2020-204. Escuela Nacional de Trabajo Social. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020) La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- CONEVAL (2021). Carencia por rezago educativo. Recuperado de: [https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/ CPP_2021/Rezago_educativo.pdf](https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/_CPP_2021/Rezago_educativo.pdf)
- _____. (2018). Estudio diagnóstico del Derecho a la Vivienda Digna y Decorosa 2018. Recuperado de

- https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Vivienda_2018.pdf.
- DGCS (2021). Trabajo Social con especialistas fortalece el tejido en la comunidad. Recuperado de: https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_672.html
- GALEANA, Silvia. (1999). Promoción Social, una opción metodológica. México. Plaza y Valdés.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015a). Encuesta Intercensal (EIC) 2015. Recuperado de: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/cartografia-geoestadistica-urbana-y-rural-amanzanada-planeacion-de-la-encuesta-intercensal-2015>, con fecha de consulta de noviembre 2020.
- _____ (2019). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información (ENDUTIH). Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2019/#:~:text=La%20Encuesta%20Nacional%20sobre%20Disponibilidad,a%C3%B1os%20o%20m%C3%A1s%20en%20M%C3%A9xico%2C>
- _____ (2020). Encuesta Nacional de Vivienda (ENVI). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/envi/2020/doc/envi_2020_presentacion.pdf
- _____ (2021) Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_presentacion_resultados.pdf
- IISUE. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. México. UNAM
- LÁZARO, Elia, SILVA, Tomás. (2014). El diagnóstico como estrategia para conocer la presencia de la discapacidad en la Escuela Nacional de Trabajo Social. ENTS. UNAM. Recuperado de: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/54546>, con fecha de consulta 20 de noviembre 2020.
- PAREDES, N. (2020). Coronavirus | "El confinamiento es un concepto burgués": cómo el aislamiento afecta a las distintas clases sociales. BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-52216492>
- RENGEL, W., GILER, M, PINARGOTE, H. (2018). Publicar investigación científica. Metodología y desarrollo. Editorial Mar Abierto.

- RICHMOND, Mary. (1917). Diagnóstico Social. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000062.pdf>
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Sociedad Hipotecaria Federal SHCP (2018) Rezago Habitacional ampliado en México. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/542121/Rezago_habitacional_2018.pdf
- TELLO, Nelia. (2007). Apuntes sobre intervención social. Recuperado de: http://neliatello.com/docs/apuntes-sobre-intervencion-social_neliatello.pdf.
- VALERO, Aída. (2013). Especificidad Profesional del Trabajo Social. Desarrollo Histórico. Recuperado de: <http://desarrollohistoricots.blogspot.com/2013/05/especificidad-profesional-del-trabajo.html>.
- VAZQUEZ, Irving (2022). El diagnóstico como proceso para identificar el rezago habitacional y acceso a la educación a distancia en el alumnado del sistema presencial de la Escuela Nacional de Trabajo Social. Proyecto de investigación (Actividad de investigación profesorado de carrera), ENTS, UNAM.

La importancia de la Etnografía en el Trabajo Social para la comprensión de las realidades sociales

Jaime Humberto Zappi Bello²³

Resumen

La Etnografía y el Trabajo Social tienen una relación cercana en el estudio y el entendimiento de las realidades socioculturales. La Etnografía, como metodología de investigación cualitativa, se enfoca en la observación participante y el análisis de las culturas y comportamientos humanos en contextos sociales específicos. Por su parte, el Trabajo Social busca entender y abordar los problemas sociales que enfrentan las comunidades y grupos en situación de vulnerabilidad para transformar esas realidades a través de esa comprensión.

La Etnografía se ha convertido en una metodología valiosa para el Trabajo Social, ya que permite una comprensión más profunda y crítica de las experiencias y necesidades de las personas y comunidades atendidas. Además, el trabajo en conjunto de estas disciplinas permite la identificación de las dinámicas culturales y sociales que subyacen a los problemas sociales, lo que puede llevar a la implementación de intervenciones más efectivas y centradas en las necesidades de las personas.

No obstante, su aplicación en el ámbito del Trabajo Social puede enfrentar desafíos adicionales, como la falta de recursos y el poco apoyo institucional para la realización de investigaciones etnográficas. Además, la complejidad de los problemas sociales en los diferentes contextos socioculturales puede hacer difícil llevar a cabo la investigación o intervención.

²³ Profesor de Universidad Popular Autónoma de Veracruz.

Es importante tener en cuenta que la reflexividad y la doble reflexividad son herramientas cruciales en la aplicación de la Etnografía en el Trabajo Social. La reflexividad permite que la o el investigador reconozca y aborde su subjetividad en la investigación, mientras que la doble reflexividad se enfoca en cómo la participación del investigador afecta a la comunidad o grupo social que está siendo estudiado.

Introducción

El Trabajo Social es una disciplina que, a través del estudio de diversos aspectos sociales y culturales busca transformar e impactar de manera positiva a las personas o grupos a quienes atiende, y no simplemente aplicar técnicas y herramientas de intervención. En general, busca generar cambios y transformaciones sociales que promuevan la justicia social y la equidad, así como mejorar las condiciones de vida de las personas y comunidades más vulnerables y marginadas, como personas de la tercera edad, personas con discapacidades físicas o mentales, niños y jóvenes en riesgo, personas sin hogar, víctimas de abuso o violencia doméstica, personas con problemas de adicción, inmigrantes y refugiados, entre otros (Preciado y Covarrubias, 2012).

Para profundizar en sus estudios, la Etnografía se convierte en un elemento importante para las y los trabajadores sociales, ya que les permite un mayor acercamiento a las comunidades y poblaciones con las que trabajan. A través de la observación participante, la entrevista y el análisis de documentos, los trabajadores sociales pueden obtener una comprensión más profunda de la cultura, los valores y las experiencias de las personas y grupos sociales.

La Etnografía, como metodología de investigación, involucra una inmersión profunda y prolongada en el mundo social, es decir, la compleja red de interacciones y relaciones entre individuos y grupos de individuos en una población estudiada (cultura, estructuras sociales, instituciones, relaciones de poder y desigualdad, cambio social).

Esto ayuda a las y los trabajadores sociales a desarrollar una comprensión más crítica de su propio papel y posición dentro de la

sociedad, ya que su labor a menudo implica trabajo con poblaciones marginadas o desfavorecidas, y la Etnografía les puede brindar este acercamiento a dichas relaciones que existen en estas comunidades y cómo estas contribuyen a la reproducción de la desigualdad social. Esto les permite ser más efectivos en su trabajo y trabajar de manera más colaborativa con las comunidades a las que sirven.

La Etnografía es una herramienta valiosa para comprender la cultura, la realidad y las necesidades de las personas a las que se sirve en el Trabajo Social (Bautista, 2010). En la misma línea, Guber (2004) señala que la Etnografía permite la construcción de conocimientos sobre el mundo social que es complejo y variado, y que esto se logra a través de la exploración detallada de las experiencias de las personas (Lassiter, 2005).

La relación entre la Etnografía y el Trabajo Social

La historia de la Etnografía, nos podrá parecer polémica de entrada, pues se podría argumentar que, como herramienta antropológica, esta se ha utilizado desde finales del siglo XIX para estudiar y comprender las diferentes culturas y sociedades del mundo denominado “no occidental”, desarrollada en el contexto del colonialismo europeo, cuando los antropólogos eran enviados a colonias para estudiar y clasificar las diferentes culturas y sociedades que encontraron allí, reproduciendo el control y dominación colonial y, por ende, fueron vistos como intermediarios culturales entre las comunidades colonizadas y los colonizadores (Said, 1978; Asad, 1973).

Pese a esta difícil situación, la Etnografía y las disciplinas que se apoyan en ella han cambiado su aproximación en las décadas recientes, siendo utilizadas como herramientas para la resistencia y el empoderamiento de diferentes comunidades, para desafiar la autoridad, luchas por equidad y justicia, y para promover la autodeterminación de las naciones que alguna vez fueron colonias. En la actualidad, se utiliza para trabajar en estrecha colaboración con los grupos marginados para asegurarse de que su trabajo sea sensible a sus necesidades y perspectivas (Geertz, 1973; Escobar, 1999).

Distintas disciplinas de las ciencias sociales comenzaron a usar la Etnografía como una herramienta para llegar a niveles de comprensión más profundos en sus investigaciones. Este enfoque holístico se utiliza a veces como una característica distintiva de la antropología en comparación con la economía, las ciencias políticas, el derecho o la sociología, que se consolidaron en el siglo XIX como consecuencia del abandono de perspectivas integradoras (Pfeilstetter, 2017).

No estamos hablando de que la Etnografía pertenezca exclusivamente a la Antropología y por esa razón sea esta ciencia la que tiene la última palabra en lo referente a su uso, más bien es una aclaración de que es la metodología que más usan y probablemente uno de sus mayores aportes a la investigación sociocultural. Es comúnmente asociada con la disciplina y ha demostrado que puede ser adaptada y utilizada en contextos de diversidad, por lo que no ha escapado de la atención de los profesionistas e investigadores en Trabajo Social, dando como resultado una nutrida colaboración.

La compleja situación del campo de investigación del Trabajo Social, por ejemplo, las labores centradas con personas y comunidades marginadas o vulnerables, que pueden ser poco visibles en la sociedad. Su trabajo puede no ser tan reconocido y valorado como el de otras profesiones, lo que varía dentro de cada contexto. Algunas personas y comunidades pueden tener una percepción positiva de las y los trabajadores sociales, reconociendo su papel en la mejora de su calidad de vida y en la promoción de sus derechos y bienestar. Otros pueden tener opiniones negativas o incluso desconfianza hacia ellos debido a experiencias previas de discriminación, abuso de poder o falta de sensibilidad cultural (Haight et al., 2014; Comfort et al., 2015).

Una meta de quienes realizan trabajo etnográfico es comprender lo que significa para las personas ser diferentes en términos de valores, objetivos, recursos, cosmovisión y se orientan a la búsqueda de comprender los sistemas complejos de diversos individuos y grupos, creencias y prácticas arraigadas en determinados contextos socioculturales e históricos. Por su parte, las y los trabajadores sociales necesitan comprender no solo las perspectivas oficiales expresadas en las leyes y políticas formales, sino también las creencias culturales

ejemplificadas en las normas no oficiales y costumbres relacionadas con las problemáticas a las que atienden y que pueden coexistir junto con las leyes oficiales (Haight et al., 2014).

Es en estos casos en los que la Etnografía se presenta como una alternativa a otras metodologías ya que algunas de sus técnicas como el rapport, es decir, la capacidad de establecer una buena comunicación y conexión emocional con otra persona, lo que a su vez puede ayudar a establecer una relación de confianza y colaboración más efectiva.

En el ámbito del Trabajo Social, el establecimiento de un buen rapport con nuestros interlocutores es fundamental para construir una relación de confianza y colaboración que permita trabajar juntos en la identificación de necesidades y objetivos, y en la implementación de planes y estrategias para alcanzarlos (Haight et al., 2014).

La Etnografía como herramienta metodológica en el Trabajo Social

El acercamiento a estas realidades nos ayuda a comprender no solo los problemas y necesidades de las personas, sino también sus contextos culturales, políticos y económicos. Es importante señalar que, en muchos casos, los sectores atendidos por trabajadores sociales pueden estar en situaciones de vulnerabilidad y marginalidad, lo que puede afectar su capacidad para expresar sus opiniones de manera libre y efectiva. Por lo tanto, es fundamental que las y los trabajadores sociales sean sensibles a las perspectivas y necesidades de las personas y comunidades atendidas, fomentando una cultura de participación y diálogo que permita mejorar la calidad de los servicios y fortalecer la confianza en la disciplina del Trabajo Social (Preciado y Covarrubias, 2012).

Sin embargo, es importante reconocer que el Trabajo Social también opera en un contexto político, económico y social que puede limitar su capacidad para generar transformaciones profundas y estructurales. En algunos casos, los trabajadores sociales pueden verse obligados a

adaptarse a las limitaciones del sistema y trabajar dentro de ellas para lograr pequeñas mejoras o cambios graduales.

En las últimas décadas se ha dado mayor importancia a la investigación cualitativa y a las perspectivas intercultural en el Trabajo Social, tomando en cuenta que sus enfoques se centran en la comprensión de la diversidad cultural para poder ejercer su labor de manera más eficiente, destacando que esta aproximación nos permite (Gómez et al, 2005):

- Promover el pensamiento crítico y reflexivo, brindándonos un espacio para comprender la realidad social desde una perspectiva más amplia y profunda, a través de la observación participante, la investigación documental y el análisis detallado de las prácticas sociales y culturales.
- Fortalece el área de investigación de la disciplina, como una metodología de investigación cualitativa que se utiliza en el Trabajo Social para obtener información detallada sobre determinados aspectos de una comunidad, aprendiendo a aplicar instrumentos, técnicas y herramientas necesarias para llevar a cabo investigaciones etnográficas y contribuir así al desarrollo de ambas disciplinas y la investigación de la diversidad cultural.
- Promueve la interculturalidad, porque requiere de un acercamiento respetuoso y reflexivo hacia otras culturas, lo que permite a las y los estudiantes de Trabajo Social comprender mejor la diversidad cultural y las diferencias sociales. Se fomenta la sensibilidad intercultural, lo que puede ser de gran ayuda para sus futuras prácticas profesionales.
- Genera innovación, pues al ser una disciplina en constante cambio y abierta al aporte de otras áreas, pueden aprender nuevas formas de abordar los problemas sociales y culturales a través de la observación participante y el análisis detallado, lo que puede ser de gran ayuda para la generación de nuevas ideas y soluciones.

Refiriéndonos al aporte de la Etnografía en la investigación en Ciencias Sociales, en contraste con las aproximaciones cuantitativas, esta metodología se distingue por su enfoque en la descripción detallada y

profunda de la vida social y cultural de un grupo o comunidad en determinado contexto, no solo a través de encuestas y las estadísticas, sino, centrada en las experiencias, perspectivas y significados que las personas, grupos o colectivos dan a su vida cotidiana (Gómez et al, 2005; Spradley, 1979).

Para acercarnos a un análisis de esta naturaleza, requerimos de una profundización y comprensión de las dinámicas culturales, la cotidianidad de las y los actores en sus contextos, observar y registrar las problemáticas o retos a los que se enfrentan en sus experiencias de desigualdad, violencia, salud. Es aquí que una práctica etnográfica puede ser útil para desentrañar esas acciones.

Consideramos que una aproximación etnográfica y sus técnicas, nos dará un mayor acercamiento no solo a las prácticas, sino a los motivos, pautas, creencias, preceptos, significados y la comprensión de los mismos relacionados con los procesos por los que se atraviesa. Por tal motivo es vital comprender las posibilidades que nos brinda esta lente con la que nos encontramos obligados a profundizar en cada uno de estos elementos.

Pulido (2003) ubica cuatro momentos de un trabajo etnográfico:

- Establecer una red de relaciones personales dentro y fuera del “campo” y entrenar ciertas habilidades cognitivas y sociales.
- La observación participante, la realización de entrevistas estructuradas y la recopilación de documentos de diferente tipo.
- El registro y transcripción de lo observado, lo escuchado y, en definitiva, lo sentido y pensado durante las observaciones, las entrevistas y la participación en las interacciones por medio de un diario de campo
- Triangulación de la información e interpretación.

Velasco y Díaz de Rada (2006), nos recuerdan que, más que referirnos a una mera técnica o un conjunto de descripciones, debemos hacer explícito el contexto o un marco referencial de relaciones en el cual ocurre nuestro proceso de investigación, de ahí la importancia para la

comprensión del trabajo en el momento y el lugar en el que se realiza ubicándonos dentro del mismo y hacer explícito cómo ha sido el recorrido del “observar desde dentro”, qué factores permitieron este acercamiento y de qué manera nos vemos influenciados por este contexto al realizar tal trabajo, pues, parte del proceso de conocer a otros es conocerse a sí mismo, por tal motivo, la reflexividad de nuestras prácticas, decisiones, motivos y compromisos será fundamental.

Si consideramos la red de múltiples actores que intervienen en estas prácticas y la complejidad de sus relaciones e interacciones, es necesario diferentes enfoques y maneras de abordar la situación, para atender el tema a profundidad, centrándonos en las diferencias y las oportunidades que estas ofrecen, de las dificultades que existen, de los distintos intereses que están de por medio al hacerlo y también de la distinta manera de percibir los conflictos en torno al aprendizaje y a la manera en que este se lleva a cabo. Una metodología que no fuera capaz de atender estas cuestiones y flexibilizar sus estrategias encontraría muchas limitantes al momento de ponerse en práctica.

Ortega (2015), también explora la posibilidad de una colaboración interdisciplinaria entre la Antropología social y el Trabajo Social, ya que ambas disciplinas comparten una preocupación por la vida cotidiana y por los procesos de construcción social de la realidad, por lo que pueden enriquecerse mutuamente a través de la colaboración. Además, argumenta que una perspectiva transdisciplinaria puede aportar nuevos enfoques para la investigación y la intervención social, entre las que destaca:

- Incluir lo simbólico, es decir, mayor atención a los procesos culturales que influyen en la construcción de las problemáticas sociales y en las respuestas a ellas.
- Sensibilidad hacia las diferencias culturales y la diversidad en las poblaciones objeto de intervención.
- Mayor capacidad para identificar y abordar los factores estructurales y culturales que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

- Capacidad para trabajar con las comunidades y las poblaciones en situaciones de vulnerabilidad, a partir de enfoques participativos y centrados en las personas.
- Generar conocimientos y metodologías que sean relevantes y aplicables en diferentes contextos culturales y sociales.

Estos enfoques reconocen la importancia de una comprensión profunda de los contextos socioculturales en los que se desarrollan las problemáticas sociales con el objetivo de promover la participación activa de las comunidades y las poblaciones en la construcción de respuestas adecuadas a sus necesidades y demandas.

Por supuesto, algunas de las opciones mencionadas se han aplicado en proyectos e instituciones en países de la Unión Europea y Estados Unidos en contextos de interculturalidad. En cuanto a la viabilidad de estas opciones en un país como México, es importante señalar que la colaboración transdisciplinaria entre Antropología social y Trabajo Social puede ser especialmente relevante en contextos de gran diversidad cultural y social.

En este sentido, la colaboración entre estas dos disciplinas puede ser muy fructífera para el desarrollo de enfoques más contextualizados y participativos en el Trabajo Social, y para el desarrollo de una intervención más comprometida con la transformación social y la intervención en problemas sociales concretos.

No debemos omitir algo que a muchos nos parece obvio, pero es importante tener en cuenta que la viabilidad de estas opciones dependerá de múltiples factores, como la disponibilidad de recursos, la voluntad política, la formación y capacitación de los profesionales, entre otros. Además, es necesario garantizar que estas colaboraciones sean inclusivas y respetuosas de las diferencias culturales y disciplinarias, y que se desarrollen en un marco ético y crítico que promueva la reflexión y el aprendizaje mutuo (Comfort et al., 2015; Ferguson, 2016; Pfeilstetter, 2017).

En este sentido, la Etnografía ha permitido analizar y entender la complejidad y las tensiones en las relaciones sociales, lo cual es crucial

para desarrollar intervenciones que aborden los problemas de manera efectiva ya que esta metodología implica una constante reflexión sobre los supuestos y valores subyacentes a las prácticas y teorías del Trabajo Social ha permitido a los profesionales cuestionar las categorías y conceptos universales, y comprender mejor las realidades de las poblaciones objeto de intervención desde su propia perspectiva cultural y social (Ferguson, 2016; Gómez, 2005; Pfeilstetter, 2017).

Elementos para garantizar una investigación etnográfica sea ética y respetuosa con los participantes

Pese a su cuestionable pasado, las más recientes investigaciones de corte etnográfica se rigen por principios éticos que exigen que los participantes sean informados sobre el propósito de la investigación y que su consentimiento sea voluntario e informado. Además, los investigadores deben respetar la privacidad y la confidencialidad de las y los participantes y ser sensibles a las diferencias culturales y sociales que pueden influir en la forma en que se comunica con ellos (Gómez et al, 2005). Otras recomendaciones incluyen:

- Reflexividad y transparencia: Los investigadores deben ser reflexivos sobre su posición en la investigación y su influencia en el campo. También deben ser transparentes en sus métodos y hallazgos.
- No causar daño: Los investigadores deben asegurarse de que su investigación no cause daño físico o psicológico a los participantes.
- Los participantes deben ser involucrados activamente en el proceso de investigación y tener la oportunidad de proporcionar comentarios y opiniones.

Es importante tener en cuenta que estos principios éticos deben ser adaptados a las necesidades específicas de cada investigación y de la comunidad en la que se lleva a cabo (American Anthropological Association, 2012).

Para poder equilibrar la necesidad de recopilar información detallada sobre las experiencias de las personas y la necesidad de proteger su

privacidad y dignidad, las y los trabajadores sociales utilizan diferentes procedimientos ante la necesidad de recopilar información detallada sobre las experiencias de las personas y la necesidad de proteger su privacidad y dignidad, como:

- Obtener el consentimiento informado de las personas y comunidades atendidas para participar en la investigación.
- Proteger la confidencialidad y privacidad de las personas y comunidades atendidas durante todo el proceso de investigación.
- Evitar la victimización o la exposición innecesaria de las personas y comunidades atendidas en la presentación de los resultados de la investigación.

En lo referente al impacto que podemos tener dentro de una comunidad, debemos ser conscientes que, de alguna manera, sea como observadores participantes u observadores pasivos, nuestra presencia modifica los patrones de comportamiento, por lo que debemos estar siempre atentos, no solo a lo que se dice, sino al lenguaje corporal, saber leer la situación y saber cuándo parar. La cultura material también es algo que nos dice bastante sobre la situación de nuestros interlocutores, por lo que debemos saber elegir (cuando es posible) y analizar el espacio en el que se realizan las intervenciones. La Etnografía puede ayudar a romper con estereotipos y prejuicios que a veces pueden influir en la práctica del Trabajo Social, al permitir una comprensión más cercana y realista de la vida de las personas en su contexto social (Comfort et al., 2015; Ferguson, 2016; Pfeilstetter, 2017).

Existen ejemplos en otros países en los que la aplicación de la Etnografía ha permitido mejorar las políticas y prácticas del Trabajo Social. Por ejemplo, en Reino Unido se han llevado a cabo investigaciones etnográficas para comprender las necesidades de las personas mayores y se han utilizado los hallazgos para mejorar los servicios que se les ofrecen (Bertrand, Brown y Ward, 2017); para estudiar la misma práctica de los trabajadores sociales y ayudar en la reflexión sobre la misma y la importancia de la cultura material en las entrevistas de intervención (Ferguson, 2016). En Estados Unidos, la Etnografía ha sido utilizada para comprender las barreras que enfrentan las personas en situación de calle, migrantes, abuso de drogas,

problemas psicológicos para tener acceso a las ayudas del gobierno y lo poco coherentes que son (Comfort et al., 2015) ; en Japón se ha estudiado a personas con discapacidades y su lucha para acceder a servicios de salud y al reconocimiento de sus propias comunidades; así como en el desarrollo de políticas y programas que les permitan tener un acceso más justo y equitativo a los mismos (Haight et al., 2013), entre algunos ejemplos alrededor del mundo.

En México, la aplicación de la Etnografía puede tener un gran potencial para mejorar la práctica del Trabajo Social y contribuir a la construcción de políticas más efectivas y justas, pero algunos de los mayores desafíos que enfrentan los trabajadores sociales incluyen la falta de recursos, la discriminación y la violencia. Se puede decir que existe una falta de visibilidad y reconocimiento de la labor de los trabajadores sociales en México, lo que contribuye a la percepción negativa de algunos sectores y a la falta de recursos y apoyo para la profesión (Márquez, 2020).

Ante tales retos, ¿cómo garantizar que los resultados de la investigación etnográfica sean válidos y confiables? Se ha acusado a la Etnografía de ser una metodología laxa, poco rigurosa y subjetiva, a lo que podríamos responder que la validez y confiabilidad de la investigación etnográfica dependen de la capacidad del investigador para recopilar datos precisos y significativos a través de la observación participante, las entrevistas y otros métodos. Pueden utilizar estrategias como el muestreo intencional, el trabajo de campo prolongado y la triangulación de datos para comparar y contrastar la información recopilada.

No manifestamos que la Etnografía o a las metodologías y herramientas de la Antropología son la fuente inacabable de métodos que pueden dar solución a todos los problemas socioculturales. Por eso, considero importante destacar que, aunque la Etnografía es una herramienta valiosa para comprender la realidad social, presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas al momento de su aplicación.

Uno de los límites más importantes es la subjetividad del investigador. Debido a que esta metodología se basa en la

observación y participación del investigador en el contexto social, nuestra perspectiva y prejuicios personales pueden influir en la interpretación de los datos y la comprensión de la realidad. Es importante que el investigador sea consciente de su subjetividad y trabaje para minimizar su impacto en la investigación.

También lo es la dificultad para generalizar los resultados de nuestra investigación, aunque debemos aclarar que nuestros objetivos nunca buscan la universalidad. Debido a que la investigación se enfoca en un contexto social específico, estos no pueden ser generalizados a otras situaciones y contextos sociales sin realizar nuevas investigaciones. Por lo tanto, la Etnografía no es la herramienta para proveer soluciones universales a los problemas sociales.

En cuanto a la aplicación de la Etnografía en el contexto del Trabajo Social en México, existen algunos desafíos adicionales. Por ejemplo, la falta de recursos y el poco apoyo institucional pueden limitar la capacidad de los trabajadores sociales para realizar investigaciones etnográficas. Además, la complejidad de los problemas sociales a lo largo de un país tan diverso, puede hacer difícil la selección del contexto social adecuado para realizar la investigación.

A pesar de estos desafíos y limitaciones, la etnografía sigue siendo una herramienta valiosa para el Trabajo Social en México y en otros lugares. Al ser conscientes de sus limitaciones y desafíos, las y los trabajadores sociales pueden utilizarla de manera más efectiva para comprender y abordar los problemas sociales en su comunidad.

Respecto a la subjetividad en la investigación de Trabajo Social, esta puede ser de ayuda y puede servir para mejorar la práctica y la intervención. La subjetividad se refiere a la perspectiva personal y la interpretación de la o el investigador en relación con el objeto de estudio. Puede ser especialmente importante, ya que el investigador se involucra con las personas y las comunidades estudiadas de una manera que puede influir en la interpretación de los datos y en la identificación de las necesidades sociales, aunque puede haber sesgos o prejuicios que influyan en la interpretación de los datos y en su identificación. Además, puede haber diferencias en la subjetividad entre los investigadores, lo

que puede afectar la consistencia y la generalización de los hallazgos de investigación.

Aun así, algunos autores han argumentado que la subjetividad en la investigación De Trabajo Social puede permitir una comprensión más profunda y significativa de las experiencias de los sujetos de estudio y sus perspectivas culturales y sociales. La subjetividad también puede ayudar a identificar las implicaciones prácticas y políticas de los hallazgos de investigación y puede contribuir a la creación de políticas y prácticas más efectivas y sostenibles (Ortiz, 2013).

La subjetividad en la investigación de Trabajo Social puede ser de ayuda y puede servir para mejorar la práctica y la intervención, pero es importante tener en cuenta sus riesgos y limitaciones y ser conscientes de la necesidad de utilizar métodos rigurosos y críticos para asegurar la validez y la confiabilidad de los hallazgos de investigación. Es por eso que un ejercicio de doble reflexividad podría sernos útil al momento de la investigación.

La Etnografía doblemente Reflexiva

La reflexividad en Antropología y Etnología se refiere a la capacidad del investigador de reflexionar sobre sus propias experiencias, prejuicios, valores y posicionamientos en relación con el objeto de estudio. En otras palabras, es una forma de reconocer y abordar la subjetividad de quien investiga en la propia investigación y se considera importante en las Ciencias Sociales ya que permite una comprensión más profunda y crítica del objeto de estudio, así como una evaluación rigurosa de la validez y confiabilidad de los datos y las conclusiones obtenidas (Dietz y Mateos, 2013).

Los inicios de esta perspectiva se presentan en el trabajo de la antropóloga estadounidense Laura Nader en la década de 1970 y ha sido desarrollada por otros autores desde entonces. La Etnografía doblemente reflexiva es especialmente relevante en contextos en los que la presencia de investigadores externos puede afectar las relaciones sociales y culturales de la comunidad o grupo estudiado, como en el

caso de estudios sobre marginadas (Nader, 1972). Así, esta aproximación puede ser un enfoque útil en el Trabajo Social, ya que puede ayudar a los trabajadores sociales a ser conscientes de su posición y papel en las intervenciones.

De esta manera, podemos entender a la Etnografía doblemente reflexiva como una metodología en la que el investigador no solo se reflexiona a sí mismo en relación con el objeto de estudio, sino que también reflexiona sobre cómo nuestra participación afecta a la comunidad o grupo social que está siendo estudiado, enfocándose en cómo su presencia y acciones en el campo de estudio influyen en las relaciones sociales, las dinámicas y los procesos que se están investigando (Dietz, 2011).

La propuesta de una Etnografía doblemente reflexiva, que involucra a los antropólogos en un diálogo crítico con sus propias suposiciones y sus interlocutores, en muchos de los casos refiriéndose a comunidades indígenas, pero sin limitarse solo a estos grupos. Etnografía doblemente reflexiva permite a los antropólogos estar más conscientes de cómo sus posiciones sociales y políticas influyen en su trabajo de campo, y también permite a los interlocutores indígenas expresarse de una manera más autónoma y crítica (Dietz, 2011).

Con un enfoque adaptado a las intervenciones sociales, la Etnografía doblemente reflexiva serviría como una alternativa transdisciplinaria entre la antropología social y el Trabajo Social. Se podría detallar cómo la Etnografía doblemente reflexiva implica una reflexión no solo sobre los procesos sociales que se están estudiando, sino también sobre los propios procesos de investigación y las relaciones entre el investigador y los participantes en la investigación, destacando la importancia de la doble reflexividad en la práctica del Trabajo Social, ya que permite una mayor comprensión de las experiencias y perspectivas de los participantes en los procesos sociales que se estudian, y fomenta una mayor participación y empoderamiento de estos participantes en la investigación y en la toma de decisiones relacionadas con su propia realidad social.

No es de extrañar que ante tal concepto y forma de trabajo surjan algunos cuestionamientos, por ejemplo, ¿cómo podemos aplicar la etnografía doblemente reflexiva en el Trabajo Social de manera práctica y efectiva?, y en lo referente a la articulación entre la Etnografía y el Trabajo Social, ¿cómo pueden las y los trabajadores sociales incorporar la reflexividad en su práctica cotidiana?

Para poder aplicar un estudio de corte cualitativo apoyado en estas metodologías de manera práctica y efectiva con las personas y comunidades atendidas, los trabajadores sociales pueden seguir algunos pasos, como:

- Reflexionar sobre su propia perspectiva y prejuicios antes de comenzar el trabajo de campo.
- Utilizar técnicas de investigación participativa, en las que se involucre a las personas y comunidades en el proceso de investigación (grupos focales, investigación-acción participativa).
- Tomar en cuenta la subjetividad del investigador en la interpretación de los resultados y en la representación de las experiencias de las personas y comunidades atendidas.

En lo referente a la articulación entre la Etnografía y el Trabajo Social, Los trabajadores sociales pueden incorporar la reflexividad en su práctica cotidiana de varias maneras, como:

- Reflexionar sobre sus propias suposiciones y prejuicios al interactuar con las personas y comunidades atendidas.
- Ser conscientes de su propio poder y posición en la relación de ayuda y cómo puede influir en la percepción y respuesta de las personas y comunidades atendidas.
- Adoptar una actitud abierta y crítica hacia su propia práctica, cuestionando y revisando constantemente sus métodos y enfoques.
- Buscar la retroalimentación y la colaboración de las personas y comunidades atendidas para mejorar su práctica y comprensión de la realidad social.

Se podría decir que, al aplicar la doble reflexividad, no solo comprendemos a nuestros locutores, sino que aprendemos más sobre

nosotros mismos (Dietz, 2011; Dietz y Mateos, 2013). La reflexividad es esencial para nuestra profesión ya que nos permite ser consciente de mi propia posición y poder en la relación de ayuda. Reflexionando sobre estas experiencias y supuestos, podemos identificar cualquier prejuicio o sesgo que pueda influir en las interacciones con los demás, ser más críticos con nuestro trabajo y evaluar constantemente si las intervenciones son efectivas y apropiadas para las necesidades.

Al escuchar y aprender de las perspectivas de los interlocutores podemos adaptar nuestras prácticas a sus necesidades y culturas, y trabajar en colaboración con ellos para lograr objetivos y metas compartidos. Hablamos, entonces, de un compromiso con nuestros interlocutores o una correspondencia (Ingold, 2014) acerca de lo que podemos proponer respecto al tema en cuestión, buscar el consenso y partir de ahí para llevar a cabo las acciones, pero atendiendo primero a la necesidad de comunicarnos y sabiendo que comprendemos de lo que estamos hablando.

Conclusiones

Hemos discutido cómo, desde su introducción en la investigación social, la Etnografía ha tenido un impacto significativo en otras disciplinas, permitiendo una comprensión más profunda y detallada de las realidades sociales y culturales de las poblaciones objeto de intervención, así como una mayor capacidad para diseñar intervenciones socialmente relevantes y contextualizadas (Gómez et al, 2005). Al ser una metodología que busca comprender la cultura y el contexto social en el que se desarrolla una comunidad, nos invita a tener una visión más profunda y completa de las necesidades, problemas, historias de vida, recursos, y alternativas que existen para las diferentes comunidades. Esto desde un punto de vista ético y coherente con la labor de cada profesión.

Elementos como la reflexividad y la doble reflexividad que se aplican en la Etnografía tienen un potencial para apoyar quienes trabajan de cerca con grupos sociales marginalizados, discriminados, diferentes o en algunos casos invisibilizados. Consideramos que estas estrategias mejorarán las intervenciones de trabajadores sociales en el

área de formación profesional y el futuro de la disciplina que cada vez toma una mayor importancia en la comprensión de las realidades sociales y en la transformación de distintos modos de vida. No obstante, debemos tener en cuenta los límites que tenemos con enfoques como este y lo éticamente responsables que debemos ser.

En última instancia, es importante destacar la necesidad de seguir investigando y explorando la aplicación de la Etnografía en el Trabajo Social en México. Se presentan muchas oportunidades para investigaciones futuras que podrían contribuir significativamente al avance de esta disciplina en el país, en especial si se continúa usando con el apoyo de la doble reflexividad en los proyectos futuros.

Con esto en mente, es importante reconocer la importancia de la etnografía como herramienta en el Trabajo Social y seguir explorando cómo puede ser aplicada para mejorar la calidad de vida de las personas más vulnerables en nuestra sociedad.

Los cambios en las prácticas que perjudican a determinados sectores de la población podrán ser completamente alcanzables solo en colaboración con la población. Los trabajadores sociales tienen un papel importante que desempeñar al ayudar a resolver problemas en estos cambios con líderes, instituciones y organizaciones en diferentes niveles.

Referencias

- American Anthropological Association, (2012). *Code of Ethics of the American Anthropological Association*. Disponible en: <https://www.americananthro.org/ConnectWithAAA/Content.aspx?ItemNumber=1652&navItemNumber=696>
- Asad, T., (1973). *Anthropology and the colonial encounter*. Ithaca: Cornell University Press.
- Bautista López, E. (2010). “La investigación cualitativa y cuantitativa en trabajo social. Análisis y construcción de modelos teóricos de tres casos prácticos en Trabajo Social”. En: *Trabajo Social UNAM*, (20).

- Disponible en:
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/20209>
- Bertrand, J. T., Brown, J. E., y Ward, V. M., (2017). "Using ethnography in implementation research to improve nutrition interventions in populations". En: *Global Health: Science and Practice*, 5(3), 422-427.
- Cohen-Emerique, M. (2013). "Por un enfoque intercultural en la intervención social". En: *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 54, p. 11-38.
- Comfort, M., Lopez, A., Powers, C., Kral, A. y Jennifer Lorvick. (2015). "How Institutions Deprive: Ethnography, Social Work, and Interventionist Ethics Among the Hypermarginalized". En: *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences* November 2015, 1 (1) 100-119. Disponible en:
<https://doi.org/10.7758/RSF.2015.1.1.06>
- Dietz, G. (2011). "Hacia Una Etnografía Doblemente Reflexiva: Una Propuesta Desde La Antropología De La Interculturalidad". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, núm. 1, enero-abril, pp. 3-26.
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura S., (2013). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP, CGEIB.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje*. Bogotá, D. C.: Cerec, Ican.
- Ferguson, H. (2016). "Researching Social Work Practice Close Up: Using Ethnographic and Mobile Methods to Understand Encounters bBetween Social Workers, Children and Families". En: *British Journal of Social Work* (2016) 46, 153–168. Disponible en: 10.1093/bjsw/bcu120
- Geertz, C., (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture. The interpretation of cultures: Selected essays*, 3-30.
- Gómez Sánchez, I. Luis Rodríguez, L. y Luis Alarcón. (2005). "Método Etnográfico y Trabajo Social. Algunos aportes para las áreas de Investigación Social". En: *FERMENTUM Mérida - Venezuela - año 15 – No. 44 - septiembre - diciembre - 353-366*.
- Guber, R., (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.

- Haight, W., Korang-Okrah, R. y Misa Kayama. (2014). "Ethnography in social work practice and policy". En: *Qualitative Social Work*, Vol 13(1) 127-143.
- Ingold, Tim. (2014). "That's enough about ethnography!" en *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, n. 4: 383-395.
- Lassiter, L. E., (2005). *The Chicago guide to collaborative ethnography*. University of Chicago Press.
- Martínez-Flores, V. y Cerros, E. (2020). "La formación profesional del Trabajador Social en México: una revisión del currículo actual". En: *Interacción y Revista de Trabajo Social* Vol. 10, No.1 pp. 66-79. Enero-junio
- Nader, L. (1972). *Up the anthropologist: Perspectives gained from studying up. Reinventing Anthropology*. Pantheon Books.
- Ortega, M.B. 2015. "Trabajo social como transdisciplina: hacia una teoría de la intervención". *Cinta moebio* 54: 278-289. Disponible en: www.moebio.uchile.cl/54/ortega.html
- Ortiz Ocaña, A. (2013). "Relación entre la objetividad y la subjetividad en las ciencias humanas y sociales". En: *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, vol. 13, núm. 27, julio-diciembre, 2013, pp. 85-106.
- Pfeilstetter, R. (2017). "Anthropology and Social Work. Engagement with Humans, Moral Dilemmas and Theories of Difference". En: *European Journal Of Social Work*, 20 (2), 167-178. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13691457.2015.1131148>
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. Routledge.
- Preciado Jiménez S.A. y Covarrubias, E. (coords.), (2012). *Investigación en Trabajo Social. Estudios exploratorios y descriptivos en diferentes áreas de actuación profesional*. Universidad de Colima, México.
- Pulido Rafael, Á. (2003). "Una visión sobre la etnografía educativa a través del caso de unos alumnos del etnógrafo que sustituía a la maestra". Universidad de Almería. http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/06/06Articulos/monografico/pdf_6/rafael_pulido.pdf
- Said, E. W., (1978). *Orientalismo*. Random House.
- Spradley, J. P., (1979). *The ethnographic interview*. Holt, Rinehart and Winston.

Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trotta.

Un dilema a voces: Representaciones sociales del trabajo social en alumnado sin convicción

Jairo Fanuel Fernando Castro Villagómez²⁴

Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación realizada con metodología cualitativa, en esta se pretende mostrar la representación social²⁵ que han construido los estudiantes para dar sentido a su formación académica en Trabajo Social, y que ha contribuido a su permanencia sin ser una elección por convicción²⁶. Como fuente se recurrió a la entrevista semiestructurada, debido a mi primera experiencia en la perspectiva cualitativa, estas fueron realizadas a estudiantes del programa académico de Trabajo Social de la Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM, que manifestaron no haber tenido convicción al momento de la elección de la licenciatura en la que se encuentran actualmente. La perspectiva cualitativa me permitió reconocer, comprender e interpretar las nociones, el imaginario y las expectativas que ha construido el alumnado para dar sentido a su práctica estudiantil y cómo ésta se ha modificado en la trayectoria recorrida hasta el día de hoy.

²⁴ Profesor de asignatura de la Escuela Nacional de Trabajo Social, Universidad Nacional Autónoma de México

²⁵ Por representación social retomo la definición del autor que presentó el concepto, quien refiere que las representaciones sociales son “un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1971, p. 18).

²⁶ Por estudio sin convicción considero a aquellas alumnas y alumnos que al momento de elegir sus estudios de nivel superior y tomar su decisión por el programa en Trabajo Social lo realizaron sin tener un interés o motivación por dicha carrera.

Introducción

Los estudios sin convicción, como cualquier otra acción que desempeña el ser humano, contribuyen a la construcción de una representación con la que el sujeto se relaciona desde una concepción que le da sentido a su práctica como estudiante. En años recientes se han abordado estudios que intentan conocer la representación social que construye el profesional y el alumnado próximo a egresar de Trabajo Social, y se ha evidenciado que la representación social está interconectada con las experiencias que acumula y los significados que los sujetos han hecho de su mundo inmediato para darle sentido a su práctica cotidiana (Rodríguez y Cabello, 2018). Sin embargo, no se han abordado las representaciones del alumnado que no tiene la convicción por la licenciatura.

Debido a que éste es un proceso que repercute en la identidad y las prácticas sociales, partir desde la teoría de las representaciones sociales nos permite acercarnos a las experiencias y los significados que le dan los propios estudiantes a su formación profesional.

El estudio de la representación social del alumnado de Trabajo Social ha evidenciado que se construyen nociones y expectativas a partir de lo vivido y recuperado durante su estancia académica, así como de la existencia de distintos mecanismos que utilizan para poder desarrollar su práctica estudiantil en su contexto inmediato (Martínez, 2014).

De lo estudiado hasta hoy se vuelve necesario preguntarse por la representación social que construye el alumnado que tras un período importante de su formación²⁷ ya han conformado un imaginario; conocer quiénes han contribuido a dicho imaginario; qué motivos influyen en su permanencia en el programa académico, para comprender cómo esa representación se ha modificado y en qué sentido esa modificación contribuye en su práctica cotidiana y su rol como estudiante universitario. Resulta extraño que no se han elaborado

²⁷ El alumnado participante en esta investigación se encuentra en el tercer semestre de la licenciatura.

investigaciones bajo esta interrogante conociendo que la licenciatura en Trabajo Social es uno de los programas educativos en el país con menor reconocimiento social y un alto grado de estigmatización entre la comunidad universitaria y la sociedad en general (Canal Once, 2014, 1m27s).

La importancia de abordar el significado otorgado a una profesión que incide en lo social elegida sin convicción nos acerca al conocimiento desde donde se sitúa el alumnado para la construcción de sus propios significados y valores de su realidad. De esta forma el estudio de la representación social es una oportunidad en profundizar a manera interpretativa en las nociones y los sentidos que los sujetos le otorgan a lo conocido dentro del contexto en donde se desenvuelven como estudiantes de Trabajo Social.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación tomará una mirada contraria a lo que hasta hoy se ha abordado en la que se buscará interpretar aquellos valores, ideas y prácticas que han conformado los estudiantes de Trabajo Social que sin convicción continúan en la licenciatura, de este modo para lograr el estudio de la representación social se planteó la siguiente pregunta: ¿De qué forma las representaciones sociales del Trabajo Social construidas durante el primer año de la formación han contribuido a la permanencia de los estudiantes que no eligieron la licenciatura por convicción? apoyada de las siguientes preguntas secundarias que permiten la apertura al campo de representación social desde la voz del alumnado: ¿qué nociones, imaginarios y expectativas poseen los estudiantes sobre el Trabajo Social?, ¿qué motivaciones le otorgan los estudiantes a su práctica estudiantil? y ¿cuál es el horizonte de sentido profesional que han elaborado hasta el momento los estudiantes de Trabajo Social?.

Estado del arte

El estudio por las representaciones sociales del Trabajo Social es un tema de interés reciente dentro de la profesión que derivó del interés por el desarrollo y consolidación del gremio a través de los estudios

disciplinarios.²⁸ Destaca el trabajo pionero en México de Bautista *et al;* (2009), a partir del cual se fueron creando grupos de trabajo con fines de investigación con el interés de profundizar en temáticas que fortalecieran la identidad de la profesión y conocer de forma cualitativa las formas en que se concebía el sujeto profesionista de Trabajo Social y a que prácticas y escenarios profesionales hace referencia.

Derivado de lo anterior el pionero en interesarse en la investigación cualitativa desde la teoría de representaciones sociales enfocado al Trabajo Social es el trabajo de Martínez (2012), investigación en la que aborda el estudio de las representaciones sociales del ejercicio profesional de los trabajadores sociales desde los estudiantes que están en proceso de titulación.

En el estudio de las representaciones sociales se vuelve necesario considerar las experiencias y los sentidos que le dan los propios estudiantes a su formación profesional, y es al mismo tiempo una oportunidad para profundizar de forma cualitativa en los sentidos que los propios sujetos le dan a la información y el contexto en el que se encuentran durante su formación profesional como futuros trabajadores y trabajadoras sociales. El estudio de las representaciones sociales “entiende al ser humano como productor de sentidos y focaliza el análisis de las producciones simbólicas, de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos” (Martínez, 2014, p. 35).

Para Rosacher (2015) el hecho de “mirar hacia adentro del colectivo profesional desde las representaciones sociales [...] puede aportar al proceso de consolidación de nuestra identidad profesional” (p. 2); como se puede concluir a partir de lo expuesto, conocer desde el alumnado qué construcciones y significados se le están otorgando a la disciplina es una tarea que ha comenzado a interesar a distintos investigadores dentro del Trabajo Social (Martínez, 2014; Rodríguez y Cabello 2018).

²⁸ Por estudios disciplinarios hacemos referencia a los estudios e investigaciones realizadas por las y los mismos trabajadores sociales en temas como: epistemología del Trabajo Social, construcción disciplinar, práctica docente del Trabajo Social, así como formación y ejercicio profesional.

Sin embargo, las miradas que se han tenido desde el estudio de las representaciones sociales del Trabajo Social han sido, hasta el momento, sobre estudiantes que han tenido la convicción de estudiar esta licenciatura a nivel profesional como parte de su proyecto de vida o laboral. Otros han estudiado las representaciones de los profesionales que se encuentran laborando ya en instituciones o las representaciones que construyen los equipos multidisciplinarios en los que se desempeña el trabajador/a social (Pérez y Bueno 2005; Rosacher 2015).

Pérez y Bueno (2005) encuentran que en los equipos multidisciplinarios en los que se desempeña el y la trabajadora social son elaboradas representaciones por parte del equipo en el que se inserta el profesional de Trabajo Social: el departamento de medicina, enfermería, psicología y administración. Mencionan que las representaciones sociales elaboradas “suponen un proceso de integración cognitiva por el que nuevos conceptos son insertados en una red preexistente de significados” (p. 166).

Resulta importante resaltar el hallazgo que apunta Martínez (2014) al estudiar las representaciones sociales de los estudiantes del noveno²⁹ semestre de la Escuela Nacional de Trabajo Social de la UNAM; comenta que las representaciones que tienen los estudiantes “presentan configuraciones simbólico-discursivas complejas, formadas a partir de un capital formativo que se va enriqueciendo desde el inicio de su preparación” (p. 33). En este sentido, resulta en interés conocer cómo el alumnado, tras un año de formación, han elaborado representaciones sociales, formulado discursos y construido un posicionamiento respecto a sus estudios universitarios que son producto de un proceso formativo actual que ilustra expectativas y prácticas relacionadas con la licenciatura. De esta manera la teoría de las representaciones sociales es de utilidad para lograr aproximaciones hacia los discursos y la red de significados que los estudiantes han edificado sobre el objeto. Como señala Moscovici (1971) al estudiar las representaciones sociales “centramos nuestro interés en el sujeto, sus significados y su ambiente

²⁹ Martínez parte del interés por estudiar las representaciones en torno al ejercicio profesional de los estudiantes del noveno semestre por el recorrido ya elaborado durante su estancia en la universidad, las prácticas escolares y el servicio social.

inmediato; al conocimiento de las informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se tienen hacia un objeto en específico” (p. 32), esto nos permite un acercamiento al entorno social, la conducta y la comprensión de interacciones y prácticas sociales.

Rodríguez y Cabello (2018)³⁰ encuentran que las representaciones sociales “mantienen una conexión con la carga cultural y social que se ha transmitido a través de experiencias y contactos previos, así como de las interpretaciones que los sujetos realizan de su mundo exterior” (p. 12). De esta forma, se nos permite entender cómo la lógica de las representaciones sociales elaborada por estudiantes puede llegar a construir desde la cotidianidad conocimientos y apreciaciones frente a la profesión y cómo esos imaginarios establecen elementos que aportan a la reflexión sobre la construcción disciplinar del Trabajo Social.

De acuerdo con la idea anterior, la importancia de las representaciones sociales del Trabajo Social se encuentra en el rol que juegan en la construcción de los sentidos y significados, en la formación de realidades. Como señala Morán (2006) en el Trabajo Social, dependiendo del enfoque o concepción que se posea, se tienen quehaceres profesionales y orientaciones ideológicas diferentes. Esto se suma a la idea de Celedón (2003) que nos dice que el contexto histórico y social son determinantes en la concepción que se posee. Todo lo señalado nos permite comprender la premisa que plantea Moscovici (1986) en torno a las representaciones sociales, señala que las imágenes que las personas generan permiten construir una identidad colectiva con las exigencias de un ámbito de la realidad y eso hace que en la configuración de un grupo social se puedan hacer aportaciones a la formación de conductas o de identidades.

De esta manera se considera que existe una necesidad de estudiar y conocer cuáles son las representaciones sociales que se construyen del Trabajo Social en el estudiantado que no eligió la licenciatura de

³⁰ Investigación enfocada en las representaciones sociales de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la que se explica la importancia del contexto social y cultural de los sujetos en la elaboración de significados y sentidos para su identidad profesional y estudiantil en el Trabajo Social.

Trabajo Social por convicción personal o como parte de su proyecto de vida, y de esta forma contribuir de forma crítica y reflexiva a la comprensión de las construcciones y significados que se están conformando por parte de los estudiantes de los primeros cursos hacia la disciplina del Trabajo Social.

Metodología

Las oportunidades que se desprenden de la implementación del enfoque cualitativo son de gran oportunidad, ya que refiere a una variedad de enfoques y orientaciones, que a su vez vienen acompañados de una serie de métodos y técnicas para acercarnos a la realidad social. El enfoque cualitativo nos permite indagar en situaciones cotidianas, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado que el alumnado le otorga.

La metodología cualitativa como postura interpretativa se interesa “en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (Vasilachis, 2006, p. 25). En este trabajo, la combinación de métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen y el método de análisis y explicación que logra abarcar la comprensión del fenómeno en su complejidad, detalle y contexto, posibilitó profundizar en la realidad y descubrir nuevos elementos no comentados hasta el día de hoy. Es decir, permitió recuperar sentidos que otorgan las y los estudiantes a su práctica cotidiana en su contexto. Siguiendo el planteamiento de Vasilachis (2006) supuso una valoración e intento por descubrir “la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos” (p. 26) y al mismo tiempo considerar la investigación como un proceso interactivo entre investigador y los participantes que privilegió la palabra de las personas y su comportamiento observable como datos primarios y de gran apoyo.

El estudio se situó desde la perspectiva teórica de las representaciones sociales desde el enfoque metodológico del modelo

socioconstruccionista³¹. El estudio demandó establecer una relación sujeto - objeto como elementos integrados, entendiendo que toda representación social es de alguien; en virtud de ellos se seleccionaron a estudiantes del nivel superior del programa en Trabajo Social que al momento de elegir la licenciatura haya sido sin convicción, a partir de su elección interesó identificar las representaciones sociales que atribuyen al Trabajo Social como disciplina, a su práctica estudiantil y su visualización como futuros trabajadoras y trabajadores sociales.

El escenario donde se buscó develar la representación social se ubicó en el espacio donde el alumnado se encuentra en su hacer cotidiano como estudiante de Trabajo Social, entendiendo la importancia del lugar donde desarrolla su práctica estudiantil y el significado que le otorga. La articulación entre el alumnado y la disciplina de Trabajo Social se genera dentro de un contexto (Escuela Nacional de Trabajo Social, UNAM),³² entendido como un escenario de vida cotidiana que ofrece las posibilidades de significación, encuentro y conexión para la producción de representaciones sociales.

El estudio se basó en entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de la licenciatura en Trabajo Social del tercer semestre. Para delimitar el tipo de participante que contribuiría a la investigación nos apoyamos de un muestreo teórico que definió los siguientes criterios para su selección:

- Estudiantes que se encuentran en la licenciatura en Trabajo Social en la Escuela Nacional de Trabajo Social bajo el plan 2019.

³¹ El modelo socioconstruccionista o también conocido como sociogenético o procesualista es caracterizado por Banchs (2000) por acceder al conocimiento de las representaciones sociales desde un abordaje hermenéutico y descriptivo, centrado en la comprensión de aspectos significantes, producciones simbólicas, lenguaje y comunicación.

³² Hasta el momento de la elaboración de la investigación el alumnado entrevistado se encontraba en el tercer semestre y su contexto escolar es la escuela. Resulta importante mencionar lo anterior debido a que a partir del cuarto semestre el estudiante se insertará en escenarios comunitarios con fines de desarrollar un ejercicio teórico-práctico como eje de su formación profesional, denominado en su plan de estudios como Práctica Escolar de Intervención Comunitaria.

- Encontrarse en el tercer semestre del turno mixto o vespertino, y que el ingreso a la licenciatura haya sido una elección sin convicción.

La investigación se desarrolló en la Escuela Nacional de Trabajo Social, por ser considerada como una de las mejores instituciones en Trabajo Social en América Latina.

Se utilizó una guía de entrevista, este instrumento estuvo conformado por 6 secciones principales: datos generales de la entrevista, perfil sociodemográfico, nociones/imaginario/expectativas, motivaciones, horizonte de sentido profesional y cierre de la entrevista. La sección del perfil sociodemográfico tuvo como fin caracterizar a los estudiantes participantes, así como analizar desde qué perfiles construyen sus representaciones sociales, mediante la recuperación de datos como: edad, semestre, ocupación, ocupación del padre, madre o tutor, número de años sin estudiar anterior a la licenciatura actual y licenciatura o profesión por la que tenían interés antes de ingresar a estudiar Trabajo Social.

La guía de entrevista estuvo integrada de trece preguntas, con el fin de reconocer e interpretar las representaciones sociales de los y las estudiantes. Con base en dicho objetivo se acotaron subtemas o categorías que debían cubrirse. La primera categoría que denominamos nociones intenta exponer las nociones/imaginarios/expectativas con las que cuentan los estudiantes sobre el Trabajo Social. La segunda categoría llamada motivaciones busca mostrar las motivaciones que le otorgan los estudiantes a su práctica estudiantil. Y la categoría horizonte de sentido profesional mostrar cuál es el horizonte que han elaborado los estudiantes sobre su futuro ejercicio profesional.

Las entrevistas se efectuaron en el día, horario y margen de tiempos señalados por los estudiantes al momento de invitarlos a participar a través de la carta de consentimiento informado. Estas fueron grabadas en audio con su previa autorización, se desarrollaron en las instalaciones de la Escuela Nacional de Trabajo Social (área común) y a través de la plataforma de videoconferencia Zoom.

Con el fin de generar un ambiente de confianza y equilibrio, así como un respeto por la integridad de los sujetos, se les informó a los estudiantes lo siguiente: el propósito de la investigación y de la entrevista; la utilización de pseudónimos para presentar los testimonios y resguardar la confidencialidad³³; el uso de sus datos personales y respuestas con fines de investigación; la transcripción de su entrevista; su autorización para el uso de la transcripción y la entrega de una copia de la entrevista. A partir del empleo apropiado de la técnica de la entrevista, la información proporcionada a los estudiantes y la empatía generada consideramos que la información presentada cuenta con un nivel importante de confiabilidad y validez desde la postura cualitativa.

Una vez realizada la transcripción de las entrevistas se procedió a realizar una codificación abierta desde el paradigma de la codificación³⁴ en el que se involucraron las condiciones de causalidad, contexto, condiciones intervinientes, estrategias de acción e interacción, y consecuencias; en la que a partir del análisis de los datos se segmentaron en pequeños agrupamientos una vez encontradas las semejanzas; a continuación se identificaron dimensiones que dan cuenta de las características y propiedades de las categorías anteriores, entendidas como matices y variedades de una misma categoría. Finalmente se organizaron estos datos reconociendo las conexiones existentes entre las categorías y sus dimensiones, esta codificación axial se posibilitó gracias a la reflexión, análisis y comparación.

Representaciones sociales del Trabajo Social. Dos casos de estudio

Los dos casos de estudio que se presentan a continuación fueron recogidos a través de entrevistas con estudiantes de Trabajo Social sin convicción por la licenciatura. El primer caso corresponde a un estudiante hombre (Daren) de 21 años, del tercer semestre del turno vespertino, quien una vez concluida su educación media superior vivió

³³ Los testimonios mostrados fueron presentados con fines de confidencialidad y organización de la información utilizando los siguientes pseudónimos: Daren y Andrea.

³⁴ Paradigma desarrollado por Strauss y Corbin (2002).

tres años sin elegir estudios universitarios y para quien la producción audiovisual representa un interés profesional. Para él, estudiar Trabajo Social en su educación superior es el primer contacto que tiene con la disciplina. El segundo relato corresponde a una estudiante mujer (Andrea) de 20 años, que cursa el tercer semestre de Trabajo Social en el turno mixto, una vez finalizada su educación media superior con grado técnico en Trabajo Social inició el programa en Ingeniería en Alimentos, pero tras dos semestres de estudios cambió el rumbo de su elección e ingresó sin tener convicción por la carrera a Trabajo Social. Ella contaba con un interés general por distintas carreras profesionales, entre ellas menciona Sociología, Psicología e Ingeniería en Alimentos. Nuestra participante si cuenta con un acercamiento al Trabajo Social en el nivel medio superior de su formación y es este acercamiento previo en el nivel técnico el que no corresponde con lo que actualmente revisa en la universidad.

Daren y su encuentro con el Trabajo Social

Daren es estudiante de la ENTS, UNAM; en el 2021, tras un periodo de 3 años sin estudiar, eligió la licenciatura sin convicción, tanto él como su familia no tenían un acercamiento con el Trabajo Social. En un principio, él tenía un interés por la producción audiovisual y la creación de música, sin embargo, el peso que le otorga al aspecto económico en su futuro profesional lo llevó a elegir Trabajo Social como una profesión con la cual se puede insertar con facilidad en el ámbito laboral.

Al no tener un contacto previo con la profesión construyó una representación en la que sitúa al profesional de Trabajo Social como el encargado/a de realizar estudios socioeconómicos y cumplir una función de apoyo en instituciones públicas: “la idea que yo tenía era como un trabajo como de oficina, de papeleo, como de analizar... [duda] el expediente de ciertas personas, bueno un estudio socioeconómico ¿no?, un análisis socioeconómico del paciente y la familia” (Entrevista a Daren, 11 de noviembre 2022, ENTS). La narración anterior confirma lo que Piña (2004) comenta respecto a las representaciones sociales, estas no son una repetición mecánica de una

definición o de un concepto, sino una interpretación que los sujetos hacen de la realidad, que se encuentra mediada por el acervo cultural. Esto es, que las definiciones creadas evidencian deseos y aspiraciones de lo que se espera hacer como profesional.

Para Daren, después del primer contacto y de un año y medio en la carrera, su representación se ha visto modificada, puesto que ha condensado saberes, pensamientos e imágenes durante su proceso de formación académica: "yo siento que ahora con lo que ya he aprendido o lo que he visto, veo que es una carrera más profunda y que tiene mucha relevancia en la sociedad" (Entrevista Daren, 11 de noviembre 2022, ENTS).

De acuerdo con Martínez (2014) "los estudiantes interiorizan un cuerpo de saberes, producto de su relación con el medio, logrando un sentido de identificación con un tipo de trabajadores sociales" (p. 73) los cuales organizan sus representaciones. El poder recordar quién o quiénes han contribuido a que su concepción sobre la carrera se modifique, fue importante para el estudiante, ya que movilizó recuerdos y experiencias previas que le han motivado a darle un sentido a su formación:

La Profesora Anzures [sonríe] ¿no sé si la conoces?, se me hace una profesora muy, muy buena. Ella pues me ha cambiado mucho mi perspectiva y de hecho me inspiró a seguir aquí porque yo veía que ella es una persona motivadora entonces este... [piensa] entonces habla de qué: "muchachos pónganse las pilas, no quiero que sean trabajadores mediocres yo quiero que sean trabajadores de excelencia". Entonces ese punto si me motivó mucho y me acuerdo mucho de ella y también hablando con los compañeros que realmente es la carrera que ellos eligieron me doy cuenta de que es mucho más. (Entrevista a Daren 11 de noviembre 2022, ENTS).

Si la representación es enriquecida a partir de la práctica social que desarrolla el sujeto, este se apropia de conceptos y de un lenguaje, que le permite tener una visión a futuro sobre los escenarios y las funciones que puede desempeñar. Daren atribuye ciertas funciones al trabajador social gracias a una serie de términos y conceptos con los que ha estado

en contacto recientemente, lo cual posibilita un despliegue de escenas de actuación profesional a partir de elementos relevantes vistos en la licenciatura: “supongamos que estamos en un campo, entonces siento que nosotros los trabajadores sociales somos los que nos encargamos de analizar qué es lo que sucede en ese campo” (Entrevista a Daren, 11 de noviembre 2022, ENTS).

En el caso de Daren el poder cubrir o satisfacer las necesidades que él percibe es un factor que contribuye a su permanencia en la licenciatura, de esta forma poder identificar ya dentro de la licenciatura sus necesidades logra modificar su percepción y su práctica estudiantil, así como sus relaciones sociales con sus compañeros y compañeras, lo cual le permite tener una mayor apertura de los saberes y conocimientos transmitidos por los docentes. Lo anterior contribuye a una resignificación de su práctica cotidiana. Además de los docentes, Daren tiene referentes que contribuyen a su permanencia en la carrera y que permiten crear un sentido de pertenencia en el estudiante sin convicción, y que a la vez le brinda la oportunidad de tener un horizonte de sentido profesional.

Un aspecto central y que le exige a Daren un nivel de certidumbre en el presente es la paternidad, situación que él mismo la vincula con la licenciatura. Este aspecto que se desprende de sus necesidades mantiene una constante modificación de sus percepciones previas: “bueno [actúa nervioso] también voy a ser papá, entonces quiero tener una buena carrera precisamente también por la necesidad de tener algo mejor porque ya no solamente es mi comodidad, sino una vida que va a venir” (Entrevista a Daren, 11 de noviembre 2022, ENTS),

Todo este acervo adquirido dota al estudiante de conceptos y de agencia para desarrollar su práctica estudiantil, que en un principio era sin convicción y le permite enunciar un futuro, pero al mismo tiempo visualizarse en determinados escenarios, lo que nos habla de imágenes y de un sentido en permanente cambio que le permita adaptarse a su contexto escolar. La representación al estar formada de prejuicios y percepciones, le exigen al estudiante cambios en su actitud y en su desenvolvimiento social, pero al mismo tiempo puede aportar características específicas al perfil profesional, lo que nos permite ver

que existe una apropiación de posibles escenarios, roles, y funciones futuras.

Finalmente, el análisis del relato muestra cómo las nociones y percepciones del estudiante se han modificado y cómo esto contribuye a su permanencia y permite trasladar el campo de representación a situaciones personales y contextos de su vida cotidiana externos a la escuela. Además, de que permite identificar sus construcciones y afianzar su estancia en la licenciatura reconociendo sentimientos, pensamientos y deseos. En Daren encontramos un ejercicio de reflexión donde su realidad la interpreta desde un campo donde convergen el lenguaje y las emociones; es decir, pensamiento y sentimiento, lo que le permite interpretar y significar su actuar académico y profesional.³⁵

La experiencia previa de Andrea y su representación social actual

En mayo de 2021, Andrea, estudiante de la Universidad de Chapingo, abandonó sus estudios de Ingeniería en Alimentos después de 9 meses. Ella cuenta con una experiencia previa, ya que en el nivel medio superior estudió la carrera técnica en Trabajo Social, este primer acercamiento le permitió construir una representación a partir de su experiencia y práctica estudiantil.

Al tener afinidad hacia las ciencias sociales, elige estudiar Trabajo Social, sin que esta elección sea de su agrado, sino que representaba para ella una continuidad de sus estudios a nivel técnico. Esta situación le permitía generar certidumbre ante la dificultad de elegir estudios de nivel superior. Sin embargo, desde sus primeros encuentros en la universidad identificó diferencias entre su campo de representación a

³⁵ Esta reflexión que el estudiante muestra (sentipensar) nos interpeló durante el proceso de codificación de los datos. Pretendiendo fragmentar las dimensiones de pensamiento y sentimiento como formas aisladas una de la otra, el estudiante a través de su relato evidenció una cualidad en la que él hace referencia al sentir desde el pensamiento y al pensar desde el sentimiento. Una vez reconocida esta convergencia y evitando su fragmentación en todo el relato, nos permitió una mayor comprensión para la interpretación de su caso. Muy bien :)

nivel técnico y las percepciones que creaba con la información que recibía del entorno. Lo anterior provocó que incrementara su nivel de no convicción, pero el tiempo invertido es el factor que hoy la incentiva a continuar.

De esta forma, conocer sus nociones y experiencias previas y contrastarlas con lo que actualmente vive nos llevó a descubrir de forma empírica lo que Moscovici (1971) menciona acerca de la importancia de la aproximación hacia la red de significados que han edificado los sujetos sobre el objeto. Ya que abocarnos al conocimiento de las nociones, percepciones, opiniones y actitudes que Andrea tiene hacia el Trabajo Social posibilitó el acercamiento a su entorno social previo y presente, su conducta y su práctica estudiantil.

Esta contrastación de nociones previas y actuales coincide con el ejercicio de contrastación entre su sentir como estudiante y el de sus compañeros, esto es, existe una comparación que realiza la propia estudiante que confirma una vez más la ausencia de convicción:

Llegan momentos en los cuales digo “¡ay Andrea, qué estás haciendo!” porque a veces si es que veo a gente, a mis compañeros que están, así como “¡ay vamos hacer esto!, ya fui a ver a tales lugares y nos van apoyar en eso”, o “estoy viendo esto”, y yo como de: [piensa] no, pues no.” (Entrevista a Andrea, 13 de noviembre 2022, ZOOM)

Para Andrea, el tiempo invertido en su formación es el elemento al que dota de mayor peso para justificar su continuidad en una carrera por la que no tiene convicción. Esta dimensión atravesó completamente su discurso, hecho que es atribuido a la acción de seguir con su estadía. De esta forma podemos señalar como el tiempo le permite ir acumulando un compromiso que le posibilita asumir una postura, una valoración y una reflexión expresada en: “pienso mucho en el tiempo en que ya llevo” (Entrevista a Andrea, 13 de noviembre 2022, ZOOM)

Alrededor de las funciones que ella asigna a un trabajador social apareció un marco interpretativo construido en términos de: aspiraciones, nula identificación con el rol, visualización y comparación. Ella evocó una serie de significados contruidos

alrededor de cualidades donde coloca a la trabajadora social como alguien que “trabaja con grupos de personas”, que “elabora proyectos de intervención” y que “interviene en la comunidad”. Retomando a Schutz (1974), este tipo de conceptualización hace referencia al sentido que ella le da a ser trabajadora social. Este aspecto es configurado con sus propios códigos de interpretación donde vincula a la trabajadora social con una serie de cualidades; situación que deriva en una valoración positiva que le da cierta legitimidad a su formación.

La contrastación de su experiencia pasada con las construcciones que ha elaborado en el presente, le permiten situarse en un escenario preciso de actuación profesional:

Sí, sí me quedo en ésta, si me veo. Igual estuve haciendo mi servicio en una delegación, fue como de las cosas que más disfruté, fue viendo los asuntos de las personas y así de las personas que llegaban al torito y cosas así era lo que me gustó, si hay algo que quiero ejercer pues es en ese ámbito.” (Entrevista a Andrea, 13 de noviembre 2022, ZOOM)

Lo anterior mencionado nos permite interpretar cómo los factores de tiempo, experiencia e identificación con el rol convergen para conformar el campo de representación de una alumna sin convicción, desde sus nociones, percepciones, motivaciones y atributos que le otorga al Trabajo Social. El rol profesional que ella identifica en el nivel superior no coincide con el que conoció y vivenció en el nivel técnico, esto la retorna a escenarios previos de donde obtiene certidumbre y confianza en cuanto a los escenarios donde se puede colocar en un futuro.

Conclusiones

En esta investigación hemos presentado como los estudiantes elaboran nociones, motivaciones y horizontes de sentido profesional para darle un sentido a su práctica social como estudiantes. Esto nos ha permitido interpretar los significados que le otorgan a la disciplina de Trabajo Social desde dos vivencias situadas en contextos diferentes,

descubrimos que la experiencia juega un papel fundamental para la construcción del campo de representación actual de los estudiantes.

La elaboración de representaciones sociales de estos dos casos presentados, derivan de dos contextos diferentes que remiten a escenarios diversos que contienen ideas, perspectivas, construcciones y experiencias múltiples que dependen de un acercamiento previo o no con el Trabajo Social.

Dicha elaboración, permite que el estudiante asuma una postura hacia la disciplina, así como una identidad profesional, que le permitirán entender su realidad inmediata y darle un significado a su vida cotidiana. En el caso de Daren encontramos una red de significados que construye donde converge el lenguaje y las emociones, es decir, pensamiento y sentimiento, lo que le permite interpretar y significar su actuar académico y profesional.

Como se evidenció, las representaciones de los estudiantes no son unidireccionales, ya que su construcción contiene diversidad de influencias; ni tampoco pueden definirse sus elementos de manera aislada o fragmentada (noción, motivación, horizonte de sentido profesional), ya que se encuentran interrelacionadas.

Las atribuciones que ambos estudiantes le han asignado al Trabajo Social responden a la interacción social entre estudiantes, profesores y el entorno académico profesional. En el caso de Andrea coexisten el pasado y el presente que son utilizados como generadores de certidumbre ante el sentido de pertenencia y la identificación con el rol de un profesional de Trabajo Social.

Un hallazgo importante en el proceso de investigación que nos invita a reflexionar es el dinamismo de las representaciones sociales, Martínez (2014) refiere que, en la elaboración de representaciones sociales de Trabajo Social, estas pueden modificarse o pueden permanecer estáticas. En este sentido el dato empírico nos permite replantear el argumento anterior. En ambos casos los relatos vertidos evidencian una modificación constante en su representación, lo que nos permite plantear que, gracias al movimiento y proceso de resignificación en su

vida cotidiana, el campo de representación se encuentra en un continuo proceso de dinamismo. Puesto que en sus vidas cotidianas aparecen y se mezclan hechos o situaciones que incorporan nuevos elementos a dicha representación.

A raíz de los hallazgos obtenidos en la investigación consideramos que se responde a cuestionamientos pendientes de otras investigaciones tales como las siguientes: cómo cambian las representaciones sociales en los estudiantes durante su avance académico; las representaciones sociales que poseen los estudiantes durante su vida académica; y la configuración del sentido profesional de los estudiantes. Aunado a lo anterior logramos identificar que durante los primeros momentos de formación académica se ha elaborado una representación desde la no convicción en la búsqueda de certidumbre en el presente.

Todo lo anterior nos posibilita formular las siguientes preguntas que podrían dar pauta a nuevas investigaciones: ¿de qué forma se desempeñan profesionalmente los estudiantes que en un inicio no tenían convicción por la carrera?, ¿qué actitudes se modifican para lograr una identificación hacia el rol reconocido? y ¿cómo se integran o no nuevos incentivos a las motivaciones de los estudiantes?

Es evidente que el estudio de las representaciones sociales es de suma importancia para comprender e interpretar los sentidos y significados que los alumnos sin convicción le otorgan a la disciplina de Trabajo Social, por lo que es necesario el acercamiento a esas elaboraciones de la vida cotidiana que permitan reconocer la diversidad de nociones, motivaciones y horizontes de sentido profesional, que brinden apertura al entendimiento del estudiante como un sujeto que construye su propia realidad social y que en ese ejercicio cotidiano se cubren necesidades esperando cumplir expectativas y certidumbre; y que al mismo tiempo, desde el ejercicio de la investigación social se aporta al enriquecimiento disciplinar.

Referencias

- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. En *Papers on Social Representations*. PSR.
- Bautista, M., Sánchez, M., Zavala, A., Franco, M. y Brain, M. (2009). *Informe del contexto del campo científico disciplinar*. Escuela Nacional de Trabajo Social – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Canal Once (12 de noviembre de 2014). *México Social – Trabajo Social (11/11/2014)*. [Archivo de video] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=dtbn7yM11NA>
- Celedón, C. (2003). El concepto de Trabajo Social. En Fernández, T. y Alemán, C. *Introducción al Trabajo Social*. Alianza Editorial. (pp. 250-276).
- Martínez, P. (2012). *Representaciones sociales sobre el ejercicio profesional de los trabajadores sociales: una mirada de los estudiantes de la licenciatura*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] <http://132.248.9.195/ptd2013/Presenciales/0689824/Index.html>
- Martínez, P. (2014). Representaciones sobre el ejercicio profesional de los trabajadores sociales: una mirada de los estudiantes. *Academicus* I (4). UABJO. (pp. 33-41).
- Martínez, P. (2014). Aproximaciones hacia las representaciones del trabajador social. *Revista Perspectivas Sociales* 2, (6). (pp. 63-79).
- Morán, J. (2006). *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Textos Universitarios.
- Moscovici, S. (1971). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- Pérez, J. y Bueno, J. (2015). Identidades y representaciones del Trabajo Social. *Portularia* V (2). Universidad de Huelva. (pp. 165-173).
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos. En Piña, J. *La subjetividad de los actores de la educación. Pensamiento universitario*. CESU-UNAM. (pp. 16-45).
- Rodríguez, L. y Cabello, M. (2018). Representación del Trabajo Social en estudiantes universitarios mexicanos: el contexto regiomontano.

- Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar* (7) Azarbe. (pp. 5-14).
- Rosacher, M. (2015). Acerca de las representaciones sociales de la intervención del Trabajo Social: así como nos miran, ¿nosotros nos miramos? *Margen* 78. Edumargen. (pp. 1-15).
- Schütz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Amorrorrtu.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. (pp. 23-42).

La formación en Trabajo Social; un análisis disciplinar en diversos contextos, se terminó de imprimir en la Ciudad de Mérida Yucatán, el 22 de junio de 2023. La edición electrónica será publicada en la página web de La Académica Nacional de Investigación en Trabajo Social; www.acanits.org

ISBN: 978-607-59677-2-1



El libro *"La formación en Trabajo Social; un análisis disciplinar en diversos contextos"*, es el producto del trabajo continuo y permanente de investigadoras (es) de la Academia Nacional de Investigación en Trabajo Social; obra que ha permitido interactuar, discernir, debatir y contribuir al desarrollo de la disciplina.

Trabajo Social, es una disciplina y profesión de las ciencias sociales con formación en el conocimiento y comprensión de los problemas sociales inmersos en la sociedad contemporánea; disciplina que busca conocer las causas generadoras de dichos problemas, a través de diversas estrategias de gestión y de acercamiento con la población y el vínculo institucional para generar propuestas innovadoras de intervención social. En este proceso se contribuye a la conformación de una identidad disciplinar y profesional, con estrecha vinculación con los diversos sectores sociales e institucionales, sobre todo laborales en las que se materializa el ejercicio profesional.

En este sentido, la obra convoca a reflexionar sobre las propuestas de intervención construidas desde la óptica de la docencia y de la práctica profesional en las instancias de educación superior donde los modelos educativos y planes de estudio que se imparta en los centros académicos de Trabajo Social nacionales y regionales adquieren un papel fundamental en la formación de las y los trabajadores sociales,

El libro es el resultado de diversos procesos de investigación e intervención, construido desde una mirada de la docencia y la práctica profesional, con los planteamientos sólidos que posibilitan el encuentro entre lo académico, la práctica y el ejercicio laboral, con miradas diversas de evaluaciones curriculares que son de interés para la reflexión y el estudio, haciendo hincapié en la necesidad de una sólida formación teórica, como requisito indispensable para desarrollar lúcidamente la práctica profesional, así como incentivar en los alumnos en formación el interés por el análisis y la reflexión.