UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

¿Cómo se hace un/a profesional del trabajo social?: procesos históricos, formativos y subjetivos

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Maritza Charry Higueras

DIRIGIDA POR

Fernando Lores Masip
Sergio García García
Aurora Castillo Charfolet

© Maritza Charry Higueras, 2025

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad de Ciencias Políticas y Sociología

Departamento de Antropología Social y Psicología Social

Memoria para optar al Grado de

Doctora en Sociología y Antropología

¿CÓMO SE HACE UN/A PROFESIONAL DEL TRABAJO SOCIAL? PROCESOS HISTÓRICOS, FORMATIVOS Y SUBJETIVOS

Maritza Charry Higueras

Director: Fernando Lores Masip.

Codirector: Sergio García García.

Codirectora: Aurora Castillo Charfolet.

Madrid 2024

AGRADECIMIENTOS

Escribir los agradecimientos de este trabajo de investigación conlleva reconocer a todos aquellos y aquellas que estuvieron presentes de distintas maneras durante este proceso e hicieron posible culminarlo de manera satisfactoria.

Les debo mucho a las personas que decidieron participar en esta investigación, tanto de la Universidad del Valle como de la Universidad Complutense. Por una parte, la acogida de las participantes españolas fue definitiva para proporcionarme la tranquilidad necesaria, aunque me encontrase «lejos de casa». Por otra, también les debo mucho a las participantes colombianas y españolas, que depositaron en mí la confianza suficiente para prestarme sus experiencias, anécdotas, recuerdos y dones en cada uno de nuestros encuentros etnográficos individuales y grupales. Fueron ellas quienes me permitieron construir desde mi sentido esta versión de vida universitaria y formativa, en medio de tantos asuntos complejos vividos durante los años 2019 a 2024, tanto en España como en Colombia.

El apoyo institucional en sus distintas dimensiones de la Universidad del Valle me permitió vivir en España y asumir la comisión de estudios en las condiciones necesarias para llevar avante este proyecto académico y laboral. En especial, el apoyo de mis compañeras y compañeros, colegas y profesoras de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano fue un soporte esencial para consolidar las ideas y experiencias que apuntalaron este proceso de investigación formativa en Trabajo Social. El apoyo también emocional de mis amigas colegas de la Escuela en Cali, Tuluá y Buga me sostuvo en aquellos momentos de inseguridad, duda, cansancio y desconfianza en mí misma: María Cénide, Ketty Yalile, Anita, Mariela, Claudia B. y Claudia G, las quiero.

Los años de estancia en España fueron interesantes, complejos y edificantes. Conté con distintos tipos de apoyo. El apoyo académico de mis directores (Fernando Lores Masip y Sergio García García de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, y de Aurora Castillo Charfolet, de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid) fue definitivo, y a los tres les agradezco su compromiso, disposición y apertura con mi formación doctoral; las reuniones presenciales y virtuales que dieron lugar a discusiones constantes, respetuosas y abiertas entre las disciplinas; su claridad en la comunicación para llegar a

acuerdos que me guiaran en los distintos momentos de la investigación, y su diligencia en todos los asuntos y trámites formales. Pero, sobre todo, resalto su actitud colaborativa, solidaridad y apoyo fáctico durante todo el proceso de investigación, pues me proporcionaron la tranquilidad y fuerza necesarias para dedicarme al trabajo.

A la profe Aurora le agradezco permitirme entrar en el mundo institucional español de la formación en Trabajo Social, su ayuda para conseguir el contacto con los actores claves y que me informase de los asuntos más formales de la investigación.

Al profe Sergio le agradezco acogerme desde el primer encuentro, su disposición permanente y su lectura detallada, que me ayudó a establecer una relación más abstracta, teórica y autorreflexiva entre el Trabajo Social, la Antropología y la Sociología, lo que resultó definitivo para la escritura de esta tesis. Sus aportaciones a la hora de pensar en dichas disciplinas me exigieron pensar y escribir de manera mucho más elaborada.

Al profe Fernando le agradezco y le debo su exigencia epistemológica critico-política en mi formación antropológica, la profundidad de sus cuestionamientos y su constante guía, interés y apoyo en todos los momentos del proceso de investigación; en particular, su presencia constante para hacer los intercambios del análisis teórico-práctico de los detalles y conexiones más determinantes del trabajo de campo en cada país. Las caminatas y conversaciones socráticas por Madrid Río se constituyeron como el soporte intelectual y afectivo que me inyectaba la confianza en mí misma suficiente como para creer en las posibilidades de cambiar mi manera de pensar.

Estar en España implicó el profundo apoyo de mi familia española, de mi hermana Luz Alba, su esposo Alberto, mi sobrina Lucila y demás familiares, quienes siempre me acogieron y abrieron las puertas de su casa. En especial, les agradezco su hospitalidad y protección en los momentos más difíciles de la pandemia del COVID. Sin su amor, su soporte y su ayuda material habría sido casi imposible lograrlo.

Mis vínculos afectivos en España tanto con Rafa, amigo de antaño, como con Raquel, con la que establecí relación durante la estancia en España, me proporcionaron profundidad en la experiencia antropológica del bello país que me acogía: conocer costumbres, comidas, recorrer ciudades y monumentos históricos me proporciono la alegría y el disfrute de la vida que siempre se echa de menos en el mundo universitario institucional.

Estar en España implicó dejar Colombia y con ello a mi familia inmediata en Cali. A mi esposo Gabriel le agradezco su complicidad con mi espacio vital; su amor, lealtad y apoyo incondicional para alcanzar mi propósito de formarme en otro país. Su compromiso y nobleza con mi familia de origen proporcionó los cuidados requeridos ante mi ausencia. Al suplirme se aumentaron sus responsabilidades en tiempo, tareas, ajustes y reajustes en el devenir intermunicipal entre Cali y Tuluá. Gracias Gabo por las visitas semanales, por compartir el menaje y los paseos y salidas programadas con los «viejos».

Gracias a mi mamá Miriam, mi hermana Liry, su esposo Alfonso y mis sobrinas, Nathalia e Isabella, por su constante amor, fortaleza, apoyo y aliento en esta meta.

Sea este el espacio para reconocer el lugar histórico que ha tenido Marlen, mi maestra de vida: sus cuestionamientos y reflexiones me han ayudado a observar con constancia y compasión mi actuar en mis relaciones interpersonales y mi labor profesional. También le debo un enorme agradecimiento a mi profe Ana María Ospina Velasco (q. e. p. d.), quien fue mi mentora, mi amiga y me inspiró a ser la persona estudiante, docente y profesional que hoy soy. Infinitas gracias estés donde estés. Sé que alcanzar esta meta hubiese sido un gran orgullo para ti y estaríamos hoy celebrándolo como siempre lo hacíamos.

A mis amigas Angélica y Lucero, quienes han sido fundamentales en mi vida y en estos años de trabajo, un soporte para conversar, reír y disfrutar las distintas experiencias de la vida.

A todas aquellas personas que me ayudaron a planear, pensar, conversar y revisar las distintas versiones de este documento: María Fernanda, Laura, Ana Cecilia y Lorena.

Gracias, gracias, gracias. UTFML.

RESUMEN **15**
ABSTRACT **17**
INTRODUCCIÓN **19**
0. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA LITERATURA ENCONTRADA SOBRE TRABAJO SOCIAL 25
0.1. Análisis de la literatura sobre formación en trabajo social *31*
0.1.1. Tipo de producción intelectual 31
0.1.2. Años de producción 32
0.1.3. Métodos, técnicas de investigación y alcance 33
0.1.4. Temas abordados en idioma español 34
0.1.5. Temas abordados en la literatura anglosajona 37
0.2. Interrogantes a partir de la revisión de la literatura *40*
CAPÍTULO 1: EL ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA **43**
1.1. La elección etnográfica y el origen de la investigación *43*
1.2. Intercambios entre las participantes de la investigación. *48*
1.2.1. Hacia el reposicionamiento del Trabajo Social 50
1.2.2. Equilibrar las relaciones de poder en el mundo universitario 52
1.3. Acerca de las técnicas etnográficas y el trabajo de campo *54*
1.4. Desarrollo del trabajo de campo *59*
1.5. Características de las participantes de la investigación. *60*
CAPÍTULO 2: HISTORIA DE LA PROFESIONALIZACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMPO CIENTÍFICO DEL TRABAJO SOCIAL **69**

2.1. Condiciones que posibilitaron la creación del campo disciplinar del Trabajo Social *72*

2.1.1. El agenciamiento de las Escuelas de formación de Asistencia-Servicio Social 73

2.1.2. Alianzas y propósitos de los organismos profesionales 77

2.1.3. Luchas sociales y disciplinares por el reconocimiento del Trabajo Social. 84

2.1.4. Formación en las Escuelas y función social del Servicio/Asistencia/Trabajo Social antes del ingreso a las Universidades 91

2.2. Procesos de consolidación del campo disciplinar del Trabajo Social en las Universidades de Cali y Madrid. *103*

2.1.5. El tránsito hacia la institucionalización: Flujo de presiones, apoyos e intereses 104

2.1.6. La llegada al campo científico institucionalizado: Flujo de fuerzas y relaciones entre Trabajo Social y Ciencias Sociales 110

CAPÍTULO 3. MODELOS UNIVERSITARIOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL.....127

3.1. Modelos universitarios y condiciones académico-administrativas de los procesos de formación universitaria del Trabajo Social *128*

3.1.1. Masificación de la formación universitaria 134

3.1.2. Condiciones laborales de las docentes de Trabajo Social..... 139

3.1.3. Reclutamiento docente en Trabajo Social 141

3.2. Tensiones en la formación en Trabajo Social *146*

3.2.1. Organización teórico-práctica de los planes de estudio universitarios 147

3.2.2. Concepción y función social de la Práctica en la formación de Trabajo Social 152

3.2.3. *Habitus* disciplinar en la formación y prácticas pedagógicas de las docentes 160

CAPÍTULO 4. SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DEL TRABAJO SOCIAL . 179

4.1. Disposiciones sociales de las estudiantes de Trabajo Social *181*

4.1.1. ¿Cómo es el desempeño académico del estudiante de Trabajo Social? 183

4.2. Motivaciones de elección profesional en Trabajo Social *187*

4.2.1. Influencia de la labor social de la Iglesia 189

4.2.2. Interés por la acción social 190

4.2.3. Beneficios instrumentales 194

4.3. Definiciones de sí mismo en docentes, estudiantes y profesionales de Trabajo Social *195*

4.3.1.La construcción de sí mismo como docente de Trabajo Social 196

4.3.2. La construcción de sí mismo como estudiante 202

4.3.3. La construcción de sí mismo como trabajadora social 211

CONCLUSIONES 235

1. Formación e historia disciplinar *235*

2. Tensiones en la formación en Trabajo Social *236*

3. Subjetividades e identidades en Trabajo Social *238*

4. El Trabajo Social es un caso paradigmático desde la sociología de las profesiones: *240*

REFERENCIAS 243

ANEXOS 287

Anexo 1: Producción intelectual sobre formación en Trabajo Social. Estado de la cuestión. *288*

Anexo 2: Listado de participantes *301*

Anexo 3. *Guía de Entrevista Etnográfica y Grupos Focales* *304*

Anexo 4. Negociaciones institucionales *313*

Anexo 5. Consentimientos Informados *338*

Soportes del trabajo de campo realizado.Primer momento: Enero – febrero 2020.Consentimientos informados y registros de asistencia grupos focales 338

Segundo momento: Septiembre – noviembre 2020 356

Consentimientos informados e invitaciones grupos focales y links 356

Tercer momento: enero – marzo 2021 372

Consentimientos informados e invitaciones grupos focales y links 372

Anexo 6. Modelo Certificado de Participación *388*

Anexo 7. Colegio oficial de trabajo social de Madrid. Catálogo de tesinas. *389*

Anexo 8. Listado graduadas Escuela de Servicio Social de Cali *418*

Anexo 9. Portafolio promocional Escuela de Servicio Social de Cali *432*

Anexo 10. Resumen Congresos Panamericanos del Servicio Social realizados en Latinoamérica (ONU-OEA) 1945 – 1971) y Seminarios Regionales Latinoamericanos de Servicio Social (ALAESS – ALAETS) 1965 – 1972) *436*

Anexo 11: Análisis de Planes de estudio del Programa de Trabajo Social (1952-2011 Univalle Cali-Colombia y 1949-2020 UCM Madrid-España) *442*

Anexo 12: Reglamentaciones referidas a la profesión de Trabajo Social en Colombia y España *481*

Anexo 13: Índice de tablas *492*

RESUMEN

Esta tesis doctoral nace de mi búsqueda personal y profesional por tratar de entender las contradicciones que guarda el Trabajo Social, evidenciadas durante mi ejercicio laboral y docente a través de los años. En gran medida, proviene de la escucha a las estudiantes de Trabajo Social y al cuestionamiento de otros profesionales sobre sus disciplinas, así como de la puesta en práctica de sus conocimientos, preocupaciones, anhelos, emociones y sufrimiento respecto a las experiencias de formación y las maneras en las que los docentes enseñamos.

La literatura encontrada muestra dos posiciones frente a la investigación en formación en Trabajo Social, una más instrumental, para evaluarla en términos de logro, competencias y desarrollo de habilidades para el empleo, y otra más reflexiva, para comprender las limitaciones de la formación que se repiten y reproducen a través del tiempo: falta de integración del conocimiento, desarticulación teoría-práctica, ausencia de tradición investigativa y menor interés en la recuperación de las historias disciplinares locales.

El presente estudio, cualitativo y con perspectiva etnográfica, tuvo como objetivo general comprender los procesos de formación del Trabajo Social con relación a la historia de la profesión y a las problemáticas sociales contemporáneas, a partir del ingreso de la disciplina al campo universitario en Cali y Madrid. Además, como objetivos específicos, se trató de: 1. Reconstruir una versión alternativa y local de la historia del Trabajo Social como programa universitario, evidenciando continuidades y discontinuidades de la formación en ambas universidades, según los contextos socio históricos de las ciudades; 2. Analizar las características de la formación del Trabajo Social con la integración de las escuelas en las universidades; y 3. Comprender los procesos de subjetivación de estudiantes, docentes y profesionales instituidos a partir de la formación universitaria y del ejercicio profesional.

Los resultados se construyeron alrededor de tres dimensiones: la primera, la reconstrucción de la historia de la disciplina en ambas universidades a partir de las memorias de los actores, quienes reconocen intereses externos y presiones internas definitivas en la conformación del campo científico del Trabajo Social. Estos intereses y presiones influencian directamente las distintas dimensiones de la formación en Trabajo Social. La segunda dimensión corresponde al análisis de los procesos de formación actual y sus limitaciones

recurrentes a través del tiempo. Estas limitaciones provienen de las condiciones socio-históricas de consolidación del campo del Trabajo Social. Los procesos de formación se desarrollan en medio de relaciones de poder entre las disciplinas y se sintetizan en el ambiente institucional del mundo académico. Finalmente, la tercera dimensión se ocupa de comprender los procesos de subjetivación e identidad de estudiantes, docentes y profesionales que se instituyen durante la formación universitaria y en las instituciones empleadoras.

Se concluye que existe una relación directa entre el modo en que se crea y consolida históricamente el campo científico y la formación impartida en Trabajo Social. Esta relación está mediada por los actores, sus contextos y territorios, por la versión de la historia disciplinar formal y por la memoria subrepticia de los actores que ha quedado fuera de lo establecido, a la espera de ser comprendida. El ingreso del Trabajo Social a las universidades no significó resolver las debilidades históricas de la disciplina. Si bien la formación universitaria reforzó la fundamentación, el efecto de la institucionalidad en medio de procesos de estandarización y masificación de la educación superior debilitó los componentes esenciales del *habitus* disciplinar de Trabajo Social: disminuyó el despliegue de las habilidades prácticas y aumentó la escisión teórica-práctica. La formación universitaria no solo produce profesionales, sino sujetos: personas sujetas a unas disposiciones sociales y unas motivaciones en la elección de carrera que no pueden pensarse individualmente. Los constantes retos y desafíos de estudiantes y profesionales que se viven individualmente en las instituciones proporcionan un panorama articulador entre historia disciplinar, procesos de formación y función social, aspectos que son constitutivos del campo científico del Trabajo Social.

Palabras clave: historia social, institucionalización, formación profesional superior, identidad cultural, Trabajo Social.

ABSTRACT

HOW DOES ONE BECOME A SOCIAL WORKER PROFESSIONAL? HISTORICAL, FORMATIVE, AND SUBJECTIVE PROCESSES

This doctoral thesis is born from my personal and professional research and tries to understand the contradictions that Social Work evidenced during my own practice, both as a professional and as a teacher. To a larger extend, it emerges from listening to the questions, concerns, desires and emotions regarding the profession and the application of their knowledge in teaching and learning of Social Work students and professionals, as well as professionals from other disciplines.

The literature reviewed reveals two positions regarding research in Social Work training. One is more instrumental as it seeks to evaluate Social Work training in terms of achievement, competencies, and development of skills for employment. The other is more reflective as it aims to understand the recurring and reproduced limitations in training over time, such as the lack of knowledge integration, theory-practice disarticulation, absence of a research tradition, and less interest in the recovery of local disciplinaries histories.

The main purpose of this study, with adopts a qualitative and ethnographic perspective, is to understand the training processes of Social Work in relation to the history of the profession and the contemporary social problems since the discipline was established as an academic field in higher education in Cali and Madrid. Furthermore, it has three secondary goals: 1. To reconstruct a local and alternative version of the history of Social Work as a university program, highlighting the continuities and discontinuities in training at Universidad del Valle (Cali, Colombia) and Universidad Complutense (Madrid, Spain) according to the socio-historical contexts of the cities; 2. To analyze the characteristics of Social Work training with the integration of Schools to universities; 3. To understand the process of subjectivation of students, faculty, and professionals established through training and professional practice.

The results were constructed around three dimensions. The first being the reconstruction of the history of the discipline at both universities based on the memories of

the actors, who recognize external interests and internal pressures that are important in the creation of Social Work as a scientific field. These interests and pressures directly influence the various dimensions of Social Work training. The second dimension involves the analysis of current training processes and their recurring limitations over time. These limitations come from the socio-historical conditions that contributed to the consolidation of the scientific field of Social Work. The training processes develop amid power relations between disciplines and are reflected in the institutional environment of higher education. Finally, the third dimension focuses on understanding the subjectivation processes and the identity of students, faculty, and professionals that occur in university training and the employing institutions.

In conclusion, there is a direct relation between the way in which the scientific field is historically created and consolidated and the training provided in Social Work. This relation is mediated by the actors, their contexts, their territories, the official version of the disciplinary history, and their surreptitious memory that remains outside of what is established and is expected to be understood.

The entry of Social Work into universities did not mean resolving the historical weaknesses of training. Even though university training reinforced the foundation, the effect of institutionalism in the mist of processes of standardization and massification of higher education weakened essential components of the disciplinary *habitus* of Social Work, which decreased the deployment of practical skills and augmented the theorical-practical split. University training not only produces professionals but subjects; people subject to social dispositions and career choice motivations that cannot continue to be thought of individually. The constant challenges of students and professionals that are experienced individually in institutions provide an articulating scene between disciplinary history, training processes and social function, which are constitutive aspects of the scientific flied of Social Work.

Keywords: social history, institutionalization, higher education, cultural identity, Social Work.

INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral nace de mi búsqueda personal y profesional por tratar de entender las contradicciones que guarda el Trabajo Social, evidenciadas durante mi ejercicio laboral y docente a través de los años. En gran medida, proviene de la escucha a las estudiantes de Trabajo Social y al cuestionamiento de otros profesionales sobre sus disciplinas, así como de la puesta en práctica de sus conocimientos, preocupaciones, anhelos, emociones y sufrimientos respecto a las experiencias de formación y las maneras en las que las docentes enseñamos. Durante el proceso de investigación, me esforcé por objetivar dicho interés personal para construir la propia formación como un problema de investigación. En esta dirección, el socioanálisis inspirado por Bourdieu (2001, 2009) fue útil para construir la distancia epistemológica requerida desde mi posición como mujer y docente en una de las universidades analizada.

Estos intereses adoptaron forma científica al revisar el estado de la cuestión tanto en español como en inglés. En medio de los miles de títulos encontrados en bases de datos, solo identifiqué un escaso número de trabajos sobre la formación en Trabajo Social adelantadas por docentes y estudiantes. Además, menos de la mitad de los textos provienen de procesos de investigación científica; pues en su mayoría se trata de ensayos fruto de la reflexión profesional, de ponencias, entrevistas y disertaciones sobre normatividades institucionales que rigen la profesión.

La literatura sobre la formación en Trabajo Social presenta características distintas en inglés y en español. En este último prevalecen metodologías cualitativas (conformadas mayoritariamente por tesis doctorales, informes finales de investigación, artículos, libros, trabajos de grado para optar a título profesional y trabajos sobre investigación formativa), mientras que en las investigaciones anglosajonas encontré más artículos con metodologías cuantitativas. Los temas de formación investigados también son variados: en español hay cierta preferencia por el análisis de la formación y de los planes de estudio a partir de las transformaciones de los sistemas educativos y de los consecuentes procesos de autoevaluación institucional que exigen mejorar la calidad educativa. Se interesan por estudiar la práctica académica, la integración de los conocimientos a la disciplina del Trabajo Social, el desarrollo de competencias para el desempeño ocupacional, tendencias

epistemológicas en la formación, procesos de aprendizaje y relación docente-estudiante. Por su parte, los estudios en lengua inglesa enfatizan las necesidades de formación específica en grado y posgrado de Trabajo Social formuladas en términos de problemas sociales, buscando adecuar los perfiles profesionales a los empleadores y a las demandas de la población. Buscan, pues, evaluar la formación universitaria en términos de logro y competencias profesionales, y proponen el desarrollo de habilidades de indagación crítica, comunicativas, tecnológicas y de autocuidado. La formación en investigación impartida en grado tiene un énfasis más teórico que práctico, el trabajo de campo y las experiencias investigativas se dejan para el posgrado.

De este modo, de las investigaciones encontradas se deduce que las anglosajonas asumen una posición más instrumental frente a la formación en Trabajo Social y las hispanas una más reflexiva respecto a las limitaciones históricas que se reproducen en la formación: falta de integración del conocimiento de las distintas disciplinas al Trabajo Social, escasa articulación teórico-práctica, debilidades en la formación metodológica, ubicación tardía de las prácticas en los planes de estudio, tendencia a una formación instrumentalista, ausencia de tradición investigativa, dificultades para recuperar la historicidad del campo disciplinar, entre otras.

Este balance evidenció las distintas perspectivas sobre las que se ha estudiado la formación en Trabajo Social y me generó nuevos interrogantes a la hora de comprenderla desde una perspectiva sociohistórica, que diera cuenta de los procesos sociales presentes en la creación y consolidación del Trabajo Social como campo científico. Me propuse como objetivo general comprender dichos procesos en relación a la historia de la profesión y a las problemáticas sociales contemporáneas a partir del ingreso de la disciplina en el ámbito académico (concretamente en la Universidad Complutense de Madrid, España, y en la Universidad del Valle, en Cali, Colombia). Para ello, planteé tres objetivos parciales que me ayudaron a profundizar en la investigación. En primer lugar, me interesé por reconstruir una versión alternativa y local de la historia del Trabajo Social como programa universitario, que evidenciase continuidades y discontinuidades de la formación en ambos centros y según los contextos sociohistóricos de sus ciudades. En segundo lugar, analicé las características de la formación del Trabajo Social y la integración de las Escuelas de Trabajo Social en las universidades. Por último, quise comprender los procesos de subjetivación de estudiantes,

docentes y profesionales, instituidos a partir de los procesos de formación y del ejercicio profesional. Estos asuntos metodológicos se exponen en el capítulo 1.º, titulado «El escenario de la investigación etnográfica». Aquí ubico al lector o la lectora en la construcción del proceso de investigación, partiendo de mi posición como investigadora del mismo campo de estudio y de los motivos y características de las participantes en relación con el problema de investigación.[1] El diseño metodológico cualitativo con perspectiva socioantropológica favoreció las distintas posiciones epistemológicas y ontológicas asumidas durante el proceso de investigación, la comprensión de la historia tanto de las relaciones de poder entre las disciplinas de Trabajo Social, Sociología y Antropología, como de los sentidos específicos que los actores daban a la formación respecto a las determinaciones estructurales presentes en cada contexto universitario. El uso de las técnicas documentales y etnográficas proporcionó una lectura histórica de los discursos oficiales, su permanencia y cambio respecto a la historia disciplinar y formación en Trabajo Social.

Los capítulos 2.º, 3.º y 4.º se han construido atendiendo a los factores estructurales que atraviesan la formación en Trabajo Social, destacando semejanzas y diferencias, permanencias y cambios en los discursos referidos a dicha disciplina y a la formación en ambas universidades. En el capítulo 2.º, «Historia de la profesionalización e institucionalización del campo científico del Trabajo Social», analizo las condiciones de posibilidad que históricamente han intervenido en la creación y constitución del campo disciplinar desde la perspectiva crítica de las relaciones de poder de Foucault y la teoría del campo de Bourdieu, esto es: la llegada de la ocupación y la proliferación de las Escuelas de Servicio o Asistencia Social a las ciudades de Madrid, en España y de Cali, en Colombia. Este análisis determina cómo ha sido posible su establecimiento y en qué medida se ha

[1] El Trabajo Social es una disciplina históricamente feminizada tanto en su práctica como en su enseñanza, con una clara mayoría de mujeres en su ejercicio profesional y en las aulas universitarias. Desde sus inicios, mujeres pioneras impulsaron el desarrollo de la profesión, y hoy más del 80% de quienes se dedican al Trabajo Social son mujeres. Escribir una tesis en femenino refleja esta realidad y reconoce la contribución femenina en el campo. Además, el uso del femenino plural en el lenguaje académico puede verse como un acto reivindicativo que visibiliza y empodera a las mujeres en una profesión donde han sido mayoritarias, desafiando la hegemonía del masculino genérico en el lenguaje. Algunos textos relevantes para adentrarse en esta compleja cuestión sobre el femenino como genérico son Medina Guerra, A. (2016). «Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España», *Estudios de Lingüística aplicada,* n.º 64; o varios textos de Eulàlia Lledó Cunill, como «El género, el sexo, la violencia y el habla en el Diccionario de la Lengua española» (*Meridiam,* n.º 34, pp. 12-13). Sin embargo, se mantiene en masculino el uso del «sí mismo» cuando aparece en singular, al tratarse de un concepto de Foucault (2011); así como en los títulos de artículos, libros o en las citas literales o testimonios.

consolidado el campo disciplinar a partir de todas las contingencias, acontecimientos, eventos y hechos históricos que estuvieron alrededor de la integración del Trabajo Social en ambas universidades. Profundizo especialmente en las presiones e intereses externos, apoyos o fuerzas internas que o bien favorecieron o bien se opusieron a la integración del Trabajo Social en dichas instituciones de educación superior. Se evidencia que la formación en Trabajo social no es independiente y autónoma, sino que ha respondido precisamente a tales presiones, fuerzas y tensiones del campo universitario en este proceso histórico de profesionalización e institucionalización.

En el tercer capítulo analizo los «Modelos universitarios y las tensiones en la formación en Trabajo Social». Ya en la universidad, el Trabajo Social tuvo que adaptarse a una formación que se correspondiera con el sistema educativo nacional e internacional, con el mercado y con las demandas de ocupación profesional; pero también con los marcos institucionales y las exigencias administrativas, que lo constriñen y al mismo tiempo le abren nuevas posibilidades. Las permanentes dificultades formativas se abordan desde la perspectiva de sus protagonistas y alrededor de la articulación teoría-práctica, en tanto hay mayor énfasis en la fundamentación y menor despliegue en la praxis, en concordancia con la manera en que se organizan acumulativamente los planes de estudio; un *habitus* disciplinar que no describe herramientas metodológicas de intervención interiorizadas, en búsqueda permanente de un saber-hacer más técnico que poco profundiza en el saber científico; y unas prácticas pedagógicas centradas en el modelo escolar que jerarquiza el poder docente y ponen en riesgo el reconocimiento de las estudiantes y profesionales como sujetos.

En el cuarto y último capítulo, expongo las «Subjetividades e identidades del Trabajo Social», a partir de la idea de que la formación es un dispositivo que modela subjetividades e identidades en estudiantes, docentes y profesionales. Los motivos de elección de la carrera y las disposiciones sociales de las estudiantes hacia un estudio u otro están en la base para la construcción de los modos subjetivos y los procesos identitarios en Trabajo Social. Las relaciones de poder sobre las que se sustentan los procesos de formación e identidad disciplinar conllevan estados emocionales reactivos y sentimientos más duraderos hacia el Trabajo Social. El estado del campo científico se sintetiza en la corporalidad de los sujetos, en las construcciones que hacen de sí mismos en relación con el proceso formativo y con el rol profesional. Se instalan modos de subjetivación y procesos de identidad caracterizados

por: el reconocimiento, la identificación profesional y la emulación del rol docente; el desconocimiento de sí mismo y las experiencias de sufrimiento durante la formación; el trabajo de gobierno de sí en el aprendizaje como base para el trabajo profesional con los otros; las luchas disciplinares y éticas de las profesionales frente a la instrumentalización y reificación del Trabajo Social en las instituciones, y las crisis polimorfas en las estudiantes resultantes de todas estas ambivalencias, incertidumbres y miedos al futuro laboral. Se evidencia así el desafío de los procesos de formación en Trabajo Social por integrar la historia del campo disciplinar con los dramas existenciales y las difíciles condiciones socioeconómicas estructurales de la contemporaneidad.

Las conclusiones se presentan según las tres dimensiones abordadas en la tesis doctoral: formación e historia disciplinar, tensiones en la formación y subjetividades e identidad del Trabajo Social. La conclusión del trabajo señala que no es posible estudiar la formación en Trabajo Social sin entrar a comprender el campo disciplinar. Así, afirmo que el Trabajo Social es una disciplina liminar, híbrida e impura, que se sostiene a sí misma en medio de contradicciones y ambivalencias, en medio de fuerzas internas e intereses externos. Tal concepción propone construir un espacio conceptual intermedio que sostenga el qué del Trabajo Social sobre la base del para qué y del cómo se hace.

0. UN ESTADO DE LA CUESTIÓN A PARTIR DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO EN LA LITERATURA ENCONTRADA SOBRE TRABAJO SOCIAL

La búsqueda de la producción intelectual sobre la formación en Trabajo Social en España y Colombia es relevante en el presente trabajo de investigación, pues evidencia el lugar histórico que ha ocupado dicha producción de conocimiento a la hora de consolidar el campo científico del Trabajo Social. Este proceso se llevó a cabo a través de bases de datos de bibliotecas y centros de documentación universitarias, páginas web de revistas especializadas y Google Scholar. La recopilación se llevó a cabo en distintos momentos. Inicialmente, se hizo en idioma español entre los años 2019 a 2021. En un segundo momento, en 2023, se incluyeron otros textos relevantes, y, a inicios de 2024 se incluyeron textos en idioma inglés.

En total, se encontraron 2.746 trabajos provenientes de diversas fuentes que se procesaron en archivos de Excel. Por su magnitud, no se citan en esta tesis, pero puede accederse al listado de la literatura sobre formación en Trabajo Social (véase Anexo 1).

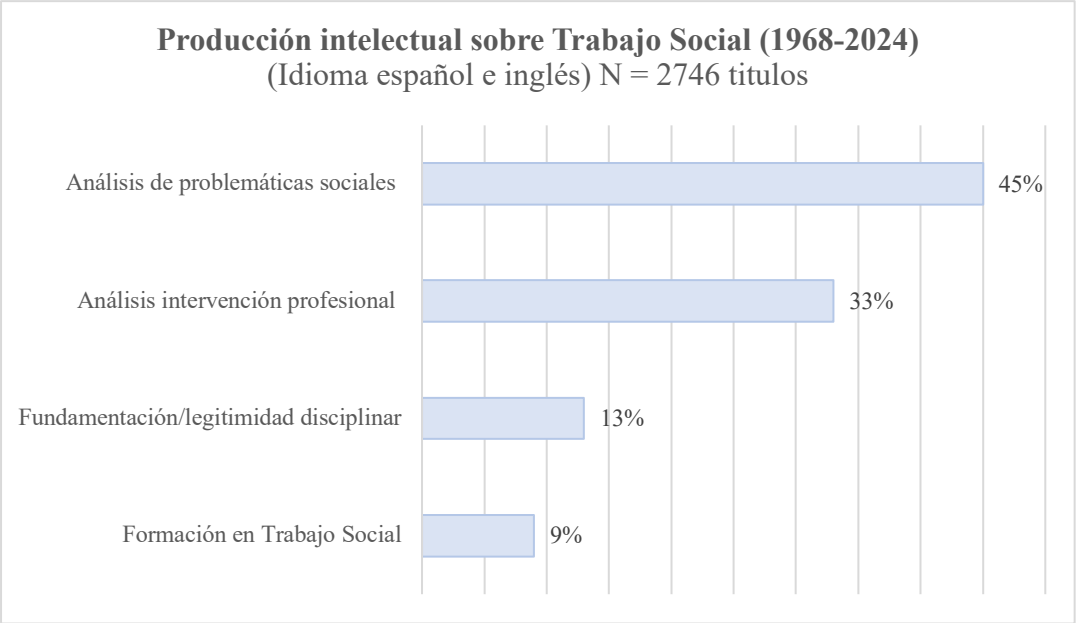
Del total, el 49 % proviene de las cuatro revistas especializadas en Trabajo Social en de las dos universidades en las que se centra esta tesis (*Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* y *Cuadernos de Trabajo Social)* y los dos organismos profesionales de los países (*Revista Colombiana de Trabajo Social* y *Trabajo Social Hoy*) cuyas ciudades forman parte de esta investigación. Los archivos institucionales que reportan tesis doctorales, tesis de maestría, trabajos de fin de máster, trabajos de monografía o de fin de grado y ejercicios formativos de cursos de investigación, corresponden a un 41.5 %. Por último, el 9.5 % procede de artículos encontrados en las bases de datos de la web académica. En estos últimos, la búsqueda se afinó a partir de frases gramaticales (tesauros) en español:

«Formación en Trabajo Social», «Educación en Trabajo Social» y, en inglés: «Education in Social Work» y «Training in Social Work».[2]

La mayoría de las autoras de los artículos en las revistas especializadas universitarias son trabajadoras sociales (61 %) y en las revistas editadas por los organismos profesionales la cifra se eleva (70-86 %), lo que evidencia una mayor apertura interdisciplinar en las revistas universitarias, pues casi se equipara la autoría individual de profesionales de Trabajo Social y la que combina profesionales de distintas disciplinas. De los artículos encontrados en la web académica y en los archivos institucionales de posgrados (tesis y trabajos de máster, maestría y doctorados) no fue posible obtener información fiable al respecto, debido a que, comúnmente, las autoras registran su filiación institucional, más no su formación. En la literatura anglosajona, por ejemplo, solo un 16 % refirió su formación como trabajadoras sociales-docentes, un 44 % reportó su filiación como docentes de distintas unidades académicas de Trabajo Social, Derecho y Ciencias Sociales, pero no su formación y un 40 % no registró información al respecto. En cuanto a los trabajos de grado y otros ejercicios formativos en investigación, las autoras fueron estudiantes de Trabajo Social en su totalidad. Los títulos y resúmenes de la producción intelectual encontrada en las distintas fuentes en idioma español e inglés se procesaron buscando reconocer lo que se ha escrito en torno a la formación en Trabajo Social. La interpretación de los contenidos arrojó un tipo de organización por categorías analíticas que conforman cuatro tendencias en la investigación en Trabajo Social, como se muestra a continuación en la Tabla 1:

[2] Las revistas que se han empleado para hacer este estado de la cuestión provienen en gran parte, pues, de las siguientes revistas: *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social.* ISSN (impreso): 0122-1213. ISSN (en línea): 2389-993X. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Facultad de Humanidades. Universidad del Valle Cali, Colombia. *Cuadernos de Trabajo Social.* ISSN (impreso): 0214-0314. ISSN (en línea): 1988-8295. Prensas de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista Colombiana de Trabajo Social.* ISSN (impreso): 0121-2818. Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social. *Trabajo Social Hoy.* ISSN (impreso): 1134-0991. ISSN (en línea): 340-2539. Colegio oficial del Trabajo Social de Madrid. El resto de los trabajos se pueden encontrar indexados en el Anexo I.

Tabla 1: Producción intelectual sobre Trabajo Social (1968-2024)



Nota: elaboración propia desde las fuentes citadas en *supra,* nota 1. Abril de 2024.

La primera tendencia, que ocupa el 45 % de los títulos en idioma español, se centra en el análisis de los problemas sociales. Son textos que se ocupan de comprender los problemas sociales a la luz de las teorías sociales existentes. Algunas autoras manifiestan que estos escritos pueden entenderse como interpretaciones de la cuestión social a partir de la cotidianidad de los sujetos (Castel, 1997; Rozas Pagaza, 2001). Estas elaboraciones, en sentido hermenéutico, también son leídas como una manera de evidenciar nuevas demandas, que sirven de base para el diseño de políticas públicas o para la posible intervención profesional (Falla, 2009; Rozas Pagaza, 1999).

Sin embargo, para otras investigadoras, el énfasis que el Trabajo Social hace de los saberes populares y la construcción del conocimiento a partir de la subjetividad de las personas deja de lado el interés por «la transformación de las problemáticas y necesidades sociales mediante conocimientos y acciones empoderadoras». No obstante, entre los años 2006 y 2016 se evidencia un interés menor en la búsqueda de las causas de las problemáticas desde enfoques empírico-analíticos, y un mayor uso de enfoques hermenéuticos y críticos, que muestran esfuerzos de transformación de las realidades sociales (Acuña-Pinilla, et al. 2018:6; Crips, 2019; Valencia y Paredes, 2014).

Por otro lado, algunas problemáticas sociales pueden ser globales y compartidas entre distintos países. Por ejemplo, entre Colombia y España es común encontrar textos referidos a cuestiones familiares, de salud, diversidad sexual y género. No obstante, las diferencias históricas de las estructuras sociales, económicas y políticas de ambos países justifican asuntos más específicos. De este modo, en España, la cuestión social se traduce en problemáticas de movilidad, migración y sus consecuentes problemas políticos, sociales y económicos de marginación social, estigmatización, personas sin hogar y en situación de calle; problemáticas de adicciones, envejecimiento, calidad de vida, conductas delictivas, cuidado, explotación sexual y trabajo infantil (Cárdenas et al., 2008; Medina, I., 2021; Piñeyro, 2017). Entretanto, en Colombia la preocupación específica obedece a los conflictos políticos de Estado y de gobierno en relación con el conflicto armado, la violencia política y el desplazamiento forzado: la construcción para la paz y de sujetos políticos y movimientos sociales, problemas de territorialidad, de desarrollo, del medio ambiente, de escuela y de justicia (Giraldo Ramírez, J., 2018; Moreno y Molina, 2020; Arbeláez, 2017; Quiñonez, 2022).

Una segunda tendencia representada en el 33 % de los títulos encontrados en idioma español, corresponde al análisis de las experiencias de intervención de Trabajo Social en prácticas académicas y programas de intervención social desde un marco institucional. Se enfatiza la necesidad de comprender lo que algunas autoras denominan «la naturaleza de la intervención», referida al análisis de los persistentes obstáculos y dificultades de la práctica profesional en las instituciones, a la problematización de los condicionantes y desafíos de la intervención profesional y a hacer reflexiones ético-políticas de los posibles efectos de la intervención (Linardelli y Pessolano, 2019; Travi, 2007; Rozas Pagaza, 1999).

En Colombia, los trabajos se refieren al análisis de modelos y metodologías de intervención profesional del Trabajo Social en los programas sociales y a dilemas éticos de la práctica profesional (Domínguez-Machado, 2019; Murcia-Albañil y Rodríguez, 2019; Nivia-Ruiz, 2012). En España, por su parte, el punto de mira está en la aplicación de las políticas sociales a los programas de Servicios Sociales y a las funciones del Trabajo Social en procesos de práctica académica e intervención profesional (Beltrán et al., 2019; Calero et al., 2019; Díaz-Parreño y Gascón, 2017; Lozano-Vicente, 2015; Yusta, 2018); aunque otros

escritos abordan la importancia de la tecnología y la innovación social (Munuera, 2016; Vicente, 2018).

Hay otros títulos, tanto en España como en Colombia, que tratan sobre el análisis de la relación profesional y la descripción de experiencias de intervención comunitaria, pero hay una tendencia mayor hacia la intervención con familias e intervención social crítica en Colombia (Acevedo-Valencia, 2012; Charry-Higueras, 2006; Estrada-Ospina, 2011), mientras que en España la tendencia apunta la intervención grupal (Gimeno, 2018; Zamanillo, 2004; 2006; Rodríguez Álvarez, 2014).

Que el énfasis de la producción intelectual sobre Trabajo Social encontrada corresponda al análisis de problemáticas sociales, por separado del estudio sobre la intervención profesional, evidencia una ausencia de procesos reflexivos, epistemológicos e histórico-críticos, lo que señala la necesidad de saldar la desconexión histórica entre el análisis de lo que la realidad social demanda, los intereses de los sistemas de poder hegemónicos y la formación del Trabajo Social (Calienni et al., 2009; Guevara y Beltrán, 2021; Ávila et al., 2019; Ayala, 2012). No obstante, estos esfuerzos contemporáneos son interpretados por autoras argentinas como avances, respecto a la definición como disciplina-profesión del Trabajo Social y en la construcción del objeto de conocimiento-intervención, determinado histórico-socialmente y construido teóricamente (Casá, 2014; 2016).

Una tercera tendencia en español, agrupada en un 13 %, se pregunta por la fundamentación epistemológica y teórica de la disciplina del Trabajo Social. Aquí se analiza su fundamentación y legitimidad a partir de análisis históricos sobre la especificidad del objeto, su surgimiento y profesionalización, organizaciones profesionales-gremiales, cuestiones éticas y otros temas (Alayón, 1984; Cifuentes & Gatner, 2006, 2003, Deslauries, 2010; Barbero, 2016; Barahona, 2016; Bueno, 2017a; Estrada-Ospina, 2020). En este tipo de trabajos, particularmente latinoamericanos, cobra importancia la cualificación y el avance de la producción de conocimiento disciplinar en las asignaturas específicas de Trabajo Social en los planes de estudio (Rozas Pagaza, 1999).

Al analizar los contenidos por países, Argentina lidera en un 27 % la producción de esta discusión disciplinar y la expansión de la producción de nuevo conocimiento en el campo del Trabajo Social, seguidamente de Colombia, con un 21 %, y de España, con un 8 % (Casá, 2014; 2016; Bueno, 2013). En Argentina se encuentran estudios que profundizan la vida y

obra de las pioneras y precursoras del Trabajo Social intentando discernir principios, metodologías y fundamentos del actuar y pensar disciplinar (Linardelli & Pessolano, 2019; Travi, 2014a, 2014b, 2008). Estos estudios más recientes, realizados desde epistemologías críticas, subalternas y fronterizas, dan lugar a una nueva corriente de reconstrucción de historias disciplinares y situadas que actualizan los relatos locales y visibilizan la participación de distintos actores en el desarrollo de la profesión. También evidencian las condiciones de posibilidad de la disciplina, resultantes de las estructuras socioeconómicas, políticas y de género, que inciden en la producción de conocimiento y en medio de las luchas por la legitimidad del Trabajo Social dentro del campo científico (Linardelli & Pessolano, 2019; Acuña-Pinilla, 2018; Travi, 2014b).

En Colombia, los títulos de esta última tendencia se refieren a la historia del Trabajo Social desde perspectivas histórico-críticas y feministas, al proceso de reconceptualización, identidad y especificidad profesional, reflexiones y paradigmas epistemológicos contemporáneos, relación investigación e intervención social, debates políticos y cuestión social y a la producción investigativa en Trabajo Social (Lorente y Luxardo, 2018; Guevara y Beltrán, 2021; Ramírez, 2020). Mientras tanto en España se encontraron títulos referidos a la identidad profesional y a la genealogía y profesionalización del Trabajo Social, con monografías dedicadas a las precursoras de la disciplina en España, Norteamérica e Inglaterra. También se encuentran títulos y resúmenes que indagan acerca de la producción de conocimiento y reflexividad disciplinar (Álvarez-Uría y Parra, 2014; Miranda, 2003; Sánchez, 1994; Zamanillo, 2018c).

Una última tendencia, tanto en español como en inglés ocupa una proporción menor en relación con el resto, un 9 %. Aquí se sitúan los textos referidos a la formación en Trabajo Social. De estos textos, el 7 % (185 textos) abordan los procesos de formación específicamente en Trabajo Social (Burbano et al., 2021; Bueno, 2018; Aguayo et al., 2018; Bastidas y Manco, 2017; Nikku, 2011) y el 2 % restante tratan sobre el análisis de la educación superior en general (Vanegas-Carvajal et al., 2020; Bento, 2016; Bianchetti, 2016; Nogués y Cabrera, 2014; Vendrell y Rodríguez, 2020).

0.1. Análisis de la literatura sobre formación en trabajo social

Por ser la formación en Trabajo Social el tema de interés de esta investigación doctoral se profundizó en la lectura completa de la mayoría de las investigaciones agrupadas en esta última tendencia, lo que proporcionó una interesante comprensión de la manera en que las autoras se han ocupado del tema en términos de tipo de producción, años, países y temas.

0.1.1. Tipo de producción intelectual

Respecto al tipo de producción intelectual, en español prevalece el ensayo con un 60 % (85 textos: artículos y libros producto de reflexión, ponencias, normatividades y entrevistas) sobre la investigación científica, que solo cuenta con un 40 % (57 textos: tesis doctorales[3], informes finales de investigación, artículos, libros y documentos sobre investigación formativa: trabajos de grado para optar a título profesional y ejercicios investigativos de cursos/asignaturas).

En Colombia, sin embargo, son proporcionales el ensayo (13 %) y la investigación (19 %) como tipos de producción intelectual. No obstante, del 19 % correspondiente a investigación, un 71 % proviene de ejercicios de investigación formativa por parte de estudiantes para obtención del título profesional, y un 29 % a artículos de investigaciones de profesionales y docentes. En España prevalece el ensayo sobre la investigación, con un 34 % frente a un 13 %. Sin embargo, de este 13 % (investigaciones) un 95.5 % corresponde a artículos y libros de investigación de profesionales y docentes, entre ellos tesis doctorales. De lo anterior, se deduce que la preocupación por la investigación en la formación en Trabajo

[3] Teniendo en cuenta las tesis doctorales sobre Trabajo Social encontradas en idioma español en los archivos institucionales y en la web, vale la pena hacer dos menciones. La primera, casi en su totalidad las tesis doctorales en Trabajo Social se han desarrollado en España (95 %) y el 5 % restante en Chile y Argentina, en programas de Doctorado de Trabajo Social y de otras Ciencias Sociales. En España, realizadas en el programa de Doctorado de Trabajo Social (85 %) y en el del Doctorado de Antropología y Sociología (10 %) de la Universidad Complutense de Madrid, un 2.5 % en el programa de Doctorado en Antropología Social y Cultural de la Universitat Rovira I Virgili, de Tarragona España y en el Doctorado en Estudios de las Mujeres y de Género de la Universidad de Granada-España, y un 2.5 % en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional General Sarmiento de Argentina; esta última desarrollada por una docente colombiana de la Universidad del Valle. Dos de las anteriores tesis doctorales han desarrollado su trabajo de campo en Colombia y se han referido al análisis profesional del Trabajo Social y a la intervención social. La segunda mención, se refiere a que, de 40 tesis doctorales sobre Trabajo Social encontradas, solo el 12 % tratan asuntos referidos a la formación (Rubilar, 2015; Castillo, 2016; Azpeitia, 2019). En España se reportan dos programas de Doctorado de Trabajo Social, el primero en la Universidad Complutense de Madrid consolidado desde el año 2009-2010 y el segundo, corresponde a un programa interuniversitario entre las universidades públicas de Navarra, Rovira Virgili y Murcia; en Colombia no existen programas de Doctorado en Trabajo Social.

Social en Colombia está liderada por los estudiantes, y en España por profesionales y docentes.

El 21 % de la producción restante en idioma español sobre formación en Trabajo Social lo ocupan países como: Argentina, Brasil, Chile y otros. Para estos últimos países, los ensayos y las investigaciones como tipos de producción intelectual comportan una proporción relativamente equitativa (entre el 1.5 y 3.5 %).

En cuanto a la producción intelectual anglosajona encontrada sobre formación en Trabajo Social (43 artículos), un 72 % corresponde a investigaciones y un 28 % restante no reporta información al respecto. Estados Unidos (EE. UU) y Europa comparten el liderazgo de esta producción encontrada, cada uno con un 42 %. En Europa se integran textos de los países: Inglaterra 19 %; Ucrania 7 %; Europa occidental 5 %; Noruega 2.2 %; España 2.2 %; Portugal 2.2 %; República Checa 2.2% y Rusia 2.2%. En Estados Unidos se emplean textos de diferentes estados: Distrito de Columbia, 2.3 %; Kansas, 2.3 %; Oregón, 2.3 %; Florida, 2.3 %; Texas, 2.3 %; California, 2,3 %; un 21 % no reporta el estado y un 6.9% de las investigaciones se realizaron en conjunto entre EE. UU y Europa, Canadá y Australia. Seguidamente, se encuentran investigaciones en países como: Canadá, con un 9.2 %; África con 2.2 %, Asia Meridional con 2.2 % y Australia con 2.2 %.

0.1.2. Años de producción

En cuanto a los años de producción de las investigaciones, en idioma español se realizaron el 14 % entre 1970 y 2000. A partir del cambio de siglo, se incrementa al 18 %, y en las siguientes décadas, entre 2011 y 2020, se triplica al 68 %. Este mismo comportamiento se da en los ensayos que, si bien antes del cambio de milenio ocupaban un 33 %, después de los 2000 se incrementan a un 66 %. Estos hallazgos son compartidos con la producción anglosajona: durante la primera década del milenio (2000 y 2010) se registra el 16 % de la producción; posteriormente, entre 2011 y 2020 se acrecientan a un 56 % y entre 2021 y 2024 se ubica un 28 % de los textos encontrados.

Estos hallazgos pueden dar cuenta de una preocupación constante por la formación en Trabajo Social, que para algunos países inicia desde la fundación de las primeras Escuelas, cuando se pretendía mejorar la calidad de la formación, tecnificando y luego profesionalizando el Trabajo Social universitario. No obstante, el incremento de la

producción intelectual por la formación en Trabajo Social en países latinos, europeos, norteamericanos, asiáticos, africanos y australianos, tanto en español como en inglés coincide con demandas estructurales internacionales de los sistemas y políticas educativas de finales de los años 90, que exigen la adecuación de los currículos a los proyectos educativos institucionales y, en el presente siglo a la consolidación de las políticas de publicación (Castro Rubilar, 2005; Guzmán Aguilera, 2019). Todo ello se enmarca en el seno del capitalismo académico, entendido como el fenómeno ligado a las dinámicas de la economía política que operan en los sistemas de educación superior a través de procesos de mercadización, privatización, mercantilización, comercialización y financiarización (Brunner et al., 2019; Ibarra, 2003; Pedraja-Rejas et al., 2021). El rol activo de los procesos económico-políticos en los sistemas de educación superior se refleja en dichas instituciones. Sea coordinando o gobernándolas hacia cambios organizativos que beneficien medidas emprendedoras para obtener ingresos y desarrollar ventajas competitivas; la tendencia al gerencialismo modifica el *ethos* académico hacia culturas corporativas y estratégicas (Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2020). Es necesario señalar que, para algunas autoras, estas demandas referidas al capitalismo académico se han interpretado como oportunidades y estrategias de vigorización de los grupos de investigación y de los programas de posgrados en Trabajo Social (Arcidiácono, 2019; Bueno, 2013).

0.1.3. Métodos, técnicas de investigación y alcance

En relación con los métodos de investigación, un 12 % de la producción intelectual en español no reporta información al respecto. De los reportados, el método cualitativo prevalece con un 56 % (de los 57 textos en español) sobre el método cuantitativo, con un 21 %; el método de investigación mixto es usado en un 11 %. Colombia es el país que más utiliza el método cualitativo, mientras que en España es más común el uso del cuantitativo y mixto. Entre las técnicas de investigación más frecuentes se encuentran: la entrevista semiestructurada, los grupos focales o de discusión, los talleres, las encuestas, el análisis documental y el análisis de datos agregados.

Aunque no se especifica el alcance en la totalidad de los estudios, algunos son descriptivos, exploratorios y explicativos, bajo paradigmas hermenéuticos, fenomenológicos e histórico-críticos. La sistematización de experiencias aparece tímidamente en Colombia y

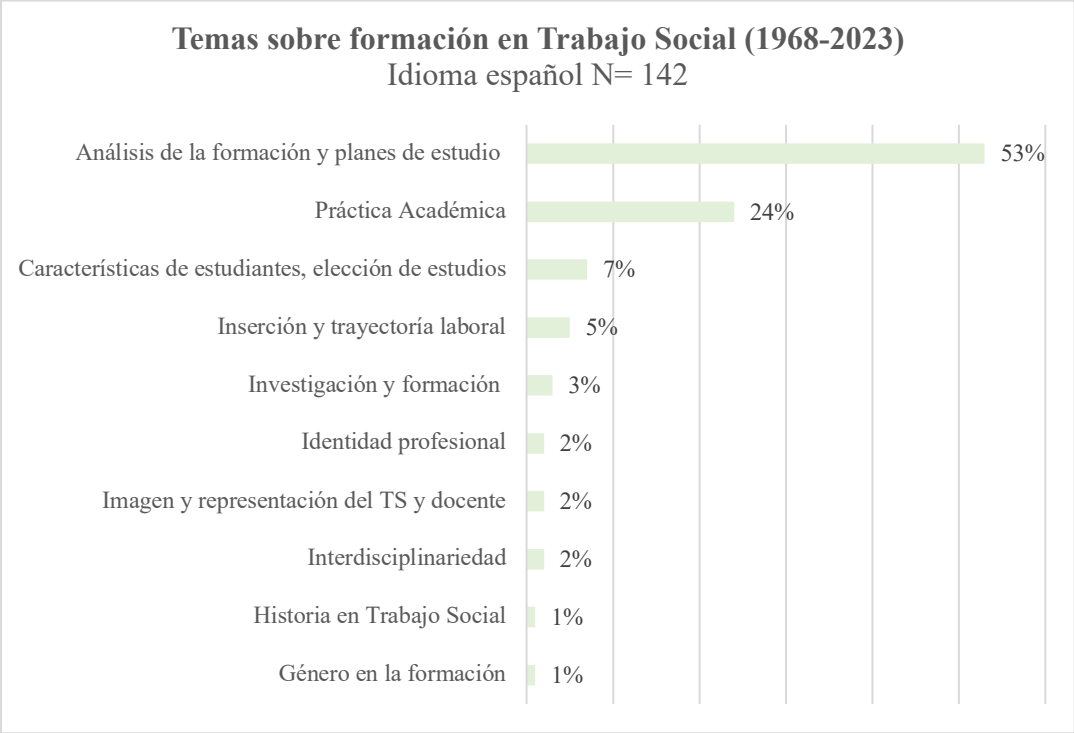
Argentina como uno de los métodos de investigación para recuperar los ejercicios de práctica y las salidas de campo en los procesos de formación (Acho-Martínez et al., 2019; Cifuentes-Patiño, 2019; Gutiérrez y Loboa, 2018; Ramírez-Tapia, 2013; Ortiz-Salinas y Naranjo-Tamayo, 2009; Pérez Álvarez, 2009; Bermúdez-Peña, 2006; Carvajal-Burbano, 2005; Torres-Victoria, 2004).

En el 28 % de las investigaciones anglosajonas encontradas en idioma inglés (43 textos) no se hace alusión al método usado. De los métodos referidos, prevalece el cuantitativo en el 40 %, seguido del cualitativo en el 25 % y del mixto en un 7 %. Son más frecuentes los diseños experimentales y exploratorios con estrategias de estudios de casos y control, que los descriptivos (Nikitina et al., 2015; Povidaichyk et al., 2021a; 2022a; 2022b). Se reporta mayormente el uso de encuestas online y telefónicas, análisis de datos agregados, análisis documentales y, en menor medida, el uso de las técnicas como entrevistas, grupos focales, análisis de contenido y documentales.

0.1.4. Temas abordados en idioma español

Los *temas* en la producción intelectual encontrada en idioma español acerca de la formación en Trabajo Social denotan variedad, como se muestra en la Tabla 2. La fuerte tendencia está en el análisis de la formación y planes de estudio en el 53 % (del total de 142 textos). De estos, prevalecen los ensayos en el 65 % sobre las investigaciones que ocupan el 35 %. Las autoras justifican estos trabajos en las transformaciones de los sistemas educativos y sus consecuentes procesos de autoevaluación institucional que exigen mejorar la calidad educativa (Gonón, 2014; Moreno-Ávila y Giraldo, 2015). Para la disciplina, este hecho ha supuesto realizar reformas curriculares para responder a las demandas institucionales y, al mismo tiempo, se ha configurado en una estrategia para resolver las históricas insuficiencias formativas e intentar equipararse con las demás Ciencias Sociales (Seller, 2014). En algunos estudios latinoamericanos, dichas reformas curriculares han tenido su papel buscando cambios radicales en la formación (Aguayo, Cornejo y López, 2018).

Tabla 2: Temas sobre formación en Trabajo Social (1968-2023)



Nota: elaboración propia desde las fuentes citadas en *supra,* nota 1. Abril de 2023.

En Colombia, los estudios se interesan por analizar las influencias y consecuencias de los intereses políticos, económicos, institucionales y del sistema educativo en la formación profesional por competencias, su utilidad en el medio ambiente y en el desarrollo local y regional del país. Otros estudios colombianos, principalmente de estudiantes y profesionales, se preocupan por discutir las tendencias epistemológicas de la formación profesional universitaria, el análisis de los procesos de formación, la relación con docentes y las características de la profesión (Bastidas y Manco, 2017; Castillo García, 2000; Parola, 2020; Puig Cruells, 2020; Sierra y Villegas, 2009). En España prevalecen estudios sobre intereses, consecuencias y adecuaciones de la formación del Trabajo Social al Sistema Educativo del Espacio Europeo, integración de los conocimientos de asignaturas en campos como la Sociología, la Antropología, la Estadística y el Derecho a la disciplina del Trabajo Social y, el desarrollo de competencias para el desempeño en emprendimiento, salud y derechos (Flecha y Monté, 2009; Finkel, 2016; Guidi, 2018; Lawrence y Lyons, 2013; Solana, 2023).

Pese a estos esfuerzos, los problemas de formación disciplinar permanecen en el tiempo y en distintas latitudes e instituciones universitarias. Las principales limitaciones en la formación registradas apuntan a la falta de integración del conocimiento interdisciplinar al Trabajo Social, poca articulación teórico-práctica y específica del saber hacer del Trabajo Social, ubicación tardía de las prácticas en los planes de estudio, tendencia a una formación instrumentalista, ausencia de tradición investigativa o dificultades para recuperar la historicidad del campo disciplinar, entre otras (Castillo Castañeda, et al., 2013; Coria, 1999; Aguayo, Cornejo y López, 2018; Mejía Ospina y Velásquez, 2021). Aunque las dificultades en la formación interpelan directamente a las implicadas, resulta llamativa la escasa producción intelectual por parte de las docentes colombianas y españolas sobre los procesos de formación en las universidades que, acompañada de su exigua articulación a la historia disciplinar y a lo «técnico-instrumental» como objeto de conocimiento en Trabajo Social, cristaliza la dependencia hacia las demás disciplinas: Psicología, Sociología, Antropología (Travi, 2013).

Algunas investigaciones evaluativas realizadas en universidades de países como España, México, Venezuela, Brasil, Chile y Argentina pretenden identificar las razones de la insuficiencia en la formación, recuperar la historicidad disciplinar y generar espacios formativos para producir conocimiento a partir de las prácticas académicas y profesionales (Coria, 1999; Badano y Benedetti, 1999; Rozas Pagaza, 1999; Falla, 2009). En aquellos países latinos en los que se ha visto interrumpido el desarrollo del Trabajo Social por los sistemas políticos de gobierno dictatoriales, las investigaciones sobre la formación han adquirido una función reivindicativa, de construcción narrativa de memoria colectiva y meta-memoria como proyecto identitario de lucha contra el silencio forzado, el olvido y el dolor (Aguayo, Cornejo y López, 2018).

El tema de la práctica académica ocupa el 24 %, del total de los 142 textos encontrados en idioma español. Se reportan más trabajos en España que en Colombia, desarrollados en su mayoría a través de ensayos (un 65 %) y no de investigaciones (35 %). Sin embargo, los intereses son similares en ambos países: disertaciones conceptuales que ubican la práctica como complemento al proceso formativo, descripciones de aprendizaje, importancia de la supervisión para la apropiación disciplinar, roles y asuntos pedagógicos (Blanco-García, 2021; Cano-Riudavets, 2015; Cifuentes-Patiño, 2019; García, et al., 2017;

Moreno-Ávila y Giraldo, 2015; Ramírez-Tapia, 2013; Seller, 2014; González-Martínez, 2014). Entre las diferencias, se destaca el interés en Colombia por analizar la práctica como proceso y sus estructuras académico-administrativas, esperando con ello retroalimentar la formación en Trabajo Social (Castillo, García y Machuca, 2013; Cifuentes-Patiño, 2019; Moreno-Ávila, y Giraldo, 2015; Ramírez-Tapia, 2013; Seller, 2014), mientras que en España las publicaciones se relacionan con el cumplimiento de estándares del espacio europeo y desafíos de la práctica ante la globalización (Flecha y Munté, 2009; Lawrence y Lyons, 2013).

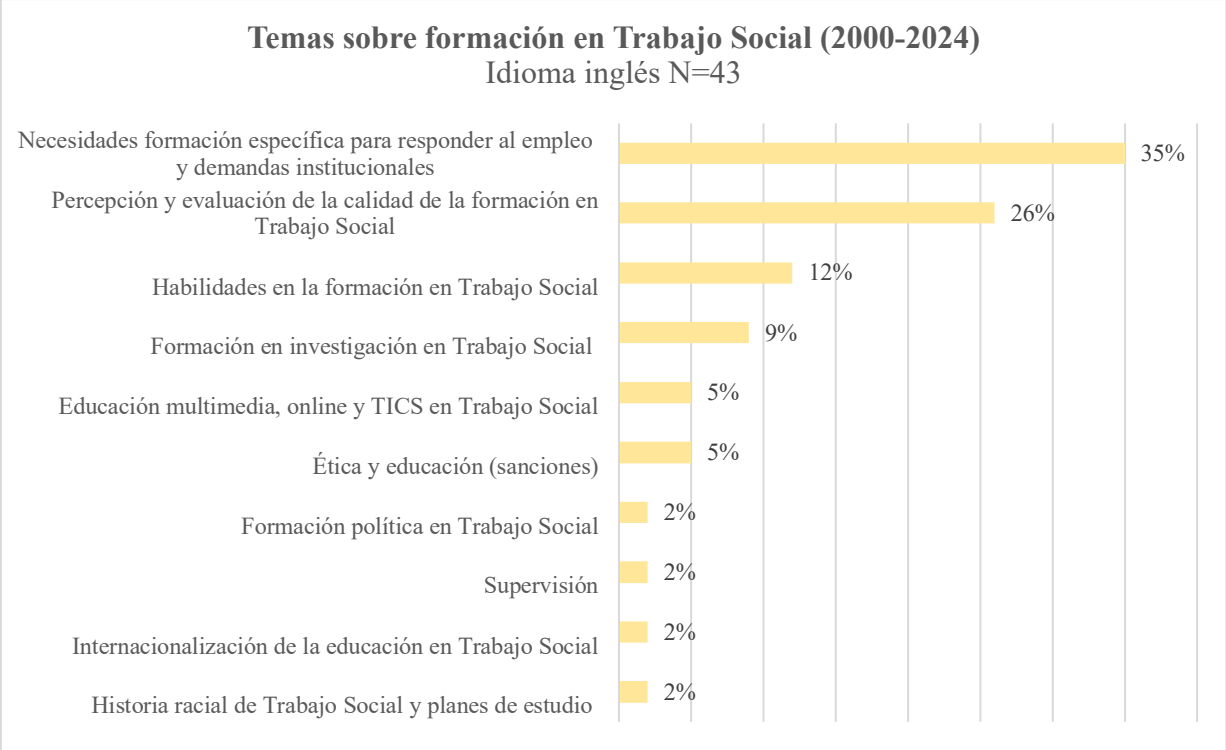
En menor proporción, entre el 7 y el 1 %, aparece una diversidad de temas en común entre Colombia y España. Estos temas son concernientes a la inserción y trayectoria laboral, género en la formación e historia disciplinar, producción de conocimiento, interdisciplinariedad, identidad profesional, imagen y representación social de docentes y profesionales (Acuña-Pinilla, et al., 2018; Cabezas, et al., 2014; Martín Estalayo, 2013; Guillen, et al., 1998; 2001). En estos otros temas, prevalece en las autoras españolas el interés por reconocer las características, razones de elección y motivación de elección de las estudiantes (Azpeitia, 2019; Blanco et al., 2019; Font y Langarita, 2015) y en las autoras colombianas, la articulación de la investigación e intervención social (Carvajal, 2016; Charry-Higueras & Uribe-López, 2017).

0.1.5. Temas abordados en la literatura anglosajona

Los temas de interés sobre formación en Trabajo Social en idioma inglés son diferentes, como se muestra en la Tabla 3. El 35 % de las investigaciones concierne a las necesidades de formación en Trabajo Social. Estas necesidades se formulan en términos de problemas sociales específicos a ser abordados por la formación universitaria, tanto en grado como en maestría: adicciones, oncología, enfermedades crónicas, salud mental y agresión sexual (Davis, Kayser y Cadet, 2022; Vitásková y Pavlovská, 2018; Hutchinson y Allnock, 2014; Jacobson et al., 2012; Busch-Armendariz et al., 2011). Las autoras apuntan que los vacíos en la formación que evidencian dichas investigaciones son la causa principal de las debilidades ulteriores en lo que se refiere a la labor profesional de las trabajadoras sociales. En este sentido, estos estudios promueven una formación universitaria en modelos de intervención que incorpore habilidades investigativas para medir la efectividad de las intervenciones; por

ejemplo, la tendencia anglosajona del modelo clínico basado en la evidencia (Teater y Chonody, 2018; Weissman et al., 2006) o el modelo inglés, denominado enlace de prescripción social (Rhodes y Bell, 2021).

Tabla 3: Temas sobre formación en Trabajo Social (2000-2024)



Nota: elaboración propia desde las fuentes citadas en *supra,* nota 1. Abril de 2024.

El segundo tema más estudiado en las investigaciones en inglés es la percepción de la formación, que representa un 26 %. Hay dos énfasis posibles: el primero, concerniente al uso de metodologías cualimétricas para evaluar de manera objetiva la calidad de la formación, en términos de indicadores de logro y competencias profesionales (Ivanovna et al., 2015) y a identificar la brecha existente entre investigación y formación de Trabajo Social en la práctica clínica (Weissman et al., 2006). El segundo apunta a asuntos más subjetivos sobre las percepciones de las profesionales respecto a la formación posgradual y la ambivalencia de seguir una carrera académica (Tijerina y Deepak, 2014), de profesionales y estudiantes frente a la relación de la formación con los procesos de identificación e identidad profesional (Silva y Correia, 2002), el impacto de las interacciones de las estudiantes con maestros, compañeros y supervisores en la socialización profesional (Terum y Heggen, 2016) y los

problemas de Derechos Humanos generados en la formación universitaria (Smith, Goins y Savani, 2021).

El tercer tema, con el 12 % de los textos en inglés, atañe a las habilidades a desarrollar durante la formación en Trabajo Social. Estas investigaciones, basadas en experiencias de intervención profesional, proponen el desarrollo de habilidades de indagación crítica, como el pensamiento crítico y la reflexividad (Wilson et al., 2020), comunicativas (Baranyuk, 2015) y prácticas de autocuidado durante la formación (Lamb y Peterson, 2024; Gockel y Deng, 2016; McGarrigle, y Walsh, 2011).

La formación en investigación en Trabajo Social aparece en cuarto lugar, con un 9 %. Estos estudios cuestionan una formación en investigación, impartida con énfasis más teórico que práctico (Povidaichyk et al., 2022a; 2022b, 2021a; 2021b; Tijerina y Deepak, 2014). Aunque la vinculación temprana de las estudiantes en actividades formativas en investigación es un requisito, los enfoques varían y las actividades de investigación se centran más en el análisis de fuentes secundarias: «audio recordings, slides, movies, computers, the Internet, diaries, letters, reports, protocols» (Povidaichyk et al., 2022a, p. 436); y no tanto en ejercicios directos de trabajo de campo. Esta formación pretende más bien usar el conocimiento científico y aplicar las habilidades investigativas en la comprensión y evaluación crítica de las realidades sociales, lo que se conoce como «alfabetización investigadora». Según lo encontrado, es el nivel educativo superior de los posgrados en Trabajo Social el encargado de dotar de contenidos teóricos y metodológicos sólidos para preparar a las profesionales en investigación (Povidaichyk et al., 2022a, 2021a, 2021b).

En quinto lugar, un 5 % de las investigaciones en inglés justifican la educación en línea y el uso de las tecnologías de la comunicación en la formación en Trabajo Social (Cauble y Thurston, 2000; Haley, 2010; Povidaichyk et al., 2022a). Otro 5 % tratan sobre modelos éticos en la formación en Trabajo Social y a las sanciones de las profesionales por parte de los Departamentos estatales de Educación y de las Juntas de Licencias (Pugh, 2017; Boland-Prom y Álvarez, 2014). Finalmente, encontramos también distintos temas de formación en el compendio de textos en inglés: Historia racial de la profesión y planes de estudio (Wilson et al., 2020), formación política (Lane, 2011), supervisión (Hair, 2013) e internacionalización de la educación de Trabajo Social (Bala Raju, 2011), cada una con 2 %.

La producción anglosajona se inclina por una formación universitaria subsidiaria, de cara a preparar a las profesionales como mano de obra, adecuando sus perfiles a los empleadores y a las demandas de la población; a generar consenso entre los diseños curriculares, las necesidades profesionales y una práctica profesional efectiva (Pérez-Eransus y Martínez-Virto, 2020; Povidaichyk et al., 2022a). La producción hispana, aunque también pretende responder a las demandas del entorno, pretende además producir conocimiento basándose en los procesos de intervención social, aunque sea exigua la realización de estos procesos durante el ejercicio profesional en las instituciones (Romero-Martin, et al., 2021; Rubilar, 2015; Rubilar, 2022, retomando a Burgos 2011; Díaz, 2006).

0.2. Interrogantes a partir de la revisión de la literatura

La manera en la que se ha investigado en Trabajo Social y su formación proporciona una perspectiva de los intereses, actores y maneras de pensar y abordar la disciplina. Los asuntos que se identificaron en esta investigación doctoral fueron aquellos menos desarrollados y que en algún sentido, podrían consolidar el campo disciplinar a través de la formación.

Por una parte, la literatura evidencia la importancia cada vez mayor de llenar el vacío teórico sobre la forma en que se ha escrito oficialmente la historia del Trabajo Social, así como su relación con el estado del desarrollo del campo científico y su reproducción en la formación de profesionales en dicho campo. En este sentido, mi interés central fue situar y proporcionar el contexto necesario para responder a esta pregunta. ¿Qué papel ha jugado el proceso de profesionalización e institucionalización en la consolidación del campo disciplinar y en la formación universitaria del Trabajo Social?

Por otra parte, aumenta el interés por una perspectiva crítica en el análisis disciplinar del Trabajo Social, que también tenga en cuenta el lugar de los factores sociopolíticos externos y presiones institucionales internas en la construcción, legitimidad y reproducción del campo disciplinar del Trabajo Social; y cómo todo ello se condensa de una forma u otra en la formación impartida. Por esta razón, me ocupé de identificar la respuesta a distintas cuestiones: ¿Qué intereses políticos, económicos y sociales han estado presentes y cómo se han conjugado en la construcción del campo disciplinar del Trabajo Social? ¿Cómo esos intereses y presiones se filtran en la formación universitaria? ¿De qué manera la reproducción

de la historia disciplinar oficial ha jugado un papel en el mantenimiento de las tensiones formativas del Trabajo Social?

La tendencia de los temas investigados evidencia que existe una desarticulación entre investigación e intervención en Trabajo Social a través del tiempo, así que surge la pregunta por las limitaciones durante la formación. En este sentido, se hace necesario comprender ¿qué relación puede establecerse entre las históricas dificultades de articulación teoría-práctica en la formación en Trabajo Social y una producción intelectual que aborda la comprensión de los problemas sociales separadamente de los procesos de intervención profesional?

Finalmente, mi interés por investigar la formación en Trabajo Social como objeto de conocimiento se respalda en la baja producción académica al respecto, como se ha confirmado en la revisión de la literatura para esta tesis. En este sentido, esta investigación se propone identificar aquellos asuntos macroestructurales asociados a la disciplina. ¿Qué continuidades y discontinuidades ha tenido las limitaciones de la formación en Trabajo Social a lo largo de su historia? Además, también me preocupaba entender aquellos asuntos microsociológicos, producto de la formación: ¿Qué tipo de sujetos e identidades se instituyen en los procesos de formación universitaria y cómo se enlazan a la función social que cumple la disciplina del Trabajo Social? ¿Qué desafíos identitarios enfrentan las estudiantes y profesionales de Trabajo Social en las instituciones y cómo responden los procesos de formación universitaria a ello? Esta investigación pretende, pues, responder a estos interrogantes a partir de un análisis y una comprensión histórico-social de la formación en Trabajo Social que se ocupa de integrar las distintas dimensiones que la conforman.

CAPÍTULO 1: EL ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

1.1.La elección etnográfica y el origen de la investigación

La presente investigación nace del interés por mantener cierta vigilancia epistemológica y reflexividad metodológica en la alternancia de mi ejercicio docente y profesional como trabajadora social. Siempre me ha acompañado una inquietud permanente por la comprensión de las contradicciones que guarda el Trabajo Social en su función social como disciplina y las preocupaciones, anhelos y emociones de las estudiantes expresadas en los espacios formales e informales de las clases de Trabajo Social en la Universidad del Valle, en Cali-Colombia (Universidad del Valle, a partir de ahora Univalle).

Tales contradicciones han sido ya estudiadas por distintos autores y autoras españolas y latinas, y se han asociado a dificultades en la construcción de historias disciplinares locales, a vacíos en la formación política y a una intervención acrítica reproductora de las estructuras sociales hegemónicas, entre otros asuntos (García & Rendueles, 2017; Travi, 2014b; Estrada, 2005 y 2020); tanto en el ámbito académico como en el laboral, estas contradicciones aparecen en forma de disputas por el conocimiento y por los límites de la acción profesional, en medio de un clima relacional y emocional tenso.

Es a partir de mi trayectoria profesional terapéutica cuando me empiezan a inquietar las preocupaciones de las estudiantes, pero dicha preocupación, a su vez, limitaba mi marco de análisis. Creía que profundizando en las necesidades de las estudiantes y brindando espacios de acompañamiento durante la formación iba a lograr comprender y satisfacer aquellos vacíos de la formación y, así, cerrar el abismo existente entre estudiantes y docentes. Por otro lado, tampoco entendía muy bien las razones de tantos conflictos relacionales y disciplinares, internos e históricos entre las docentes en Univalle. Me inquietaba que «no se pudiera hablar» de nuestra historia local, saber tan poco de ella, haberme «alejado» del Trabajo Social y «acercado» más a la terapéutica familiar.

Eran distintas dimensiones que estaban separadas, pero que se relacionaban entre sí, o eso intuía. Me dispuse entonces a matricularme en el doctorado para trazar una comprensión socioantropológica del tema elegido. Mi mirada terapéutica, psicologista e individualizante, propia de una formación moderna y neoliberal (Rose, 1990, 1996, 2019) estaba centrada en el reconocimiento de las emociones de las estudiantes y de las mías durante los procesos de formación, de unas emociones más bien naturalizadas, universales y abstraídas de los contextos histórico-relacionales que limitaban mi comprensión de los significados subyacentes.

Ignoraba tanto la perspectiva histórica como aquellos determinantes macro-estructurales que conformaban mi pensamiento. Las discusiones socioantropológicas entabladas con mis directores de tesis acerca del tema produjeron en mí un choque epistemológico y ontológico duradero. Lentamente, comprendí que mi *habitus* disciplinar, conformado a través del tiempo y durante mi formación, hacía que asumiera posiciones de defensa hacia el Trabajo Social. Todo ello se mezcló con la posibilidad de ampliar mi interés inicial (comparar la formación de Trabajo Social en Univalle con la de la Universidad Complutense de Madrid, donde me había matriculado en el Doctorado en Sociología y Antropología).

No obstante, el surgimiento de la pandemia del COVID-19 conllevó mayores dificultades de entrada al campo de investigación (Baztán, 1995): aplazamiento del contacto personal, reemplazo del correo electrónico para el contacto institucional, imposibilidad de realizar la observación participante requerida para profundizar en la comprensión de los nativos y el encerramiento por espacio de nueve meses, lo que atrasó todo el cronograma previsto. Por supuesto, mis temores se agudizaron.

Meses después, bajo parámetros y medidas de carácter sanitario para contener la crisis provocada por el COVID-19, se reanudó el contacto para la negociación institucional. La participación de la Facultad de Trabajo Social de la UCM en la investigación doctoral se logró en medio de difíciles relaciones de poder. Para algunas docentes, estudiar un programa de doctorado en Sociología y Antropología significaba ubicarme en el lugar histórico de ataque a la disciplina. Estaba en medio del campo de fuerzas, pero lo ignoraba. El haber realizado entrevistas previas a docentes jubiladas y reconocidas de la UCM fue lo que me permitió tener la validez académica para continuar institucionalmente. Esta posibilidad se

había dado a razón de contactos académicos anteriores y a negociaciones individuales con docentes que estaban fuera del campo de fuerzas inmediato, pero que tenían poder y un lugar actual en la historia de la Facultad de Trabajo Social de la UCM.

No obstante, las entrevistas con docentes activas en el campo universitario estuvieron condicionadas a la decisión institucional de participación, que fue posterior. Algunas docentes activas en el campo universitario incluso desestimaron su participación el mismo día de la entrevista y otras se mantuvieron en silencio, por lo que nunca tuvimos la oportunidad de conocernos. Mi presencia en el campo universitario activó históricos y actuales conflictos relacionales y disciplinares en la lucha del Trabajo Social por mantener un lugar en las universidades. La deslealtad que ocupé para mis colegas dentro de un sistema jerárquico de poderes disciplinares hizo que se impusiera sobre mí una suerte de sospecha, desconfianza y duda (Lisón Tolosana, 1989).

A la sospecha de estudiar el propio campo científico se sumó mi decisión de elegir formarme en estas dos Ciencias Sociales que históricamente han estado jerárquicamente por encima del Trabajo Social. Sentía un peso enorme: desconocía la historia disciplinar local, pero contaba con mi historia traída de Univalle. Mi desconcierto se instaló en la repetición de experiencias emocionales tensas, de juicio e incluso de maltrato vividas en Cali y repetidas en Madrid. ¿Cómo era posible que me sintiera casi igual a miles de kilómetros de distancia, separados por un gran océano y justo a mi llegada? ¿Cómo era posible que estos conflictos se repitieran con personas que no conocía, en una institución distinta y en otro país? No entendía por qué mis decisiones académicas individuales tomadas en Colombia eran tan importantes en la lógica disciplinar del Trabajo Social español.

Fueron muy útiles las lecturas sobre la teoría de campo de Bourdieu (2000, 2001, 2009) y de las relaciones de poder de Foucault (1988, 2000, 2006, 2007, 2008) para comprender cómo mi sentir era parte del conflicto histórico entre las disciplinas. De este modo, pude empezar a tomar distancia epistemológica para objetivar mi lugar como investigadora, y así entender y configurar el problema de investigación. La composición del mismo equipo de investigación doctoral favoreció el socioanálisis de las demandas institucionales, las predisposiciones de la disciplina y la dificultosa pero necesaria objetivación respecto a las relaciones de poder del campo universitario: mi posición como mujer, docente en una de las universidades analizadas en esta investigación doctoral, la

relación entre disciplinas y los roles instituidos entre directores-docentes y estudiante-docente. El análisis de las representaciones surgidas en la vivencia del campo universitario desde el plano axiológico de los valores, desde el plano praxeológico de las acciones e interacciones y desde el plano epistemológico de las ideas, me ayudó a entender el lugar histórico de las relaciones disciplinares entre el Trabajo Social, la Sociología y la Antropología en la UCM, compartidos con Univalle. Estas relaciones son constitutivas en la consolidación del campo disciplinar y delimitan la formación en Trabajo Social.

Tuve que variar constantemente el diseño metodológico trazado y flexibilizar mi toma de decisiones antes y durante la realización del trabajo de campo etnográfico (Valles, 1999; Toledo, 2017). Por ejemplo, el hecho de tener acceso a las dos universidades favoreció la decisión de realizar el estudio en ambos casos. Inicialmente, había decidido realizar el trabajo de campo en Univalle y contaba con información histórica de la llegada del Trabajo Social a Colombia debido al trabajo final de una graduada de Barcelona-España, pero al ampliar mi mirada al Trabajo Social de la UCM pude encontrar similitudes y visualizar aquellos factores macroestructurales que afectaban la formación en Trabajo Social.

Asumir una perspectiva antropológica esclarecía mis posiciones (epistemológicas y ontológicas) en la reconfiguración del problema de investigación, asociadas a mi sentir como investigadora. En particular, el método etnográfico desentraño significados que emergían en el plano de las relaciones en cada contexto durante los contactos personales y que se incrustaban en determinantes más estructurales, conformando los factores o aspectos comunes y transversales de la formación en Trabajo Social (Velasco & De Rada, 2006; Baztán, 1995).

En consecuencia, establecí dos tipos de análisis: el primero, sobre las conexiones de esos factores macrosociales que atraviesan la construcción histórico-social del Trabajo Social como campo disciplinar: modelos universitarios, estructuras sociales de los países, procesos de democratización, demandas y problemáticas sociales, organismos profesionales y gremiales, entre otros asuntos; y el segundo, alrededor de los contextos específicos que por una parte, evidenciaban nuevas versiones de la historia oficial del Trabajo Social, ahora centradas en la memoria de los actores, sus historias de lucha y defensa ante relaciones de dominación-subordinación entre el Trabajo Social y las Ciencias Sociales (Foucault, 2000b; Travi, 2014a), y, por otra parte, permitían reconstruir las emociones y subjetividades de los

actores en torno a la disciplina que simbolizaban los conflictos subyacentes de las estructuras de poder en el interior de las instituciones.

Con el ánimo de resaltar su contingencia respecto a la relevancia del tema de la formación en Trabajo Social como problema de investigación, fui incorporando informantes y datos de manera comparativa en ambos contextos. En este sentido, hice uso de la comparación no como un método de control empírico, ni como parte del diseño sistemático de una investigación comparativa que buscaba establecer un conocimiento generalizado y universal. De hecho, la comparación no fue lo suficientemente rigurosa, pues no era eso lo que pretendía: más bien, la variedad de la obtención de información y de datos me permitió identificar la singularidad, el contexto y complejidad de cada caso y los sentidos asociados a las relaciones de poder que enmarcaban los procesos de formación en Trabajo Social en medio del campo disciplinar.

Después del trabajo de campo, el uso del análisis comparativo resultó útil en la validación de mi elección inicial por cuanto representaban dos casos de muestra del Trabajo Social Hispanoamericano, con su acento particular. Comprendí entonces la comparación como un acto de observación útil para establecer relaciones, semejanzas y diferencias en los dos casos estudiados y comprender los factores que atravesaban la formación en ambos contextos (Piovani & Krawczyk, 2017).

Cotejar la historia local de la formación del Trabajo Social en ambas universidades me permitió reconocer las permanencias y los cambios de las tendencias en la formación, influenciadas por determinantes socioestructurales que permeaban los contextos institucionales, nacionales y locales. Su riqueza residió, precisamente, en la disimilitud centro-capital (Madrid-España) y periferia-ciudad (Cali-Colombia), en el establecimiento de semejanzas estructurales que afectan la formación en ambas ciudades, y en acontecimientos particulares de las universidades, ambas de naturaleza pública, pero de envergadura distinta. El contraste entre diferencias y similitudes puso en juego relaciones macro-estructurales de los sistemas de poder, meso-estructurales de las instituciones y micro-estructurales de los comportamientos de los actores. Es decir: el acto cognoscitivo de comparar me ayudó a comprender y resaltar las especificidades de las historias locales y los modelos universitarios sobre la base de determinantes sociales y políticos de los sistemas de educación superior más

globalizados, así como los sentidos atribuidos a la formación en Trabajo Social por parte de las participantes.

Inicialmente, enmarqué el diseño investigativo en un estudio intrínseco de casos, aquel que viene dado por un interés de comprensión interior; esto es, el referido a comprender la formación en medio de las relaciones docentes y la historia disciplinar local, en el caso particular de Univalle. Sin embargo, con la posibilidad de una experiencia antropológica en otro país, y la coincidencia de que en la misma universidad donde iba a formarme existiera un programa de Trabajo Social, aumentó mi interés por ampliar la unidad de análisis a esas latitudes, aprovechando la oportunidad de sumergirme en un nuevo campo universitario. De esta forma, replanteé el diseño de la investigación como un estudio instrumental de casos, en la medida en que para comprender el tema de investigación se requería el estudio de los dos: Univalle y UCM (Stake,1999).

El análisis comparativo, basado en casos, amplió mi horizonte y me posibilitó profundizar en la comprensión de los procesos históricos y particulares de institucionalización y profesionalización del Trabajo Social en cada contexto (Della Porta, 2013; Vennesson, 2013). En esta línea, procuré identificar acontecimientos comunes y distintos inicialmente de los temas de interés: historia disciplinar, formación y utilidad profesional; y, posteriormente, en los temas proporcionados por las participantes como formas de interpretación de acontecimientos particulares intrincados históricamente a contextos políticos, sociales, gremiales y personales. Esto me condujo al ejercicio intelectual de reinterpretación de los discursos construidos acerca de la historia disciplinar, la formación y la intervención profesional del Trabajo Social que presento en la presente tesis doctoral, cuyo alcance es de tipo descriptivo e interpretativo, en la medida en que la descripción no puede desligarse de los marcos interpretativos para comprender los fenómenos (Vennesson, 2013).

1.2.Intercambios entre las participantes de la investigación.

La participación de docentes, estudiantes y profesionales de Trabajo Social y de otras disciplinas se amplió con la posibilidad de asistir de manera virtual desde sus casas, sin los tiempos de desplazamiento, ni inversión de transporte, pero sobre todo sintiéndose protegidos de contagio mientras acontecía la pandemia del COVID-19. En el caso de Madrid, fue

relevante que las participantes expresaran su deseo de darme apoyo en mi condición de extranjera, como un signo de hospitalidad y por razones de solidaridad, a raíz de la crisis sanitaria. En el caso de Cali, hubo una especie de complicidad disciplinar e identificación con el tema que permeó todo el proceso de investigación. Las motivaciones de quienes decidieron hacer parte de esta investigación doctoral configuraron una serie de valoraciones simbólicas respecto al lugar del Trabajo Social en el mundo universitario, y al compromiso recíproco que consideran que debemos asumir frente a la disciplina. Es decir, configuran prácticas discursivas, entendidas como discursos o formas de pensar construidas históricamente que producen acciones condicionadas hacia el futuro (Vázquez, 2021). Todo ello como parte del *habitus* disciplinar y social formado y conformado en los procesos de socialización, al interior de las universidades y al exterior, en las instituciones donde trabajan. Por un tiempo importante, estuve atrapada entre estas motivaciones, expectativas e intereses. Mi *habitus* disciplinar y las valoraciones simbólicas hacia el Trabajo Social me constreñían, limitaban mi mirada y determinaban las interpretaciones que hacía (Geertz, 2003). Solo era consciente del peligro de usar la ciencia como instrumento de poder para descalificar a los otros. Creía que expresando a las participantes el doble lugar que tenía en la investigación podría neutralizar mis propias expectativas y disminuir las limitaciones de la misma, como lo expresé:

> Ante la impotencia que uno puede sentir, la acción de un docente es producir […] que por lo menos la voz de ustedes y la mía se escuche en un documento académico; y de allí a que eso traiga cambios a nivel académico-administrativo no sabría si se va a poder. (Investigadora, 44 años, Cali)

Las coincidencias entre mis intereses como investigadora y las participantes produjeron cierta complicidad durante los encuentros etnográficos colectivos e individuales, un circuito de reciprocidad e intercambio que esperaba ser compensado con el cumplimiento de expectativas. Darme información, experiencias, anécdotas, datos, recuerdos, pensamientos me obligaba a recibirlos, en tanto los había pedido, pero me comprometía a comprender los significados y sentidos atribuidos por ellas para producir algo que contuviera sus denuncias

y retornara en un producto mayor, que sobrepasara lo entregado. Sin embargo, experimenté los problemas de primer y segundo orden de los que habla Geertz (2003): hacer definiciones desde la propia cultura académica y profesional.

Así pues, mi profunda implicación en el campo de estudio y el entrenamiento terapéutico comprometió la comprensión del objeto de investigación y el proceso de escritura. Esto se evidenció en la redacción de los primeros borradores, que tomaban como verdades históricas las interpretaciones de la realidad que hacían las participantes. Tenía poca o casi nula distancia epistemológica, no lograba ser equidistante, ni hacer el vaivén dialéctico necesario para interpretar los detalles de los significados locales en medio de las estructuras sociales que condicionan las acciones simbólicas de las personas (Geertz, 2003).

Mi descripción era superficial e incluso literal. Las conversaciones entabladas con mis directores de tesis me permitieron encontrar un lugar distante y reflexivo epistemológicamente; con terceras personas pude resolver mis temores y dificultades a la hora de plasmar mis ideas. La relectura del manuscrito inicial fue clave para producir una interpretación nueva, separada, pero que contuviera el sentido atribuido por las participantes. Logré una lectura reflexiva y crítica de lo que estaba ocurriéndome y lo que estaba produciendo (Street, 2003); y también desentrañar los discursos sociales que estaban borrosos en los eventos o hechos de los que hablaban las participantes y analizar su significación específica.

Entre estos discursos, las motivaciones de participar en la investigación de manera pautada, premeditada y meditada mostraban el deseo de las participantes de que su colaboración produjera un efecto y un retorno social. Por su importancia, las he ubicado en dos tipos de discursos. El primero, más compartido por estudiantes de grado, profesionales y una docente de Trabajo Social, destaca sus esperanzas de contribuir al reposicionamiento del Trabajo Social en el campo universitario e institucional; el segundo, expresado en su mayoría por profesionales de posgrado, busca reequilibrar de las relaciones de poder dentro del mundo universitario. Veámoslas con más detalle:

1.2.1. Hacia el reposicionamiento del Trabajo Social

Me tomé el primer discurso, en cierto modo, como una muestra de apoyo a la investigadora colega por parte de estudiantes y profesionales de ambas universidades; amparado en el

cooperativismo, sentimientos de pertenencia y hermandad en la profesión del Trabajo Social. No obstante, este intercambio o circulación de dones es propio de la «economía moral» etnográfica que se establece entre la etnógrafa y las comunidades en las que se investiga. Los sentimientos de unión y lucha por la consolidación de la disciplina que adeuda producción de conocimiento y reconocimiento científico fue el motor para que las participantes vivieran la invitación a la investigación como una posibilidad de generar y retomar reflexiones sobre la disciplina, como se pudo evidenciar en los testimonios:[4]

> Quiero entrar en la entrevista que me has pedido (dándote) las gracias, porque tengo 75 años (y) me permite hablar de cosas que he reflexionado mucho y que amo el Trabajo Social y que me da coraje que se reduzca a, por un lado, la academia y, por otro lado, la profesión […]. (Montserrat. 75 años. Madrid)

Entre las estudiantes fue frecuente referirse a la importancia del espacio para «participar en reuniones sobre lo que estamos estudiando» (Rosario. 23 años. Madrid), porque «se hacen pocos debates de este tipo entre compañeros» (Manuela 21 años. Madrid) y para «cuestionarse» a sí mismas acerca la formación recibida (Edgar. 26 años. Cali), por su función social y por las problemáticas actuales de empleabilidad:

> […] hemos estado hablando con unas compañeras estos días sobre el tema de la ubicación laboral, es súper complejo, estamos en una situación donde deberíamos tener más oferta laboral, es caso contrario, y donde hay ofertas laborales, los sueldos son de reírse […]. (Rita, 32 años. Cali)

También hubo un interés compartido en las estudiantes de ambas universidades por conocer las diferencias del Trabajo Social entre ambos países, para identificar que los determinantes «estructurales influyen en la formación y en la profesión» (Jenna. 25 años. Cali). Tal interés

[4] Todos los nombres se cambiaron por seudónimos. Véase el listado de las participantes en Anexo n. º2.

puede responder a preocupaciones históricas que trascienden fronteras y se consolidan en inquietudes acerca de «cómo llevan allá las prácticas de estudio y aquí cómo estamos» (Concepción. 27 años. Madrid). No obstante, se observaron dos comportamientos distintos entre las estudiantes y graduadas de ambas universidades: las complutenses decidieron ayudar desinteresadamente como parte del *habitus* disciplinar del Trabajo Social arraigado, que se identifica con la ayuda social (Bourdieu, 2000); mientras que las de Univalle fueron más directas al respecto de esperar una contraprestación complementaria condicionada por una docente, una promesa de que su asistencia garantizaría fortalecer sus aprendizajes más prácticos: «Necesitáis nuestra información, así que por ayudar» (Julia. 22 años. Madrid); «la profesora Caro nos habló muy bien de lo que nos iba aportar esto en nuestra formación, por eso la acepté». (Ximena. 20 años. Tuluá).

La utilidad en Trabajo Social ha sido un valor muy arraigado. La posibilidad de realizar intercambios de experiencias entre las participantes, el interés de orientar las experiencias a nuevas cohortes de estudiantes o graduadas y ser reconocidas como fuente de conocimiento utilizando la experiencia personal, las movilizó a participar para sentirse útiles para otras, lo que me dejó la sensación de cierta instrumentalización de la relación investigativa. Específicamente, la utilidad se centró en conformar una red de lazos entre las profesionales y para mejorar la formación: «que otras generaciones pues tengan mejores estudios» (Tomás. 21 años. Madrid). Esta primera categoría de motivaciones evidencia un discurso denostado sobre el Trabajo Social como disciplina que requiere no solo de mayores desarrollos teóricos e investigativos, sino también, de procesos reflexivos sobre la actual formación y su función social.

1.2.2. Equilibrar las relaciones de poder en el mundo universitario

El segundo discurso predominante entre las profesionales de posgrado de ambas universidades fue su motivación de participar en la investigación, con verbos como «ayudar, colaborar, aportar», enmarcados dentro de valores de «solidaridad y sororidad» a generarse en los procesos de investigación, puesto que son contrapuestos a las lógicas competitivas percibidas por ellas, que se reproducen en la institución universitaria: «estos procesos de investigación se hacen a veces muy difíciles» (Silvia. 28 años. Madrid). Ponerse en mi lugar como investigadora las hacía identificarse con las labores que habían hecho o deberían hacer

en poco tiempo; ayudarme a mí, probablemente les ayudaría a encontrar una colaboración futura: «es lo que yo empezaré a hacer ahora» (Lucas. 39 años. Cali).

No solo se genera competencia en el campo universitario. Gran parte del poder que detenta este campo se basa en la lealtad de las discípulas hacia sus mentoras o hacia quienes fueron significativos dentro del cumplimiento de una meta académica; este es el caso de varias graduadas de ambas universidades que, ante la solicitud de colaboración a la investigación doctoral por parte de una antigua docente suya, activan el sistema de intercambio simbólico inscrito en el sistema de poder, como una especie de reconocimiento y pago simbólico por lo entregado durante la formación que se devolvía en ese momento con su participación: «[…] la relación con Consuelo, (ella) es una persona que siempre ha estado disponible […] pues quería estar disponible también para poder ayudar» (Nerea, 28 años. Madrid); «[…] cuando estuviste de coordinadora de la maestría, tu impulso fue muy importante para terminar ese proceso […] es importante tejer solidaridades […]» (Dativa. 37 años. Cali).

La entrega de información esperaba un retorno simbólico y obligatorio de mi parte, un efecto público respecto a las situaciones expresadas con anterioridad en los espacios institucionales que no habían sido escuchadas. Sus motivaciones ocuparon un lugar de denuncia-venganza respecto a aquellos que han ocupado un lugar de poder jerárquico (las docentes) sobre aquellas que han estado por debajo (las estudiantes) develando incongruencias, ambigüedades e injusticias vividas en los procesos de formación en grado y posgrado con la esperanza de que la expresión de estas dificultades reforzara cambios internos en el programa, en las formas de enseñar y en las actitudes de las docentes respecto a su relación con el saber científico:

> Tuvimos algunas situaciones y retos que resolver dentro de la maestría […], nos posicionamos como cohorte muy fuerte frente a situaciones que estaban aconteciendo, por las apuestas que teníamos queríamos que cambiaran muchas cosas e intentamos hacer muchas otras, posicionarnos y saber que uno puede dejar en cada espacio su huella, continuar y seguir sumando… (Melba. 29 años. Cali).

Aquí se ubicarían aquellos discursos académico-activistas que consideran que los procesos de investigación social tienen un compromiso político con las personas y con los asuntos que se investigan, propósitos compartidos entre el Trabajo Social y la Antropología colaborativa y militante (Gledhill, 2000). «Una cuestión más bien activista» (Aitor. 22 años. Madrid), «es una gran posibilidad para generar cambios, pensarse y, sobre todo servir y aportar a los procesos de la universidad» (Magdalena. 41 años. Cali). Este segundo discurso académico habla de los procesos emocionales que se desprenden de las relaciones de poder al interior de las universidades y forma parte de las complejidades y desafíos del actual sistema educativo en la contemporaneidad. Estos dos tipos de discursos dan cuenta de las expectativas de las participantes, cumplidas parcialmente por mí, en la medida en que los cambios esperados corresponden más bien a asuntos institucionales, determinados estructuralmente. Esta tesis doctoral, reflexiva y elaborada desde el lugar de enunciación expuesto, se constituye como la principal devolución.

1.3.Acerca de las técnicas etnográficas y el trabajo de campo

Para la elaboración de esta tesis doctoral hice uso de tres técnicas de recolección de información: las entrevistas etnográficas, los grupos focales, la revisión de archivos y el análisis documental, que a continuación se describen en detalle.

La elección de las entrevistas etnográficas y los grupos focales como técnicas de investigación me permitieron ahondar en los sentidos atribuidos por las informantes. Como expuse, privilegié sus puntos de vista y subjetividades con base en el intercambio cultural y relacional para comprender sus motivaciones, disposiciones y predisposiciones respecto al tema de investigación (Abélès y Badaró, 2015).

Retomando a Guber (2016), asumí la entrevista etnográfica como una relación social en la que se intercambian reflexiones entre las participantes para dar cuenta del modo en que concebían y asignaban contenido al tema que les propuse de la formación en Trabajo Social. De esta manera, focalicé los contenidos, perspectivas e interpretaciones desde su propio discurso, experiencias y sentidos atribuidos de acuerdo con su posición social y según el lugar que ocupaban en el campo universitario (Jociles, 2005, 2006).

En cuanto a la elección de la muestra, la construí mientras comenzaba el trabajo de campo bajo distintos criterios de muestreo cualitativo (motivo por el cual no me centré en su representatividad cuantitativa). Por un lado, recurrí al muestreo teórico, según el cual la selección de los casos de observación/análisis se establece en función de los procesos de teorización involucrados en la investigación (Strauss & Corbin, 2002). Por otro, empleé un muestreo secuencial conceptualmente conducido para rastrear actores clave en el campo etnográfico, como docentes y profesionales de Trabajo Social de ambas universidades (Valles, 1999).

De manera complementaria, a través de la técnica de bola de nieve, docentes y profesionales refirieron a otros informantes que, según su criterio, ocupaban socialmente un lugar central, por sus aportes en la consolidación del campo científico del Trabajo Social en ambos centros. Además, aparecieron otros actores emergentes o alternativos durante el trabajo de campo, mientras escudriñaba la composición compleja y la trama construida entre los actores respecto al problema de investigación (Valles, 1999). Teniendo presente que la inclusión de nuevas personas debía cesar cuando considerara que había suficiente saturación de los hallazgos (Valles, 1999) me detuve tras realizar 33 entrevistas a 26 personas, distribuidas de la siguiente manera:

- Dieciséis entrevistas a docentes (8 de UCM y 8 de Univalle), que tuvieron como propósito conocer sus trayectorias como estudiantes, su ingreso en el cuerpo docente, sus experiencias, anécdotas y recuerdos respecto a los acontecimientos significativos de la historia profesional en las ciudades y sus valoraciones respecto a la formación recibida como estudiantes y la impartida, como docentes en la actualidad en las universidades. El peso de las relaciones de poder centro-periferia se evidenció en una docente contratista de Univalle en torno a la formación de Trabajo Social ofrecida en las sedes regionales del programa, por lo tanto, se decidió incluir a las estudiantes de la Sede Tuluá a través de la realización de un grupo focal virtual. Siete de las dieciséis entrevistadas pidieron una segunda entrevista aclaratoria.
- Diez entrevistas a profesionales destacadas (de las cuales dos habían sido docentes retiradas) y profesionales colegiadas y agremiadas en los organismos profesionales. Con ellas se conversó acerca de sus experiencias profesionales, las problemáticas

sociales, la utilidad de la formación, experiencias, anécdotas y recuerdos respecto a los acontecimientos significativos de la historia profesional en las ciudades y sus valoraciones respecto a la formación recibida.

Una de las principales dificultades respecto al uso de la entrevista etnográfica como técnica de investigación fue la tensión entre la inclusión de información que era relevante para la investigación, pero muy «íntima o problemática» para las informantes. Al leer las transcripciones (de quienes lo solicitaron), algunas docentes y profesionales desvelaron sucesos ocultos y mistificados[5] que las hicieron dudar de la conveniencia de continuar en el proceso, por el compromiso público y futuras dificultades dentro del campo universitario. Para otras, fue problemática la transformación que comporta el discurso hablado (propio de la entrevista) al discurso escrito de las trascripciones; fueron constantes las preocupaciones por no encontrar ideas coherentes, claras y precisas en lo que pretendían expresar. Este hecho hizo que se tomara la decisión de entregar las transcripciones a todas las participantes para su lectura y validación; y cuatro participantes pusieron como condición para firmar el consentimiento informado una segunda lectura de las transcripciones.

Existen por lo menos dos posiciones antropológicas respecto a la entrega de las transcripciones a las informantes para su revisión. En la primera, no es usual hacerlo porque se prefiere captar situaciones espontáneas y la naturalización de los discursos de las informantes. La segunda enfatiza una ética de la reciprocidad en la investigación, que implica devolver los materiales de investigación a las participantes involucradas para asegurar transparencia y validez de los datos (Scheper-Hughes, 1995). Me ubico en esta segunda postura y la ratifico por el efecto que tuvo en la investigación. Esta decisión favoreció que las participantes revisaran, corrigieran, ampliaran, precisaran, reemplazaran y reescribieran lo dicho, teniendo la tranquilidad de repensar y elegir qué deseaban que se incluyera en la investigación. Este proceso ocupó gran parte del tiempo del procesamiento de la información y fue particularmente significativo, pues, a la luz de la teoría del campo se lee como una suerte de inseguridad respecto al compromiso público que se asume con la disciplina y de

[5] Mistificación referida a la memoria de las relaciones íntimas, la apariencia de lo ocurrido mostraba contradicciones con las versiones oficiales de la historia oficial del Trabajo Social, cierta información e interpretaciones de los hechos se habían ocultado, confundido, falseado y enmascarado bajo parámetros socialmente jerárquicos y estructurales (Ramas San Miguel, 2020; Sánchez-Rengifo y Escobar-Serrano, 2018).

fragilidad de las relaciones establecidas con algunos informantes, a diferencia del conocimiento previo y vínculos existentes con los otros.

Por otro lado, me basé en Gil (1992) y Valles (1999) para conceptualizar los grupos focales como una técnica que proporcionó la producción lingüística de discursos sobre el tema propuesto en relación con las interacciones que surgieron entre las participantes. Muy de la mano con la dinámica propia de los grupos focales, las conversaciones incluyeron aspectos de interés de las participantes. Para la elección de las participantes de los grupos focales en ambas universidades utilicé el muestreo cualitativo aleatorio por conteo de cada 5 y 7 estudiantes del listado de matriculadas y bases de datos de egresadas proporcionados,[6] y procuré una representatividad más tipológica y heterogénea (Valles, 1999): para las estudiantes, que fuesen de distintos semestres/cursos; para las profesionales, que la fecha de graduación incluyera a los recién graduadas y a los de más de 10 años, y a aquellas profesionales con vinculación a los organismos profesionales.

En total, realicé 14 grupos focales en los que participaron 84 asistentes. En los grupos focales de las estudiantes de grado en Trabajo Social se conversó acerca de las motivaciones de elección de la carrera, expectativas y balance de la formación recibida, imaginarios acerca de las problemáticas sociales, formas de intervención y proyección del futuro laboral. Asistieron un total de treinta y tres estudiantes de grado de todos los cursos/semestres: 23 estudiantes de Univalle y 10 estudiantes de la UCM[7].

En cuanto a las graduadas de Trabajo Social, se conversó a cerca de sus experiencias de intervención, problemáticas sociales y uso de la formación recibida en los espacios laborales. Asistieron un total de veinticuatro profesionales de ambas universidades (14 de Univalle y 10 de UCM). La inclusión de estudiantes y graduadas de posgrados en ambas universidades obedeció a que, para algunas profesionales de otras disciplinas, se evidenció la importancia de formarse en Trabajo Social, en tanto supone adquirir experiencia en los

[6] Por la Dirección del Programa de Trabajo Social en enero de 2020, la Coordinación del Programa de la Sede Tuluá en marzo de 2021, la Coordinación de los posgrados en febrero de 2021 de la Universidad del Valle y por la Decanatura de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid en noviembre de 2020.

[7] Aunque no se buscó una representatividad cuantitativa en la participación de las estudiantes en ambas Universidades, se invitó aleatoriamente entre el 15 al 17 % y su asistencia fue variada. Por ejemplo, en la UCM de un total de 1393 estudiantes matriculadas a noviembre de 2020, se invitó a 206 y asistieron 10; y en Univalle de un total de 497 estudiantes matriculadas (en Cali 368 estudiantes a enero de 2020 y en Tuluá 99 estudiantes a marzo de 2021) se invitó a 80 y asistieron 23 estudiantes.

métodos de intervención. De esta forma, invité a todas las estudiantes de posgrados activos, inactivos y graduadas a conversar acerca de estos asuntos y de otros que consideraran más relevantes en su formación. Asistieron veintisiete profesionales de distintas disciplinas (19 de Univalle y 8 de la UCM).

Así, en total participaron 110 personas: 35 % en España y 65 % en Colombia. Tal diferencia se explica, por una parte, por mi implicación en el campo analizada anteriormente en lo referido a los vínculos y conocimiento previo con las estudiantes y graduadas de Univalle que las motivó a participar. En la UCM, aunque se invitó un número mayor de estudiantes y graduadas a participar, por la envergadura como institución, su asistencia fue menor. Por otra parte, la mayor participación de estudiantes de Univalle está asociada al plan de estudios de 5 años, a diferencia del de UCM, que es de 4. En las profesionales, puede deberse a la estructura de los organismos profesionales de cada país, dado que en España están concentrados en un solo organismo (colegios que conforman el Consejo General), pero en Colombia se compone de tres tipos de organismos (asociaciones que conforman la Federación, Consejo de Escuelas y Consejo de la Ley). La incidencia de estas diferencias en el análisis de los resultados no se ubica en el análisis cuantitativo, sino en el establecimiento de los sentidos y especificidades interpretadas en cada caso.

Para la realización de las entrevistas etnográficas y de los grupos focales, hice uso de Guías (véase Anexo 3) que cumplieron con las recomendaciones del «Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado» (Aprobado por el Comité de Dirección de la Escuela de Doctorado: 9-05-2019), entre ellas las negociaciones institucionales (véase Anexo 4), el consentimiento informado (véase Anexo 5) y los certificados de participación de los asistentes a los grupos focales (véase Anexo 6).[8]

Como parte de la revisión de archivos, realicé tres visitas técnicas a archivos nacionales y locales procurando identificar el tipo de documentos de archivo asociados al tema de investigación. En el archivo físico del Colegio Oficial de Trabajo Social (COTSM) en Madrid-España, pude identificar las Tesinas producidas por las Escuelas antes del ingreso

[8] Los permisos institucionales se negociaron en la Universidad del Valle en diciembre de 2019 y debido a la pandemia del COVID-20, en la Universidad Complutense de Madrid en septiembre de 2020.

a las universidades y en este ejercicio contribuí con la construcción de un Catálogo[9] (véase Anexo 7).

Del archivo físico del Consejo Nacional de Trabajo Social (CONEST), ubicado en la ciudad de Bogotá-Colombia, obtuve fotografías de documentos de archivo con valor histórico sobre la Escuela de Servicio Social de Cali. Finalmente, de las cajas con documentación archivística en papel no procesadas de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle en Cali, obtuve fotografías de archivos y listados de las primeras cohortes (entre 1958 a 1976) de la Escuela de Servicio Social de Cali (véase Anexo 8).

Estas visitas reflejan cierta diversidad en la gestión archivística, entendida como el conjunto de actividades cuyo propósito es la recuperación, custodia y acceso a la información y a documentos de archivo antiguos por su valor histórico (Giménez-Chornet, et al., 2017; Alonso, 2018). Para algunas autoras es importante custodiar, cuidar y recuperar estos documentos, pues tienen un valor primario en el mantenimiento de las organizaciones y cumplimiento de sus funciones, además de contribuir a la construcción de las memorias colectivas del Trabajo Social (Travi, 2014a; Alonso, 2018). Sin embargo, en la Universidad de Granada, en España, algunas tesis doctorales señalan «la nula importancia que se le otorga a dichas fuentes»; la tendencia al desconocimiento, desprecio, descuido y deterioro de los documentos de archivo históricos impide identificar y valorar el tipo de documentos de archivo que compone el patrimonio y fondo histórico disciplinar (Morales, 2010, p. 183).

El análisis documental fue otra importante herramienta de investigación que utilicé para identificar la relevancia del tema de la formación en los documentos de archivo y en la amplia producción de conocimiento en Trabajo Social (Peña, 2022).

1.4.Desarrollo del trabajo de campo

Inicié el trabajo de campo en enero de 2020 en la ciudad de Cali-Colombia, bajo la presencialidad *in situ* de una etnografía convencional. Su carácter de exploración me sirvió de base para el desarrollo de fases posteriores de la investigación. No obstante, durante el

[9] El *Catálogo de Tesinas*, fue construido y entregado el 8 de abril de 2021 como fuente de consulta para el Colegio. Se elaboró a partir de las fotografías tomadas a cada una de las tesinas y su trascripción manual en Excel, contiene: código, año, ciudad, estudiante y título de tesis. En total, se encontraron 278 tesinas, entre los años 1954 y 1986, de las cuales 212 fueron elaboradas en la ciudad de Madrid, 1 en la ciudad de Valencia y 65 en la ciudad de Valladolid.

primer mes en España, en marzo de 2020, se declaró el estado de alarma como consecuencia de la pandemia mundial del COVID. Este acontecimiento retrasó el inicio del trabajo de campo e impidió mantener la presencialidad. Luego del cese del estado de alarma, a partir de septiembre de 2020, realicé la segunda y tercera fase del trabajo de campo en Madrid y en Cali, esta vez alternando la metodología presencial con la virtual, a través del uso de las TICS, tecnologías de información y comunicación (Ruiz y Aguirre, 2015). En este contexto, llevé a cabo los encuentros etnográficos a través de la plataforma Google Meet con herramientas de videoconferencias en aulas virtuales, correos electrónicos, mensajería instantánea y video-llamadas a través del WhatsApp. En la Tabla 4 se resumen estos momentos:

Tabla 4: Momentos de elaboración del trabajo de campo

Primer momento	Segundo momento	Tercer momento
Enero a febrero de 2020 Fase exploratoria	Septiembre a noviembre de 2020	Enero a septiembre de 2021
Cali-Colombia	Madrid-España	Cali-Colombia Madrid-España
(2) Entrevistas etnográficas Modalidad presencial Univalle	(18) Entrevistas etnográficas Modalidad presencial UCM	(13) Entrevistas etnográficas Modalidad virtual y presencial Univalle (12) España (1)
(2) Grupos Focales Modalidad presencial Univalle	(7) Grupos Focales Modalidad virtual UCM	(5) Grupos Focales Modalidad virtual Univalle

Fuente: elaboración propia

1.5.Características de las participantes de la investigación.

Las características de las personas participantes de la investigación referidas al sexo, edad y procedencia permiten ubicar descriptivamente a quienes hicieron parte de la investigación. Históricamente, el Trabajo Social ha sido una profesión de tendencia femenina y ello se confirmó con una mayoría de mujeres participantes (el 75 %) y una minoría de hombres (25 %), en igual proporción para docentes, estudiantes y profesionales en ambas universidades. Esta composición femenina del Trabajo Social sostenida a través del tiempo

y argumentada con la vasta producción intelectual (Morales, 2000)[10] se corrobora en las fuentes secundarias de estudiantes y quienes se titulan de la profesión en ambas universidades en un alto porcentaje (80 % Univalle y 90 % UCM) (Azpeitia, 2019; Guillén, 1998 y 2001; Carvajal, 2016). Aunque, como se evidenciará en el segundo capítulo, el ingreso de los primeros hombres a la carrera en los años 60 se incrementó con los años hasta mantenerse constante: en España aumentó entre los años 70 y 90 llegando a un 20 %, y luego en los años 90; en la UCM el porcentaje de los hombres se mantuvo en un 15 %; casi en la misma proporción sucedió en Univalle, ocupando solo un 12 % en los años 2000. Por otro lado, las participantes por universidad fueron heterogéneas en: rol, edades y procedencia (véase Tabla 5).

[10] La extensa producción intelectual sintetizada en la tesis doctoral de Amalia Morales argumenta el lugar que ha ocupado la mujer en el origen y reconocimiento social y profesional de Trabajo Social. No obstante, esta dimensión de análisis no ocupó un interés central en la presente investigación distinto al que se ha evidenciado en los apartados que describen las contribuciones y especificidades de las mujeres en el desarrollo y consolidación de la profesión social e institucionalmente.

Tabla 5: Participantes por Universidad

ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS (33 entrevistas, 26 participantes)			
	UNIVERSIDAD DEL VALLE	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	TOTAL
Docentes activos	5	6	11
Docentes jubilados	4	2	6
Total, docentes	**9**	**8**	**17**
Profesionales agremiados/colegiados			
Atsovalle-Cali	2		2
Colegio Oficial De Trabajo Social De Madrid		2	2
Consejo Nacional de Trabajo Social	1		1
Consejo Nacional de Educación en Trabajo Social	1		1
Profesional jubilada	1	1	2
Profesional líder estudiantil	1		1
Total, profesionales	**6**	**3**	**9**
Gran total, por universidad	**15**	**11**	**26**
GRUPOS FOCALES (14 grupos focales, 84 participantes)			
	UNIVERSIDAD DEL VALLE	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	TOTAL
Estudiantes de Trabajo Social	23	10	33
Graduadas/egresadas de Trabajo Social	14	10	24
Estudiantes de la Maestría/Máster	13	4	17
Graduadas/egresadas de la Maestría/Máster	6	4	10
Gran total, estudiantes por universidad	**56**	**28**	**84**
Participantes por universidad	**71**	**39**	**110**

Fuente: Elaboración propia.

Con relación al rol, el 31 % fueron profesionales graduadas, el 30 % estudiantes de grado (de distintos semestres y cursos de la carrera), el 25 % de posgrados y un 14 % docentes. En

Univalle la mayor participación fue de estudiantes que empiezan y finalizan la carrera (74 %) y en la UCM de estudiantes de mitad de carrera (70 %). De las profesionales entrevistadas, el 70 % forma parte de distintos organismos: en Colombia, de la Asociación de profesionales del Departamento del Valle del Cauca–Atsovalle en Cali, del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONEST) y del Consejo Nacional de Trabajo Social, Bogotá-Colombia; en España del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid.

En cuanto a los años de graduación, las profesionales participantes de los grupos focales de ambas universidades en su mayoría (60-64 %) hacía menos de tres años que se habían graduado, entre 4 y 7 años (22-30 %) y en menor medida (14 %) hacía más de ocho años que se habían graduado. El 63 % de las participantes estaban cursando sus estudios de posgrados (19 en Univalle y 8 en UCM) y el 37% se había graduado (13 en Univalle y 4 en UCM). De ellas, el 33 % tenía como profesión de base Psicología, el 26 % Trabajo Social y en un 41 % reunido, las profesiones: Comunicación Social, Ingeniería Ambiental, Sociología, Derecho, Economía, Licenciatura en Historia, Seguridad en el Trabajo, Relaciones Internacionales y Teología.

Las entrevistas a docentes y profesionales abarcaron seis generaciones de formación en Trabajo Social, entre 1950 al 2000, habiendo una mayor participación de aquellas de los años 60. El 65 % eran docentes activas y el 35 % jubiladas al momento de realizar el trabajo de campo. Las jubiladas se destacaron en Colombia por su contribución a la creación del Sistema de Protección Infantil y Familiar– ICBF, su militancia política y afiliación activa al movimiento estudiantil de los años 70` y en España, por la implementación de los Servicios Sociales para el país en los años 80`. Véase Tabla 6:

Tabla 6: Generaciones de las entrevistadas docentes y profesionales

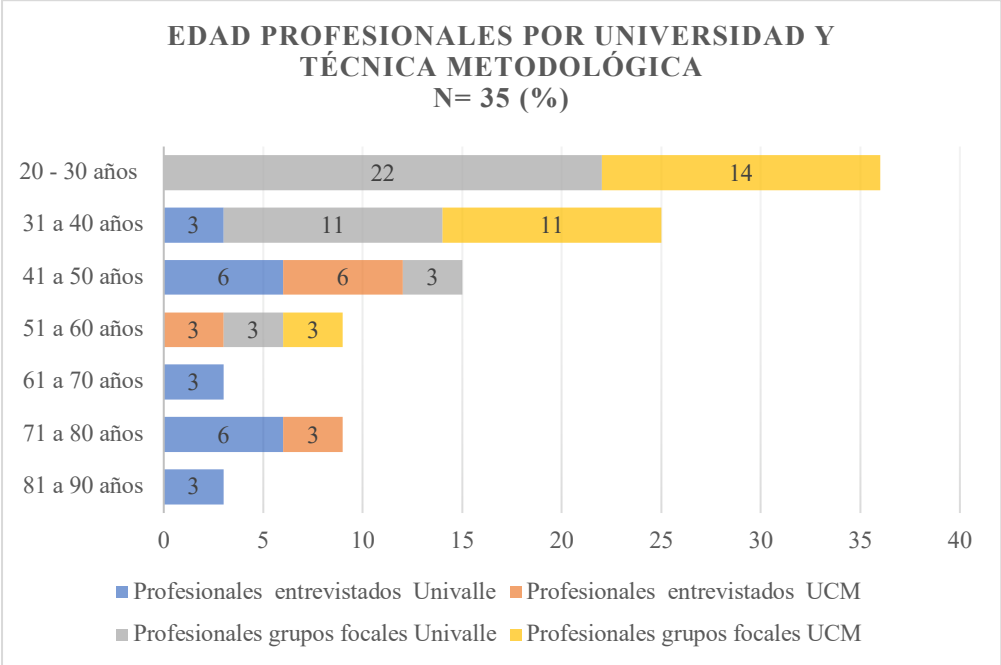
	Formación en Trabajo Social		**Colombia**	**España**
Generaciones	Fecha ingreso	Fecha Grado	Cali	Madrid
I 50´	1956	1960	ANA (82 años) Profesional jubilada/Docente	
II 60´	1961	1964	DORIS (80 años). Organismo profesional	
	1963	1966		MONTSERRAT (75 años) Docente jubilada
	1964	1968	YEDY (75 años) Docente jubilada. Vive en Alemania	
	1965	1969	PAULINA (70 años) Profesional jubilada/Docente	MARÍA JESÚS (76 años) Profesional jubilada
	1967	1971		EMILIA (70 años) Docente jubilada
	1969	1971	VIOLETA (70 años) Profesional jubilada – líder. Vive en Francia	
	1969	1974	VICENTE (71 años) Docente activo	
	1969	1975	CECILIA (70 años) Docente jubilada	
	Lic. Ciencias Políticas			FRANCISCA (72 años) Docente activa
III 70´	1970	1974	LUCERO (68 años) Docente jubilada	
	1970	1975	JAEL (71 años) Docente jubilado	
	1973	1977		PABLO (65 años) Docente activo
	1977	1980		AGATA (60 años) Docente activa
IV 80´	1983	1991	ANDRES (61 años) Docente activo	
	1986	1994	MARGOT (58 años) Docente activa	
	1987	1990		CONSUELO (55 años) Docente activa
	1987	1990		BEATRIZ (50 años) Profesional colegiada

	Formación en Trabajo Social		Colombia	España
	1988	1991		ANTONIO (50 años) Docente asociado activo
	1988	1994	CARO (52 años) Docente contratista activa	
V *90´*	1991	1994		ESTHER (47 años) Docente activa
	1992	1997	CAMILO (48 años) Organismo Profesional	
	1993	2000	ELSA (45 años) Profesional agremiada/ supervisora	
	1999	2001		ENRIQUE (48 años) Profesional colegiado
VI *2000´*	2010	2016	JORGE (31 años) Profesional agremiación	

Fuente: Elaboración propia. Junio 2022.

Los rangos de edad de las participantes de cada universidad fueron similares: en las docentes de Univalle, entre los 51 a 80 años, y, en los de UCM, osciló entre los 47 a 80 años. En las profesionales entrevistadas entre los 31 a 90 años (33 %) y las que participaron en los grupos focales en su gran mayoría (67 %) estaba entre los 22 a 40 años. La edad de las estudiantes de Trabajo Social en ambas universidades casi en su totalidad (94 %) osciló entre los 18 a 30 años, con excepciones de estudiantes de hasta los 51 años en Univalle. En las participantes de posgrado hubo diferencias entre universidades: mientras que las de la Maestría de Univalle eran mayores (en un 90 % entre los 23 a los 50 años), en la UCM el 75 % del Máster eran más jóvenes (entre los 23 y 30 años). En este sentido, véase Tabla 7:

Tabla 7: Edad profesionales por Universidad y técnica metodológica



Fuente: Elaboración propia.

En relación con el lugar de nacimiento, se encontró que en las generaciones más antiguas, las docentes y profesionales entrevistadas provienen de ciudades distintas a Cali (Buenaventura, Florida, Tuluá, Ulloa, Palmira, Pereira, El Charco, Pasto) y a Madrid (Santander, Vigo, Toledo, Barcelona, León, Málaga, Santo Domingo de la Calzada), ciudades en las que han construido su vida a partir del ingreso en estas universidades. A medida que las generaciones de estudiantes de Trabajo Social y posgrados son más recientes, hay mayor variedad en movilidad nacional para Colombia (entre ciudades de los Departamentos del Cauca, Risaralda, Quindío, Nariño, Cundinamarca, Antioquia y Atlántico) e internacional para España (entre países como Perú, Colombia y República Dominicana). Véase la Tabla 8:

Tabla 8: Procedencia de los participantes

Procedencia por participante	**De la ciudad capital (Madrid-España y Cali-Colombia)**	**Fuera de la ciudad capital**
Docentes	6% UCM-Univalle	94% UCM-Univalle
Profesionales entrevistados	42% UCM-Univalle	58% UCM-Univalle
Profesionales grupos focales	67% (UCM 80 %- Univalle 57%)	33% (UCM 20 % - Univalle 33%)
Estudiantes de Trabajo Social	48% (UCM 70 %- Univalle 40 %)	52% (UCM 30 %- Univalle 60 %)

Fuente: elaboración propia

Para garantizar la confidencialidad de las participantes y sus declaraciones, cambié todos sus nombres. Para ello, creé un listado de seudónimos que contiene: nombre, edad, ciudad y rol (véase Anexo 2). Para clarificar la lectura del documento, los testimonios citados se editaron y se identifican con nombre, edad y ciudad.

Para el procesamiento de las transcripciones de las entrevistas y grupos focales hice uso del software Atlas. Ti (n. º 281009866, licencia obtenida en junio 27 de 2021) a partir de la estructuración del esquema categorial previo. Esto me permitió analizar detalladamente las categorías analíticas contempladas inicialmente con base en los documentos en archivos de Word arrojados por el software. Las lecturas textuales e intertextuales por categoría de cada documento me ayudaron a profundizar la comprensión del contenido producido por las participantes. No obstante, la nueva estructura conceptual que surgió con la reconfiguración del problema de investigación me obligó a una nueva codificación sistemática que integró categorías emergentes (Gaete, 2014; Strauss & Corbin, 2002; Valles, 1999). Esta nueva comprensión dio forma final a la estructura que compone este manuscrito, a saber: historia de la profesionalización e institucionalización del campo científico, modelos universitarios y tensiones en la formación y subjetividades e identidades del Trabajo Social.

CAPÍTULO 2: HISTORIA DE LA PROFESIONALIZACIÓN E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL CAMPO CIENTÍFICO DEL TRABAJO SOCIAL

Este capítulo presenta una versión integrada de las historias locales del Trabajo Social de la Universidad del Valle (Univalle), en Cali, Colombia, y de la Universidad Complutense de Madrid, en España (UCM), en la que se identifica a los distintos actores, intereses y actuaciones que históricamente han sido invisibilizados, pero que son definitivos para comprender el modo en que el campo disciplinar del Trabajo Social se ha desarrollado, y el lugar que ha ocupado la formación en su reproducción y consolidación. Esta versión se ha construido con testimonios de las participantes de distintas generaciones, de los años 50, 60 y 70, y de ambas universidades.

Como punto de partida, comprendo la formación como parte constitutiva de un campo científico que se crea y consolida en el tiempo a partir del proceso de profesionalización e institucionalización de una disciplina. El campo científico se reproduce a partir de los procesos de formación y de producción de conocimiento en el interior de instituciones reconocidas. Por consiguiente, la función social y la existencia de un colectivo organizado que defienda la profesión son asuntos imprescindibles para su consolidación (Freidson, 2001; Fernández, 2001).

La perspectiva teórica de Bourdieu me resultó útil para comprender este proceso de estructuración en el tiempo, en medio de distintos actores e intereses que complejizan el campo científico del Trabajo Social, pues el mundo científico es un espacio social simbólico que funciona como un campo (Bourdieu, 2000; 2001; 2009); un microcosmos relacional con ciertas especificidades que relativizan la práctica científica y sus limitaciones. El concepto de campo pone el acento en las estructuras que ejercen una orientación microsociológica en

las prácticas científicas; es decir: la estructura de las relaciones instituye la disposición a la acción de las académicas, tanto hacia adentro como hacia afuera de la institución.[11]

En este sentido, la disposición es producto del *habitus* disciplinar formado, entendido como el sentido práctico incorporado sobre las maneras de tratar los problemas que son comunicados a través de la emulación y del contacto personal con los otros. Hacia adentro, el campo científico se mantiene y reproduce gracias a las relaciones que se crean y surgen entre distintos agentes, y que no son ajenas a las tensiones y luchas por la construcción del conocimiento, la legitimidad de la disciplina y los cambios en la correlación de fuerzas. Hacia afuera, el campo científico establece relaciones con su exterior para mantener su relación con la sociedad y legitimar la disciplina con el mundo social; en este proceso, se presentan presiones e intereses de diversa índole para usar los resultados que produce la disciplina (Bustamante-Zamudio, 2016). En esas relaciones extra-disciplinares, toda profesión tiene comprometida su autonomía, generalmente debido a objetivos impuestos por los sistemas de poder dominantes: económicos, políticos, religiosos y por el Estado (Bourdieu, 2000; 2001; 2009). Por lo tanto, el campo científico de una disciplina se comprende por el tipo de relaciones que históricamente establecen sus miembros hacia adentro y hacia afuera. En consecuencia, resulta pertinente reconocer tanto aquellas disposiciones incorporadas como las condiciones históricas, que han posibilitado (o no) y de qué manera el desarrollo diferencial de la disciplina del Trabajo Social en estos dos contextos nacionales, institucionales y universitarios.

En toda constitución de un campo científico la historia juega un papel determinante, entendiendo la historia como aquellas operaciones de escritura que establecen tipos de realidad disciplinar (De Certeau, 2006). Tales versiones evidencian formas de pensamiento que producen y reproducen aquello que puede ser pensado y practicado en el tiempo; es decir, instituye los discursos que rigen la disciplina del Trabajo Social (Vázquez, 2021). En muchas ocasiones, prevalece una versión oficial de la historia que se reproduce en los procesos de

[11] Es probable que Bourdieu se inspirará en Foucault para comprender el concepto de campo como estructura. Para Foucault (1968), el concepto de estructura deviene de una mirada minuciosa sobre las cosas mismas y su representación visual a partir de cuatro variables: forma, cantidad, manera en que se distribuyen y magnitud relativa. La composición y disposición de las piezas que forman un cuerpo. La estructura permite describir lo que se ve de dos maneras que no son contradictorias ni exclusivas: en *número y magnitud*, expresadas en términos cuantitativos; y, en *formas y disposiciones*, que describen procedimientos de identificación y semejanza entre lo que se puede ver y lo que se puede decir. La disposición fundamental de los elementos de la estructura evidencia la relación entre sus manifestaciones y lo que las hace posible hacer.

formación sobre versiones alternas que permanecen ocultas, pero inscritas en la memoria social y local de actores, que se expresan bajo ciertas condiciones históricas. Así, la historia disciplinar que se cuenta nunca es neutra (Rose, 2019b; Viñao, 2012).

La historia oficial del Trabajo Social se ha construido en medio de contradicciones sobre su origen, ubicándolo en la atención a los pobres o en la fundación de las primeras Escuelas de formación (Alayón, 1984). Asumiendo esto último, en el análisis de fuentes secundarias (artículos, libros, documentos institucionales) y de las memorias de las participantes, descubrí distintas condiciones que posibilitaron el desarrollo del campo científico y ciertas problematizaciones en la consolidación disciplinar que permearon los procesos de formación en Trabajo Social.

El análisis de fuentes secundarias permitió entrever que, en Europa, Norteamérica y América Latina, la historia oficial del Trabajo Social ha estado movilizada por distintos intereses ideológicos, políticos, gremiales y académicos. La versión oficial de la historia disciplinar contiene historias fragmentadas, discursos generalizados sobre influjos europeos y norteamericanos sin hechos concretos que fundamenten dichos planteamientos, lo que evidencia la dependencia intelectual que las trabajadoras sociales reproducen desde la academia (Travi, 2014a). En la construcción de las historias del Trabajo Social se han ignorado los contextos socio-históricos locales, las luchas sociales y políticas obreras, de sectores populares y las trayectorias militantes de las mujeres y otros actores (Bueno, 2017, 2018; Travi, 2014a; Morales, 2010; Mosquera, 2006; Torres, et al., 2005; Sánchez, 1994). En este panorama, las memorias locales de los actores resultan reveladoras para comprender las condiciones socio-históricas que posibilitaron ciertos procesos y su manera específica de presentarse. Por esta razón, presento el siguiente análisis a través de las tramas de sentido que articulan por un lado, una configuración previa de las condiciones que favorecieron la creación del campo científico y, por otro lado, aquellos procesos de consolidación del campo disciplinar a partir de la integración de las Escuelas de Trabajo Social a las dos universidades (Univalle y UCM) que, entre otras cosas, agudizó la problematización de asuntos disciplinares con consecuencias en los procesos de formación en Trabajo Social.

Es muy importante resaltar que, aunque la constitución del campo científico del Trabajo Social no empieza con la integración de las Escuelas a las universidades, en ambos casos este hecho marca un hito determinante, que problematiza al Trabajo Social respecto a la

formación y a la producción de conocimiento científico, a su legitimidad social en relación con el Estado y a su posición en las estructuras jerárquicas dominantes de las Ciencias Sociales, donde siempre está en lucha por mantenerse activo y reconocido en su desarrollo disciplinar.

2.1. Condiciones que posibilitaron la creación del campo disciplinar del Trabajo Social

Entiendo por «condiciones de posibilidad» aquellas circunstancias y acontecimientos que se han consolidado históricamente a través de relaciones externas e internas entre diversos actores para configurar el campo científico del Trabajo Social.

En la literatura examinada y en los testimonios de las participantes, el discurso de verdad de la ocupación del Servicio/Asistencia Social se construyó como respuesta a los problemas económicos y sociales ocasionados por la Primera y la Segunda Guerra Mundial, tanto a escala internacional como nacional o local, y como una manera de legitimar la disciplina con el mundo social. De este modo, las asociaciones filantrópicas y religiosas de Asistencia Social surgidas entre los siglos XVIII y XIX extendieron su propósito de paliar la cuestión social producida por la Revolución Industrial y las consecuentes dos Guerras Mundiales, y para ello se aliaron con los sistemas de poder hegemónicos, como se ahondará más adelante (Pelegrí, 2004b; Alayón, 1984).

Tanto las fuentes secundarias como la información histórica publicada en páginas web de los organismos profesionales dan cuenta de estas relaciones. Un ejemplo de ello fue la constitución del organismo internacional de Servicio Social[12] y su interés por promover la expansión de las Escuelas de Servicio Social de corte religioso por el mundo. Estas presiones e intereses favorecieron la adhesión de los organismos profesionales a ciertos compromisos y acuerdos establecidos para el agenciamiento de las Escuelas, como la tecnificación del

[12] La creación del Servicio Social Internacional (SSI) en 1924 en Ginebra Suiza tuvo como aliado a la Iglesia para el dominio internacional de la ayuda social y la formación en Servicio Social a través de la UCISS (Unión Católica Internacional de Servicio Social), que promovió la creación en 1925 en Milán de la Organización Internacional de Escuelas de Trabajo Social de Europa y Estados Unidos, y en 1928, la fundación de la Conferencia Internacional del Servicio Social (CISS, antecedente de la IASSW). No obstante, antes de la Primera Guerra Mundial, ya se habían fundado algunas Escuelas filantrópicas en New York en 1898 y en Holanda en 1899 (Miranda, 2003). Tanto Colombia como España figuran actualmente como miembros *ad interin* del SSI para implementar actividades con metodologías y principios del SSI. Recuperado febrero 9 de 2022: https://www.iss-ssi.org/index.php/en/what-we-do-en/cas-individuels.

oficio, para el que se exige una formación particular, según las condiciones específicas de los países.[13] Si bien así se amplió el reconocimiento social de la disciplina, en el interior del campo científico aparecieron tensiones y luchas importantes entre los actores respecto a su función social y al desarrollo autónomo de la disciplina, ocupando todo ello un lugar en la formación (Bustamante-Zamudio, 2016).

2.1.1. El agenciamiento de las Escuelas de formación de Asistencia-Servicio Social

La existencia de las Escuelas de Trabajo Social se registra por primera vez en las fuentes secundarias en el siglo XIX, pero es a partir del siglo XX cuando se produce su expansión por el mundo como producto del agenciamiento de distintos actores. El concepto de agenciamiento se entiende como un fenómeno relacional co-funcional entre distintos actores y elementos heterogéneos que actúan bajo el efecto de los dispositivos para producir conductas colectivas (Heredia, 2014). La expansión de las Escuelas de Servicio/Trabajo Social en Colombia y en España responde a ese tipo de red relacional colectiva entre distintos actores e intereses.

De acuerdo con los primeros registros, para el caso colombiano, en los años 70 se contaba con 13 Escuelas, asociadas con la Iglesia, empresas privadas y universidades públicas y privadas (Guevara y Beltrán, 2021; Malagón, 2001); no obstante, en Colombia era común que la hegemonía de la Iglesia permaneciera en los consejos directivos de las instituciones de educación superior. Para el caso español, entre los años 50 y 60 se contaba con 42 Escuelas, de ellas 30 pertenecían a la Iglesia, 5 a la Sección Femenina y 7 dependían de diversas instituciones públicas (Banda, 2017; Morales, 2010; Sánchez, 1994).

En ambos casos, convergen conductas replicadas en diferentes países con asuntos estructurales para reproducir las Escuelas a partir de intereses relativamente particulares entre el mercado, la Iglesia y el Estado (Lorente, 2006). Por ejemplo, el Servicio-Asistencia Social llegó a España en 1932 y a Colombia en 1936. En España llega durante la Segunda República[14] por el influjo belga que funda en 1932 la primera Escuela de Asistencia Social

[13] En 1928 se contaba con 96 Escuelas de Servicio Social en todo el mundo: (70) en Europa, (23) en Estados Unidos, (2) en Canadá y (1) en Latinoamérica (en Chile, creada en 1925) (Miranda, 2003). En 1950, tras la Segunda Guerra Mundial, existían 373 Escuelas a nivel mundial (Morales, 2010).

[14] Entre 1931 a 1936, fue una época en la que se había logrado la victoria de la coalición socialista-republicana y con ello se avanzaba en el reconocimiento de los derechos civiles y de la Constitución de 1931, no obstante, llega la Guerra Civil en 1936 (Castro, 2006).

para la Mujer en Barcelona, estrechamente vinculada a la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS). En Colombia, es una graduada[15] de la primera escuela española la que, en 1936, propone crear una Escuela de Servicio Social en Bogotá (capital de Colombia), siendo también parte del compromiso que la UCISS le había encomendado a la Escuela Católica de Chile, primera Escuela fundada en Latinoamérica en 1925. Cuando se crean las Escuelas de Madrid-España y Cali-Colombia, las Escuelas contaron con el apoyo académico de prestigiosos profesores de las universidades públicas de la época (universidad de Madrid, luego UCM, y de Univalle) y de profesionales reconocidos socialmente (Morales, 2010).

El análisis detallado del entorno social y político de cada Escuela mostró un conjunto de situaciones y relaciones que potencialmente convergieron para la apertura de las Escuelas en ambas ciudades. Primero, el Servicio Social permitió enfrentar problemáticas sociales de acuerdo con los sistemas políticos imperantes de los gobiernos. En Colombia, las reformas en los ámbitos constitucionales, agrario, tributario, educativo, laboral, judicial y de relaciones exteriores a causa de la gran depresión económica internacional[16] incentivaron la creación de nuevas Escuelas de Servicio Social para enfrentar las problemáticas sociales, de salubridad, vivienda y de derechos de los trabajadores que requerían atención (Martínez, 2000). Habiéndose instaurado en Colombia un contexto de institucionalización del Servicio Social católico y femenino entre 1936 y 1958 (Ramírez, 2020), se funda la Escuela de Servicio Social en Cali, que contaba con la convergencia de los poderes hegemónicos de la empresa privada y de la Iglesia para su fundación en 1953. El encargo de los empresarios colombianos se personaliza en una egresada y una académica de la segunda Escuela del país, fundada diez años antes en la ciudad de Medellín.[17]

---

[15] María Carulla Soler de Vergara, nacida en Bogotá-Colombia en 1907 de padres catalanes, va a estudiar a la Escuela de Barcelona y como parte de su trabajo de grado propone la creación de la primera Escuela de Trabajo Social en Bogotá-Colombia.

[16] Como parte de la inserción a los procesos económicos capitalistas, las reformas en Colombia durante el gobierno de Alfonso López Pumarejo 1934 – 1938 favorecieron la libertad de conciencia, de cultos, el derecho a la huelga, los mecanismos para la protección de la maternidad y la modernización y democratización de la educación, (Cifuentes M.R y Gartner I.L, 2006); condiciones que favorecieron las luchas sociales, agrarias y sindicales iniciadas en 1920, radicalizadas en los 50 y su declive en los años 70 (Archila, 2003; 2011).

[17] La recomendación hecha por la Asociación Nacional de Empresarios de Colombia (ANDI), una de las principales agremiaciones de empresarios de Colombia, cuya sede principal se encontraba en Medellín, tenía un enorme peso y una garantía de funcionamiento económico importante. La directora de la Escuela de Servicio Social de Medellín y la directora del departamento de Servicio Social de la ANDI encuentran en la señorita Laura Rivera Cabal, la aliada para poner en marcha el proyecto en Cali.

En España, el incipiente sistema democrático contaba con leyes sobre Beneficencia Social que la concebían como servicio público.[18] No obstante, con la llegada de la Guerra Civil (1936-1939) se incrementó la acción benéfico-asistencial y la ayuda social por parte del Estado y de sus instituciones para atenuar los desastres de la guerra.[19] La ocupación de la Asistencia Social tuvo que adecuarse a estos fines políticos y asumió este énfasis benéfico-asistencial y nacionalista,[20] en concordancia con el sistema político de la Dictadura. Sin embargo, a pesar de que se suspendieron en toda España las enseñanzas en las Escuelas de Asistencia Social existentes, fue en pleno desarrollo de la Guerra Civil cuando reapareció el interés por la creación de una Escuela en la capital de Madrid, la Escuela de Formación Social y Familiar en 1939. Esta primera Escuela, conocida como Escuela de Lagasca, debido a su ubicación en la calle homónima, estuvo bajo la agencia de la religión católica del Consejo Superior de las Mujeres de Acción Católica, con la firme convicción de trascender las acciones benéfico-asistenciales (Sánchez, 1994).

En segundo lugar, la formación en procesos de ayuda y tareas de cuidado de la época adquirieron un carácter confesional, religioso, caritativo[21] e higienista[22] que adjudicó a la mujer la labor de la atención social. Esta concepción de la ocupación se adecuaba a los intereses religiosos y políticos característicos de ambos países, en los que se reprodujo una

[18] Las leyes de Municipalización y Beneficencia Social, sentaron las bases para la administración y organización de los establecimientos en el territorio español a nivel: Central, Provincial y Municipal (Morales, 2010).

[19] Entre las medidas que se tomaron, figuran la creación de la Sección Femenina en 1934, del partido de Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS); del Servicio Social obligatorio de la Mujer en 1937 y del Auxilio de Invierno o Auxilio Social en 1939. Posterior a la guerra, se creó el Fondo Nacional de Asistencia Social en 1960 (FONAS) y en 1963 la Ley sobre Bases de la Seguridad Social que abren posibilidades para el desarrollo de los Servicios Sociales (Barahona, 2016).

[20] Durante la Guerra y el Régimen hubo un fuerte control ideológico hacia las mujeres en España. La Sección Femenina realizaba atención a presos y familiares, recaudación de dinero y auxilios sociales. El patrocinio en la creación de Escuelas de Asistencia Social y su papel para el reconocimiento oficial de las enseñanzas fue clave para garantizar el modelo de mujer que precisaba el Régimen. No obstante, al interior coexistían fuerzas de oposición al fascismo que fueron consolidándose y llevaron a muchas mujeres a arriesgar sus vidas y a ser encarceladas (Gahete, 2015). En sus últimos años de la Sección Femenina, se evidenció la lucha por los derechos laborales de la mujer (Morales, 2010). Al finalizar la Guerra Civil, la Iglesia y la Falange siguieron encargándose de la acción social hasta 1977 cuando desaparece el Movimiento Falangista y la Sección Femenina (Barahona, 2016).

[21] En tanto ayuda desinteresada, soportada por el consejo moralizante y la normalización para vigilar y controlar los posibles focos de desajuste a través del establecimiento de leyes de protección estatal a la población en general (Donzelot, 2008).

[22] Por el interés benéfico-asistencial permeado por la cercanía con funciones sanitarias en organismos públicos o privados. Para algunas autoras, este discurso ha invadido las prácticas de cuidado de ayuda social que las mujeres han desempeñado y ha favorecido una episteme generalizada en las modernas profesiones (Lorente y Luxardo, 2018).

formación femenina para la vida doméstica con orientación católica,[23] integrando en Colombia una tímida fundamentación científica en lo psicosociológico, lo jurídico y lo médico, como se argumenta en las fuentes secundarias y se registra en los planes de estudio analizados (Cifuentes M.R y Gatner I.L, 2006a; 2003). Para España, como se ha dicho, el énfasis moralista dirigido a la formación doméstica y de preparación para la vida familiar fue una estrategia política para mantener el lugar tradicional de la mujer en la sociedad española, ya fuera durante la Guerra Civil o posteriormente, con el régimen franquista (Barbero, 2016). No obstante, en algunas producciones intelectuales se evidencia el esfuerzo por implementar una formación aconfesional y progresista que movilizara la conciencia de la injusticia social, las necesidades y condiciones de trabajo de la clase obrera española, e impulsar reformas sociales estimuladas por el movimiento obrero (Martín Estalayo, 2013; Zamanillo, 2000).

Para garantizar este tipo de ideales de formación, se exigió un perfil de ingreso de las estudiantes común en ambas Escuelas, los criterios de admisión estaban enfocados a mujeres de clase alta que sobresalieran por su buen comportamiento (Sánchez, 1994; Portafolio promocional de la Escuela de Servicio Social de Cali- véase Anexo 9). No obstante, en la medida en que históricamente se extendieron las Escuelas, también lo hicieron las estudiantes, surgiendo un importante contraste de clases sociales, como experimentaron alumnas de la época aquí entrevistadas: «La primera famosa Escuela de Lagasca, en el barrio Salamanca […] era clasista, iban las niñas burguesas […] estuve después en Hermandades de Trabajo, escuela nocturna para personas que trabajaban, no burguesas» (Montserrat. 75 años. Madrid).

La vinculación de los varones en ambas Escuelas se registra a partir de los años 60, cuando la Asistencia Social «se hizo relevante, visible, remunerada y prestigiosa» (Morales, 2010, p. 455), y se consolidó como una profesión universitaria (Guevara y Beltrán, 2021), ocupando un 4-5 % de los matriculados.[24] Este comportamiento se mantiene en la

[23] Por esa época en Colombia, las mujeres se proyectaban solo en el mundo de lo doméstico y de la caridad cristiana como lo reforzaba la misma formación de esas Escuelas. En 1932 con el reconocimiento de los derechos civiles de las mujeres casadas, se desencadenaron logros en el campo laboral y educativo como el realizar estudios secundarios en igualdad de condiciones a los hombres, la admisión a las universidades y la autorización para desempeñar cargos públicos y acceder a profesiones liberales (Cifuentes M.R y Garner I.L., 2006a).

[24] En la Escuela de Servicio Social de Cali se registran entre 1957 a 1979 cuatrocientos treinta (430) graduadas, de las cuales el 95 % eran mujeres y el 5 % eran hombres matriculados a partir de 1960. (Fuente: Base de datos construida con base en fotografías de portafolios ubicados en el Archivo de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle). En el alumnado español es similar a pesar de las variaciones

actualidad,[25] por lo que se define como una profesión feminizada identificada con la división social, científico-técnica y sexualizada del trabajo que muestra intersecciones entre bajo estatus social, saberes aplicados y presencia femenina (Lorente y Luxardo, 2018). Este hecho constituye un interés cada vez más extendido entre las académicas por evidenciar la consolidación de la disciplina desde las teorías de género (Ramírez, 2020; Azpeitia, 2019; Acuña-Pinilla et al., 2018; Santos et al., 2012; Morales, 2010).

Como se puede observar, la conjugación de intereses externos puestos en juego en personas por los sistemas de poder dominantes para la fundación de las Escuelas ha determinado, en cierto sentido, la vulnerabilidad de la disciplina del Trabajo Social en su constitución como campo científico. Pareciera que, para su existencia, mantenimiento y reconocimiento social, el Trabajo Social se insertara históricamente en una heteronomía con las principales fuerzas de poder representadas en la Iglesia,[26] el mercado y el Estado (Quintero, 2021a; Gómez, 2010). Este tipo de situaciones registradas en las distintas fuentes consultadas de ambas Escuelas revela las claras relaciones de poder que han permeado desde un comienzo la formación en Trabajo Social (Torres et al., 2005; Sánchez, 1994).

2.1.2. Alianzas y propósitos de los organismos profesionales

A continuación, se presenta un análisis de los organismos internacionales y su relación con los organismos profesionales internacionales y nacionales con el propósito de identificar el lugar que han ocupado sus alianzas en el desarrollo del campo científico del Trabajo Social. En la información histórica publicada en las páginas web de los organismos profesionales internacionales del Servicio Social creados a inicios del siglo XX (entre 1924 y 1956, aproximadamente) se registra el modo en que la «misión institucional» de estos organismos se adhiere a las declaraciones de la Organización de Naciones Unidas (ONU) y sus

observadas en los años 1969-1970 (4 % hombres y 96 % mujeres) en 1973-74 (6 % hombres y 94 % mujeres) en 1974-1980 (9 % hombres y 91 % mujeres) y en 1981-82 (14 % hombres y 86 % mujeres) (Guillén, 1998 y 2001).

[25] En la Univalle, al año 2016, el 87.9 % eran mujeres y 11 % hombres, el 1.1.% se encuentran ubicadas estudiantes en diversidad de género (Carvajal, 2016). En la UCM, al año 2001 se encuentra un 85 % de mujeres y un 15 % de hombres en su alumnado (Guillén, 1998 y 2001), a 2004 (15 % hombres y 85 % mujeres) en 2005 (17 % hombres y 83 % mujeres) y en 2009-2010 (20 % hombres y 80 % mujeres) (Roldán-García, et al., 2012:48).

[26] La relación del Trabajo Social con la Iglesia no ha sido exclusiva, por lo menos en Colombia. Es el caso del sacerdote Camilo Torres Restrepo, cofundador de la primera Facultad de Sociología -para Latinoamérica- de la Universidad Nacional de Colombia (Ramírez, 2020; Quintero, 2021)

organizaciones asociadas de carácter político, económico, educativo y de trabajo, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Consejo Económico y Social, de Agricultura y la Alimentación (FAO), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Para algunas autoras, las declaraciones estratégicas de las Naciones Unidas de los años 1965, 1969, 1986, 2000 y 2015 se han asumido como propósitos que rigen el *telos* disciplinar (Las Heras, 2019).[27] Estas alianzas se sustanciaron en un primer momento, hasta 1956, en el funcionamiento integrado entre los organismos profesionales de Trabajo Social y los organismos de bienestar social. En un segundo momento, de 1956 hasta 1988, se concretaron en la promoción de la celebración conjunta de los Congresos Internacionales entre los organismos profesionales de Trabajo Social y los organismos de bienestar social. En la actualidad poseen el carácter de estatus consultivo especial que tienen los organismos profesionales de Trabajo Social, con la figura institucional de ONGs ante la ONU, para trabajar mancomunadamente con las agendas internacionales, del modo siguiente:

- La Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social (IASSW–AIETS). Creada en París, 1928. Se adhiere a las declaraciones y convenciones de derechos humanos y trabaja con la ONU en Ginebra, Viena y Nueva York (Las Heras, 2019).[28]
- El Comité Internacional de Bienestar Social (CBS-ICSW). Creado en París, 1928,[29] asume los desafíos del desarrollo social y el bienestar humano y la aplicación de los compromisos adoptados en la Cumbre Mundial del Desarrollo Social. Trabaja con la ONU, organizaciones asociadas y organizaciones intergubernamentales. Actualmente la IASSW, FITS y el ISS son miembros del Comité Internacional de Bienestar.

[27] La Declaración sobre el Progreso y Desarrollo Social Res. 2542 (XXIV) de 1969, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD - de 1965, Declaración sobre el derecho al desarrollo Res. 41/128 de 1986, Declaración del Milenio de 2000, Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Res. 70/1 de 2015 (Las Heras, 2019b).

[28] Recuperado enero 31 de 2022: https://www.iassw-aiets.org/es/about-iassw/. España forma parte la Asociación Europea de Trabajo Social (AEESS) y es miembro la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid; al parecer el CONEST (Consejo Nacional para la Educación de Trabajo Social - Colombia), estuvo vinculado a partir de 1991 por espacio de quince años (Mejía, 2003).

[29] Recuperado febrero 9 de 2022: https://www.icsw.org/index.php.

- La Federación Internacional de Trabajadores Sociales (IFSW-FITS). Creada en Alemania,1956. Trabaja con la UNICEF y otras organizaciones de orden mundial.[30]
- El Comité de Enlace de la FITS-Europa se une con la Comunidad Europea en 1975 para trabajar por la libre circulación de las profesionales y los crecientes problemas sociales de la comunidad europea.[31]

Si bien estas alianzas han sido interpretadas como logros de reconocimiento social internacional de la disciplina (Las Heras, 2019) su ensamblaje acrítico con las lógicas desarrollistas y democratizadoras (características de las formas de gobiernos que se consolidan a lo largo del siglo XX) refuerza la histórica heteronomía de la disciplina (Lorente y Luxardo, 2018). En consecuencia, la influencia de los organismos profesionales internacionales comprometió y modeló sus agendas de trabajo a corto y mediano plazo de los organismos nacionales, según las condiciones histórico-sociales y los sistemas políticos de cada país. Los Congresos nacionales, por ejemplo, eran espacios propicios para poner en marcha programas para el desarrollo de estas políticas, elegir temas de discusión y tomar decisiones de formación disciplinar. Veámoslo en más detalle:

Los organismos profesionales latinoamericanos nacieron con una contradicción marcada por la colonización y la financiación de proyectos sociales desarrollados por la disciplina, y la resistencia de estos, que deseaban lograr autonomía, en un intento de responder al control ideológico y político impuesto a la disciplina por los organismos profesionales internacionales europeos y norteamericanos, como explica Jael más adelante. Es así como se crea, en 1965, la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social/Trabajo Social (ALAESS-ALAETS) como el primer organismo profesional en busca del desarrollo y una formación universitaria «autónoma» (Lima, 1984).

Esta buscó neutralizar los Congresos Panamericanos de Servicio Social impulsados y financiados por la ONU y la OEA, entre 1945 a 1971 para establecer las directrices de la formación disciplinar y que se desarrollaron consecutivamente por 26 años en distintos países de Latinoamérica.[32] Tales directrices incluían decisiones respecto a la: función del servicio

[30] En 1970, se incorpora la Federación Española de Asistentes Sociales a la FITS y desde el año 2011, se vincula la Federación Colombiana de Trabajadores Sociales a la FITS.
[31] Recuperado enero 31 de 2022. https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_82737-8.pdf
[32] Chile, Brasil, Puerto Rico, Costa Rica, Perú, Venezuela y Quito (Malagón y Leal, 2006).

social y desarrollo de programas de bienestar, planificación y política social, problemas y sistema socioeconómico, participación en instituciones para el desarrollo y reducción de condiciones de conflicto social (Malagón y Leal, 2006), perfil de las estudiantes, criterios de ingreso a la carrera, lineamientos sobre las asignaturas, objetivos de las Escuelas y Programas Académicos, relación teoría–práctica, supervisión docente, formación en posgrado, investigación y carácter educativo de la profesión, técnicas, métodos de intervención y de evaluación.

En 1965, la ALAESS propuso como contrapeso académico e ideológico crear los Seminarios Regionales Latinoamericanos de Servicio Social, que se realizaron paralelamente a los Congresos con cierta periodicidad (entre 1965 y 2004).[33] El ambiente revolucionario crítico-marxista y filosófico de estos Seminarios, en contra del desarrollo-subdesarrollo de los países latinos y del lugar que ocupaba el Trabajo Social, frenaron los Congresos a partir de 1971 instalándose una tendencia más crítica y revolucionaria de la disciplina contra el desarrollismo y la comprensión de los problemas individuales y estructurales, la formación en función del desarrollo y la necesidad de formar en planificación social e investigación (Malagón y Leal, 2006; Quintero, 2018).[34] (Véase Anexo 10. Congresos y Seminarios Latinoamericanos). No obstante, estos Seminarios también fueron financiados (de 1965 a 1982) por organismos internacionales alemanes, de ideología social cristiana, a través de la Fundación Konrad Adenauer y el ISI (Instituto Internacional de Solidaridad),[35] como de ello da cuenta las fuentes secundarias y confirma el testimonio de Jael: «Eso siempre en todas las profesiones ha habido fundaciones que apoyan» (Jael. 71 años. Cali). Con todas estas contradicciones y bajo financiación alemana, se impulsó el movimiento de Reconceptualización del Trabajo Social y la creación en 1975 del Centro Latinoamericano

[33] En los países: Perú, Venezuela, Ecuador, Costa Rica, Colombia, República Dominicana, Brasil, México, Argentina, Guatemala, Chile y Costa Rica. La información de los Congresos y los Seminarios puede ampliase con la lectura del Anexo 10.
[34] Véase «Anexo 10: Congresos y seminarios latinoamericanos».
[35] El ISI fue un organismo dependiente de la Fundación Konrad Adenauer, entidad privada del gobierno alemán, que prestaba «colaboración y asistencia técnica para ayudar a resolver pacíficamente problemas y conflictos con el fin de levantar una estructura social justa dentro de una sociedad dinámica, orientada hacia el desarrollo económico y social» (Lima, 1984:9); sobre el año 1982 se anuncia la reducción gradativa de su financiación. Recuperado enero 20 de 2022: *https://www.kas.de/es/web/kolumbien.*

de Trabajo Social (CELAST)[36] para la proyección académica, la neutralización de los posibles efectos políticos y la defensa de los derechos sociales de los grupos populares y de la colectividad de las profesionales en Latinoamérica. De tal forma que, cuando se funda en Cali la Escuela de Servicio Social en 1953, se contaba con la Asociación Colombiana de Escuelas de Servicio Social (creada en 1951, por las Escuelas vinculadas al Colegio Mayor del Rosario, Colegio Mayor de Cundinamarca, Colegio Mayor de Bolívar y La Escuela de Servicio Social de Medellín) y con la Federación Nacional de Trabajadores Sociales,[37] ambas pertenecientes a estos organismos latinoamericanos.

Del trabajo colectivo latinoamericano que se adelantaba en la región, de la gestión de la Asociación Colombiana de Escuelas de Servicio Social, del apoyo de ASCUN[38] y del Fondo Universitario Nacional se llevó adelante la iniciativa al gobierno nacional de impulsar el desarrollo profesional en Colombia, elevando la carrera a nivel universitario e incorporando las escuelas a las universidades, como se sustenta en el Decreto 1297 del 1964 de 30 mayo (Mejía, 2003) y lo refieren los testimonios:«[…] no queríamos llamarnos más asistentes sociales, en México y otros países tenían niveles técnicos y nosotros dijimos ni por el diablo, en Colombia solamente puede haber un nivel profesional» (Irma. 75 años. Alemania).

La transformación de la Asociación Colombiana de Escuelas de Servicio Social en el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS)[39] en 1965, influenciada por profesionales formadas en Norteamérica que sostenían relaciones con instituciones de esos países,[40] favoreció el trabajo colectivo a nivel nacional para la definición de requisitos

---

[36] Actualmente, el CELATS funciona como un organismo nacional que busca integrar las regiones y las trabajadoras sociales del Perú para establecer alianzas con instituciones entre América Latina y Europa. Recuperado enero 20 de 2022: https://www.celats.org/institucion/quienes-somos .

[37] La *Federación Nacional de Trabajo Social – FECTS* se disuelve en 1972 en medio del proceso de Reconceptualización del Trabajo Social, y con la Ley 53 del 23 de diciembre de 1977 de reglamentación de la profesión, en 1978 se renueva en Cali en el Departamento de Trabajo Social de la Universidad del Valle, con la participación de 16 asociaciones regionales. Fuente: Consejo Nacional de Trabajo Social, 2018. Boletín 5.

[38] Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN-, creada en 1957 por las Universidades Colombianas como una organización de defensa de la Universidad, personería jurídica según Resolución n. º 2762 del 28 de agosto de 1959. Enero 27 de 2022. https://ascun.org.co/quienes-somos/

[39] Para la toma de esa decisión participaron: la Universidad Javeriana, el Colegio Mayor de Cundinamarca, el Colegio Mayor de Bolívar, la Escuela de Servicio Social de Cali y la Universidad Pontificia Bolivariana (Mejía, 2003).

[40] Con el *Council on Social Work Education* (CSWE), la Universidad de Columbia y la Comisión para intercambio educativo Fulbright. Hasta el año 1976, el CONEST tuvo intercambio de docentes colombo-norteamericanas (Mejía, 2003).

mínimos de formación profesional, la reglamentación de la Ley 53 de 1977[41] y, con ella, la nueva estructura organizativa de los organismos profesionales en Colombia: CONEST, Consejo Nacional de Trabajo Social,[42] Federación y asociaciones regionales.

Este tipo de trabajo colectivo a nivel nacional se reconoce por las informantes como una «época dorada» de camaradería y colaboración corporativa, que ayudó a reorganizar el gremio y a reposicionar los organismos profesionales latinoamericanos, llegando a ser las docentes de la Escuela de Trabajo Social de Cali, ya en la Universidad del Valle, importantes líderes de estos organismos por espacio de 12 años (de 1986 a 1998).

Por su parte, los organismos profesionales españoles se tuvieron que anclarse a los organismos internacionales profesionales para expresar las dificultades internas que tenía el ejercicio profesional bajo el régimen político franquista; así como para amparar su lucha por la profesión en la Resolución 67/16 del Consejo de Europa, que reconocía «Funciones, Formación y Estatus de los Asistentes Sociales» (Las Heras, 2019b). Con esta Resolución, el Consejo de Europa había considerado al Trabajo Social como una inversión para el bienestar futuro de Europa y había comprometido a los gobiernos a respetar los principios éticos, a crear un marco jurídico estable para el ejercicio de la profesión y a velar por la formación y la práctica del Trabajo Social en el desarrollo de políticas sociales y derechos humanos en servicios sociales (Las Heras, 2019b). De este modo, la fundación de la Escuela de Madrid, en 1939, promovió la creación de otras Escuelas y la constitución en 1956 de la Asociación Cultural de Servicios Sociales (ACASE), con un carácter cultural y no gremial debido a las imposiciones del régimen franquista, a pesar de la alta capacidad de convocatoria para el trabajo colectivo, enmarcado en valores cooperativistas (Gil, 2004), intereses compartidos, relaciones y vínculos con instituciones y organizaciones nacionales en beneficio de la profesión.

La evolución de los organismos profesionales españoles va de la mano con las luchas por el reconocimiento social y disciplinar de la ocupación que, por ese entonces tenía una formación técnica de 3 años. En los discursos de las entrevistadas se justifican los procesos

[41] Que en el año 1965 la Universidad del Atlántico había propuesto como proyecto de ley, pero que, el gobierno de Carlos Lleras Restrepo en 1968 había negado y considerado como inconveniente; es hasta el año 1976 que el profesor Jael lidera la reconstrucción colectiva de este nuevo documento, aprobado como Ley.

[42] Su instalación fue cuatro (4) años después con el Decreto Reglamentario 2833 de 1981. Los primeros registros profesionales en Colombia salieron en 1986 de manera retrospectiva, validando los títulos de Asistentes de Servicio Social y Licenciados en Trabajo Social.

de lucha dedicados a reivindicar el lugar de la disciplina a nivel social, liderados por mujeres profesionales que conformaban los organismos profesionales y que, al mismo tiempo, pertenecían a los grupos de resistencia política frente al régimen franquista:

> […] tomamos como referencia la formación, el nivel, el estatus que teníamos que tener en la sociedad para toda España para ejercer la profesión, reconocimiento del título, desarrollo y respeto de las instituciones a nuestra metodología, la ética profesional […]. (María Jesús. 76 años. Madrid).

Por los elementos anteriormente esbozados, en la historia disciplinar española resulta difícil separar la defensa de la disciplina, la creación del Sistema Público de los Servicios Sociales, la creación del área de conocimiento para su vinculación a las universidades y la creación de los Colegios Profesionales y del Consejo General de Trabajo Social que, en 1982, se erige como el organismo regulador de la profesión a nivel estatal y absorbe las organizaciones gremiales del país. Esto muestra la integración de los organismos profesionales tanto al sistema educativo como a las lógicas de institucionalización de la Unión Europea.

Como se puede ver, tanto en España como en Colombia, las organizaciones profesionales y gremiales fueron definitivas para lograr el reconocimiento social, legal e institucional de la profesión, pero el precio a pagar ha comprometido la autonomía del Trabajo Social como campo científico, al vincular el reconocimiento social y la defensa de su función a los compromisos políticos y económicos establecidos por los sistemas de poder hegemónicos (Las Heras, 2019b; Quintero-Londoño, 2018; Malagón y Leal, 2006).

Por otro lado, aunque actualmente son distintas las estructuras de los organismos profesionales de ambos países, estos detentan el control profesional, promueven el ejercicio ético o deontológico, asumen relaciones permanentes y coordinadas con las universidades para la realización de los Congresos Nacionales y Estatales y proveen formación complementaria a las profesionales, a la vez que en ambos países batallan de manera distinta por mantenerse a pesar de las dificultades de representatividad, afiliación y funcionamiento mixto de recursos financieros y del trabajo voluntario de sus profesionales. Por ejemplo, en España, los organismos profesionales están mucho más consolidados en la venta de servicios y son más activos en las agendas políticas de ciudad y país (Consejo General del Trabajo

Social, 2022), mientras que en Colombia los organismos profesionales atraviesan una importante crisis de fragmentación que arriesga su existencia y apenas se inician con estrategias de mercadeo (Mejía, 2014).

2.1.3. Luchas sociales y disciplinares por el reconocimiento del Trabajo Social

Se ha establecido una relación de la profesión con las luchas y movimientos sociales de las clases subalternas como proyecto ético-político profesional desde principios de los años 60, especialmente con el Movimiento de la Reconceptualización (Duriguetto y Marro, 2019; Vidal, 2019). Este Movimiento fue relevante en la construcción de la corriente crítica del Trabajo Social y de la versión oficial de la historia de la disciplina reproducida en los procesos de formación, ampliamente referida por las participantes de esta investigación en ambos países, aunque mucho más por las colombianas, ya que este proceso revolucionario surgió en Latinoamérica. Por lo tanto, resulta innegable el papel que jugó el Movimiento de la Reconceptualización en la conformación del campo científico del Trabajo Social en cuanto a su función social y a los procesos de formación. En primera instancia, las reflexiones de la llamada «Generación del 65»[43] dieron lugar a un cuestionamiento de la función de reproducción del orden social del Trabajo Social (Estrada-Ospina, 2020). Se creía posible acoplar ideología, fundamentación científica e intervención social como proyecto ético-político del Trabajo Social. No obstante, las consecuencias sociales que vivieron muchos profesionales demostraron que atribuirle a la profesión ideales revolucionarios era un equívoco dentro de la lógica de las disciplinas, por cuanto el campo científico siempre está atravesado por distintos intereses y presiones externas que menoscaban su autonomía (Quintero, 2021; Estrada-Ospina, 2020; Bourdieu, 2009; Malagón, 2001).

En segundo lugar, este Movimiento contribuyó a cualificar la formación en las Escuelas Latinoamericanas: «[…] hay un cambio que no fue tan planeado, aunque promulgado por la Reconceptualización, el Trabajo Social cambió, las Escuelas de hoy son otras a las Escuelas anteriores a los años 70-60» (Jael. 71 años. Cali). En este contexto, se crearon asignaturas y contenidos con mayor fundamentación política (teorías del cambio

[43] Conformada por Herman Kruse, René Dupont, Ricardo Hill, Natalio Kisnerman, Luis María Früm, Juan Barreix, Ezequiel Ander-Egg, Seno Cornely, entre otros, que se formaron en las Escuelas de Servicio Social de los años 50 de Brasil, Uruguay y Argentina (Quintero, 2018).

social, del desarrollo, de la dependencia, de la concientización desde Freire, de la liberación, teorías críticas sobre el subdesarrollo y la teoría marxista), se fortaleció la formación en investigación social y se iniciaron los posgrados en Trabajo Social.

Sin embargo, la radicalización ideológica del Movimiento trajo consigo conflictos identitarios y contradicciones dentro del cuerpo de las trabajadoras sociales con efecto histórico. Se afectó la formación e identidad profesional al reescribir una nueva interpretación de la historia del Trabajo Social Latinoamericano, que desechó el origen y evolución de la ocupación antes de los años 70 por considerarlos bajo influencia católica, asistencialista y funcionalista, lo que perpetuaba el orden social establecido.

La versión oficial de la historia disciplinar durante más de treinta años solo reconocía el origen del Trabajo Social desde una tendencia positivista y estructural-funcionalista,[44] negaba los orígenes filosóficos-pragmatistas y teórico-conceptuales del interaccionismo simbólico de las pioneras norteamericanas y desechaba «que a partir de 1964 y antes de que se produjera la Reconceptualización en América Latina había un movimiento en Estados Unidos de replanteamiento, búsqueda y debate sobre los métodos de Trabajo Social» (Vicente. 71 años. Cali). Para algunas participantes, la tendencia positivista y estructural-funcionalista fue fundamental para la secularización y el cuestionamiento del asistencialismo de corte confesional en la formación del Trabajo Social en América Latina (Estrada-Ospina, 2020; Miranda, 2003).

De este modo, se reprodujo una versión ideologizada de la historia profesional reflejada en los planes de estudio latinoamericanos (Malagón y Leal, 2006) que repudiaba cualquier antecedente «que viniera de Estados Unidos o Europa, reemplazando el acervo de conocimientos acumulados en medio siglo por autores de otras disciplinas, en un franco proceso de autocolonización interna que aún persiste» (Travi, 2014a, p.54). «[…] Usted no encuentra un antropólogo que no conozca Levi Strauss, un sociólogo que no conozca a

[44] A partir de la conferencia de la *National Association of Social Work* (NASW) de 1949, se adopta el modelo del positivismo lógico para la investigación y la intervención y al técnico-racional en la formación en Trabajo Social (Mosquera, 2006; Lorente y Luxardo, 2018). En Colombia, si bien la primera Escuela de Servicio Social (en 1936 de Bogotá) fue bajo influencias españolas de corte religioso, para los años 50 se comienza a evidenciar la influencia norteamericana de orientación positivista y funcionalista. No obstante, existían alrededor de cuatro Escuelas con fundamentación filosófica pragmatista e interaccionista promovidas por las pioneras del Trabajo Social norteamericanas que enfatizaban en la importancia de la investigación social como base de la intervención profesional.

Durkheim ni a Max Weber, pero sí encuentra trabajadores sociales que nunca han leído (a) Mary Richmond» (Vicente. 71 años. Cali).

A pesar de que el Movimiento de Reconceptualización es reconocido en el discurso disciplinar como el principal proceso de crisis profesional colectivo, históricamente ha sido un dispositivo de desidentificación política con la disciplina, que borró datos, bloqueó información y sesgó hechos históricos, rompiendo con los procesos de identidad clásicos y fragilizando el campo disciplinar del Trabajo Social. Si bien esta ruptura generó nuevas posibilidades de desarrollos epistemológicos y la vigilancia permanentemente de la función social de la disciplina, estos desarrollos apenas han logrado fijarse en el *habitus* disciplinar con la fuerza requerida para establecer un nuevo orden (Quintero, 2021a; 2018; Paredes y Fjeld, 2015).

Paralelo a este movimiento, identifiqué en las memorias de las entrevistadas de los años 60, 70 y 80 otro tipo de luchas más específicas que también han sido definitivas para consolidar el campo científico de la disciplina (Ramírez, 2020; Morales, 2010). Estas memorias permanecen aún en el registro oral y fueron narradas por las participantes de ambas universidades, evidenciando una identidad disciplinar militante y defensiva que apenas ha sido registrada en la versión oficial de su historia y que evidencian formas distintas de vivir la Reconceptualización, pues para España este Movimiento fue mucho menos radical, mientras que, para Latinoamérica, incluyendo Colombia, fue trascendental. A continuación, se mencionan los focos de reflexión de las luchas, sus protagonistas y el reflejo en la formación del Trabajo Social, tratando de evidenciar semejanzas y distinciones en los procesos locales de consolidación de la disciplina.

2.1.3.1. Focos de reflexión de las luchas del Trabajo Social de Cali-Colombia y Madrid-España

El Movimiento de Reconceptualización se vivió en los dos países de manera distinta. En Colombia, el movimiento fue liderado por la Universidad de Caldas,[45] bajo un contexto social confuso, producto de las luchas políticas de sindicatos obreros, organizaciones barriales y campesinas, pobladores urbanos y movimientos estudiantiles. No obstante, al tiempo que

[45] Al crear el «Método Caldas», una propuesta metodológica de formación académica alternativa caracterizada por círculos permanentes de estudio entre docentes y estudiantes y un método de conocimiento e intervención en la realidad para la acción transformadora del Trabajo Social (Estrada-Ospina, 2020).

existía un frente crítico radical de lucha, internamente las docentes de la Escuela de Servicio Social de Cali adoptaron una posición ideológica más conciliadora (posición ideológica trotskista en contraposición a la maoísta, que era más radical), como expresó Jael. Este hecho puede explicarse por dos razones: la primera, tanto por su origen como por los nexos con las empresas privadas se justificaba la función social institucional que asumió el Trabajo Social. La segunda, por el trabajo que las docentes de la Escuela, líderes de los organismos profesionales nacionales que trabajaron para la Reglamentación de la profesión en el país. Ello condujo a que, en el año 75, la Escuela de Cali y el Trabajo Social de Colombia buscaran diferenciarse de las posiciones críticas latinoamericanas más radicales y que, en muchas ocasiones, fuera difícil diferenciar posiciones individuales de posiciones colectivas:

> Colombia era muy crítica de esa sobre ideologización, que pone por encima la ideología del pensamiento a la teoría […] no podemos exigirle al Trabajador Social en el ejercicio de su profesión una militancia política, porque la profesión está determinada por las instituciones, el rol político es de cada ciudadano, de cada sujeto, más no del profesional […] Cali tuvo mayor influencia de la tendencia trotskista que apoyó mucho también en ese momento el proceso de admisión (anexión) de la Escuela [a la Universidad del Valle]. (Jael. 71 años. Cali).

Al tiempo que las docentes asumían esta posición conciliadora, las estudiantes de Trabajo Social consolidaban su participación política al movimiento estudiantil universitario con las protestas de 1971 en Cali,[46] bajo el influjo internacional proveniente del Mayo del 68 francés, del partido comunista o de la revolución cubana, entre otros movimientos. Su amplia participación a nivel local favoreció el lugar político de la Universidad del Valle a nivel nacional.[47] Incluso, la militancia política de las estudiantes de Univalle y de la Escuela estuvo

[46] Cali se ubicó como la cuarta ciudad de Colombia con mayor frecuencia de acciones colectivas y protestas sociales acaecidas entre 1958 y 1990, después de Bogotá, Medellín y Barranquilla (Archila, 2003:253)

[47] En general, las luchas en Latinoamérica han sido parciales, no ocurrieron grandes revoluciones políticas e ideológicas, ni industriales que transformaran de manera total la estructura de nuestras sociedades (Estrada-Ospina, 2020).

vinculada al Partido Comunista de Colombia que cooptaba estudiantes para los grupos guerrilleros (Quintero, 2021):

> La policía me agarró, recibo un golpe con la culata de un fusil, me rompieron 3 dientes; del movimiento cogieron a 15 compañeros, varios de Tuluá […] bajo el régimen de Turbay estábamos bajo el estatuto de seguridad, nos hicieron consejo verbal de guerra - había compañeros que venían militando en grupos insurgentes, tenían mayor tiempo de trayectoria en la universidad- la condena fue de casi un año, a nosotros de 2, 3 meses, pero a mí se me hicieron eternos. (Andrés. 61 años. Cali).

Las experiencias de movilizaciones, militancia política y vinculación directa de las estudiantes universitarias y otros actores de Trabajo Social a los grupos políticos de izquierda en Cali también se dio en Madrid «por participar en manifestaciones me echan una multa de casi un millón de euros (pesetas), como no la pago, me meten en la cárcel de Carabanchel, era un chavalín; dos meses nada más, suficiente para ver lo que era aquello» (Pablo. 65 años. Madrid). En ambos casos, trajo consecuencias académicas y penales, como atestiguan Pablo y Andrés, pero conforman una memoria oral que ha sido marginada en las versiones oficiales y escritas de la historia de las Escuelas de Trabajo Social de ambas ciudades. No obstante, estos discursos disciplinares siguen operando como parte de una identidad profesional reivindicativa, correspondiente a los 60s y 70s, que se afianzó a raíz de los cambios logrados a nivel institucional y nacional, en ambas Escuelas y países, como se verá más adelante.

> Muchas de nosotras tuvimos una participación muy fuerte, un liderazgo muy fuerte como mujeres y estudiantes de Trabajo Social. Entonces, (en) ese movimiento estudiantil de esa época del 68, (estábamos) absolutamente comprometidas con procesos de reflexión muy grandes sobre las problemáticas de la universidad, la mayoría de los recursos que se conseguían del exterior, de Estados Unidos, de la fundación Kellogg eran dirigidos a la facultad de Medicina; además la rectoría y las

> decanaturas de la universidad eran muy verticales, o sea no había ninguna participación de los estudiantes en la definición de la política de la universidad, entonces nosotros empezamos primero muy duro a trabajar dentro de la universidad por cambiar la autocracia y después ya salimos a enfrentar los problemas del país. (Paulina. 70 años. Cali).

Los focos de reflexión de las estudiantes eran dos: por un lado, el rechazo al imperialismo, representado en Estados Unidos con sus políticas de financiamiento de las universidades por parte de grandes empresas como «la Rockefeller y la Kellogg», o en ciertas profesiones como la Medicina; y, por otro lado, la modificación de las estructuras verticales de las instituciones de educación superior en el país. El movimiento estudiantil logró cambios en las estructuras universitarias, consistentes en una mayor participación de los estudiantes en las decisiones académico-administrativas, que Jael y Vicente reconocen como «procesos democráticos». Los y las estudiantes universitarios se reconocieron como actores con voz y voto, y se apartó a la Iglesia de las estructuras administrativas de las universidades públicas del país. Lo anterior indica que las luchas estudiantiles se centraron principalmente en enfrentar problemáticas sociales y políticas de las universidades públicas de Colombia y que fue secundaria la lucha de las estudiantes por el Trabajo Social. En aquellos años, España estaba bajo el régimen franquista, de modo que su expresión social reivindicativa no fue abierta. Muchos de las profesionales y docentes de Trabajo Social entrevistadas que pertenecían a la resistencia, protagonizaron luchas sociales y políticas por el reconocimiento disciplinar y contra el régimen franquista de manera subrepticia. Como lo vivieron algunas participantes de esta investigación, las condiciones políticas de la Dictadura en España eran adversas para el ejercicio profesional, por lo tanto, el foco de las luchas sociales, políticas y disciplinares de los años 60-70 tenían un carácter clandestino, característico de los movimientos sociales de la época:

> Cuando empecé a trabajar en la década de 70 era muy difícil ejercer la profesión, no era legal reunirse muchas personas y menos convocar a la comunidad y sus

> asociaciones para debatir situaciones conflictivas en la comunidad que requerían cambios; (al mismo tiempo) yo estaba militando, con el objetivo de modificar el sistema político que impedía las libertades, que impedía el tratamiento de dignidad de todas las personas, la igualdad, la libertad de expresión, la organización y participación. Mi trabajo político, al igual que el de toda persona que participara en esos movimientos, era clandestino. (María Jesús. 76 años. Madrid).

A lo anterior, se suma cierta «infiltración» latinoamericana respecto al debate de la función social profesional, «eso del agente de cambio», los «últimos humos de Reconceptualización» como lo recuerdan Montserrat y Beatriz. Como se ha venido argumentando, la lucha por el espacio profesional se encuadró en el cambio del sistema político español, por cuanto la represión y el control profesional eran también del pueblo. Durante el proceso de modernización tardofranquista, el contacto con el exterior fue limitado, máxime con las corrientes políticas y sociales de izquierda. En las pocas oportunidades de intercambio en los eventos académicos y disciplinares, las profesionales agremiadas trabajaron anticipadamente en organizar las Jornadas de Pamplona, en 1977, que se reconocieron como el hito disciplinar que dio lugar al proceso de Reconceptualización disciplinar para España (Las Heras, 2019). Se logró trabajar colectivamente para modificar las condiciones del ejercicio profesional, transformando el sistema político del país, contar con la libertad y reconocimiento profesional para ejercer la profesión desde los parámetros de la comunidad europea bajo la Resolución 67/16 del Consejo de Europa.

De otro lado, algunas autoras reconocen otro tipo de luchas disciplinares gestionadas más por la comunidad académica, cuando los estudios de Asistencia Social fueron retirados de la Ley de Educación en 1970; los «encierros» estudiantiles y huelgas de profesores de Trabajo Social generados entre 1974 y 1981 se articulaban al trabajo que venían haciendo las profesionales agremiadas para impulsar leyes de reconocimiento y reclasificación de estudios de Asistencia Social y la integración de las Escuelas a las universidades ante el Ministerio de Educación y Ciencia español (Las Heras, 2019; Morales, 2010).

2.1.4. Formación en las Escuelas y función social del Servicio/Asistencia/Trabajo Social antes del ingreso a las Universidades

Este apartado presenta un nexo entre las improntas ideológicas de los patrocinadores de las Escuelas, los intereses externos y la composición de los planes de estudio de Trabajo Social. Para realizar el análisis de los planes de estudio en ambas Escuelas tomé como base la información reportada en fuentes secundarias (Sánchez, 1994; Torres et al., 2005), en documentos institucionales de ambas universidades y en páginas web estatales. La información recopilada va desde la fundación de las Escuelas, en Madrid-España en 1939[48] y en Cali-Colombia en 1953, hasta el año 2020 (véase Anexo 11). Como resultado del análisis de los planes de estudio, identifiqué componentes de formación por áreas (formación religiosa, formación política influjo del Movimiento de Reconceptualización, formación en derecho y formación en investigación) que son correspondientes a los desarrollos de la función social del Trabajo Social en su época, que a continuación se detallan. Los testimonios ampliaron y detallaron los alcances de la formación impartida por las Escuelas antes y después del ingreso a las universidades, ejemplificando la manera en que la profesión respondía a las demandas y necesidades sociales e instaurando procesos definitivos para el establecimiento del campo disciplinar del Trabajo Social.

2.1.4.1. <u>Formación religiosa y reproducción del lugar social de la mujer</u>

Antes de la integración de las Escuelas a las universidades (en Univalle en 1976 y en UCM en 1985) la formación en las asignaturas denominadas «propias» incluía los aspectos metodológicos del Servicio Social de caso, de grupo y de la organización de la comunidad (ODC), mezclados con contenidos de beneficencia y asistencia social, con un peso determinante en formación religiosa. Se encontraron asignaturas de Doctrina social y encíclica de la Iglesia, Moral, Ética profesional, Economía doméstica, Prácticas de hogar, Cultura religiosa, en todos los años de formación (en Cali desde 1952 hasta 1967 y en Madrid, desde 1949 a 1964) hasta la estatización de los estudios (Reglamentaciones en Colombia en 1964 y en España en 1980, véase Anexo 12). La formación en Asistencia/Beneficencia en

[48] En Madrid el análisis de los Planes de estudio entre 1939 y 1985 integra la información encontrada de las distintas Escuelas antes de la estatización de los estudios, a partir de 1985 se centra en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM. Para el caso de Colombia, el análisis de los Planes de estudio se hizo de la Escuela de Servicio Social de Cali, a partir de su fundación en 1953.

ambas Escuelas era impartida en los dos primeros años de formación, como se evidencia en los planes de estudio de 1952 a 1964. Como se ha dicho antes, estas asignaturas eran propicias para controlar el papel social de la mujer, establecer un comportamiento moral y ético como una manera de extender su trabajo doméstico y así garantizar la atención social requerida, buscando distinguirse de la caridad y el asistencialismo brindado a los pobres (Donzelot, 2018). Dicha formación religiosa se afianzó más en Madrid que en Cali. Mientras que en Cali la formación religiosa duró 15 años, ubicándose en un quinto lugar en la distribución del total de las asignaturas, en Madrid duró 25 años y ocupó un tercer lugar en tal distribución.

Para las participantes españolas, esta formación religiosa tuvo por lo menos dos consecuencias disciplinares: la primera, que se incorporara un *habitus* puritano o «monjil» (denominado por ellas mismas) consistente en interiorizar prácticas de comportamiento recatado, de control de las emociones y de distancia social que resultaba coherente con el papel social asignado a la mujer, pero contradictorio para algunas entrevistadas con pensamiento progresista. La segunda, fue la transmisión de una identidad profesional «muy básica», pero estable y estructurada, basada en la ayuda social, la caridad y la beneficencia (Martín Estalayo, 2013). Este tipo de formación religiosa fue duramente cuestionada por las estudiantes de la época del 60 en ambos países. No obstante, como se verá más adelante, el proceso de secularización fue mucho más extenso en España que en Colombia. Las producciones españolas consignan confrontaciones del estudiantado hacia el origen católico y el énfasis nacionalista impartido en la formación en Trabajo Social, casi al final del franquismo (Morales, 2010).

Los estudios sociales, encuestas y procesos de investigación-acción, realizados por Mary Richmond, Octavia Hill y Jane Addams, contribuyeron en gran medida a construir un discurso de tecnificación para la secularización de la Asistencia Social (Álvarez-Uría y Parra, 2014; Miranda, 2003). Por un lado, otorgaron un lugar determinante a las condiciones estructurales, relaciones de poder y desigualdades sociales en la comprensión de las problemáticas socioeconómicas, y, por otro, potenciaron el ámbito académico del Trabajo Social y de las Ciencias Sociales al crear la Escuela de Chicago en 1920, en Estados Unidos. Estos aportes son corroborados por los testimonios en Cali y Madrid. De esta forma, se instauró una formación por áreas de conocimientos provenientes de los desarrollos en las Ciencias Sociales de la Sociología y la Antropología, y de otros saberes profesionales como

la Medicina y la Psicología, entablando el contrapunteo entre un discurso individual, de corte neoliberal para el enfrentamiento de las problemáticas sociales y el discurso sociopolítico que venía gestándose para la transformación de las estructuras sociales:

> Había que prepararlas [a las mujeres de estrato seis], una formación que les permitiera dar herramientas para que la gente misma pudiera salir, no tenía ningún sentido querer ayudar, llevar una cosa y no hacer una intervención con la gente, pues eso se quedaba en lo coyuntural. (Paulina. 70 años. Cali).

Hasta la integración de las Escuelas a las universidades prevalecieron asignaturas del área higienista (Medicina, Enfermería y Nutrición), las cuales tuvieron mayor presencia en la Escuela de Madrid (hoy UCM), ocupando un segundo lugar en la distribución general de las asignaturas, que en Cali (hoy Univalle) con un sexto lugar. Seguidamente, se encontró que la fundamentación de las asignaturas de *Psicología y Sociología* como áreas de conocimiento en nichos epistemológicos distintos han permanecido en la formación en Trabajo Social a través del tiempo, ocupando un tercer lugar en la distribución general de las asignaturas, sin registrar cambios significativos con el ingreso a las universidades. Ello contrasta con la formación en el área de Antropología, que ha ocupado un lugar muy reducido en los planes de estudio de ambas ciudades antes y después de la integración a las universidades.

Este discurso académico interdisciplinar, necesario para la profesionalización de la ocupación, es interpretado por los entrevistados como un «avance» del Trabajo Social, «cada uno trataba de enfocar desde la perspectiva de su profesión la problemática del ser humano en salud, desplazamiento, vivienda, empleo, bajos ingresos […]» (Paulina. 70 años. Cali). Sin embargo, instaura la desintegración y desarticulación de los conocimientos a la formación disciplinar y sella la dependencia y subordinación del Trabajo Social a las Ciencias Sociales en su constitución como campo científico. Esta característica, evidenciada en la formación actual de estudiantes y egresadas, será abordada en el capítulo 3.

2.1.4.2. Formación ideológica-política, influjo de la Reconceptualización del Trabajo Social en Cali y Madrid

A razón de los cuestionamientos disciplinares que el Movimiento de Reconceptualización (1965-1975) hizo en su interés de incorporar los debates ideológico-políticos de la época a la formación del Trabajo Social, los planes de estudio en Colombia se tornaron caóticos, dispersos, eclécticos y contradictorios; incluso, se cerraron algunos programas de formación en Trabajo Social en las universidades privadas de la época.[49] Se plantea que estos cambios se basaron más en cuestiones ideológicas que en procesos de investigación, puesto que algunas de las docentes de la época tampoco contaban con la «formación académica necesaria para el desarrollo de los nuevos planes de estudio» (Estrada-Ospina, 2020, p.9).

Las informantes colombianas recuerdan los efectos que experimentaron al haber eliminado del *pensum* las asignaturas demasiado técnicas para concentrarse en fortalecer los contenidos más teóricos promovidos por el Movimiento de la Reconceptualización. No obstante, las demandas del ejercicio práctico del Trabajo Social exigieron que la formación técnica regresara cuando estas mismas estudiantes señalaron la imposibilidad de intervenir sin las herramientas metodológicas que las extintas asignaturas les brindaban:

> Habíamos eliminado las asignaturas porque nos parecía demasiado técnico, nos concentramos en fortalecer los conocimientos (pero) nos dimos cuenta que no teníamos elementos metodológicos y técnicos para trabajar con la gente. Antes había mucho cómo y poco fundamento, ahora teníamos mucho fundamento y muy poco cómo (Lucero. 68 años. Cali).

La influencia de Marx fue notable en las universidades colombianas de la época. Como se destaca en algunas investigaciones (Gómez, 1978; Quintero, 2021), la aún adscrita Facultad de Servicio Social de Cali a la Universidad del Valle brindó una formación marxista a sus estudiantes, basada en los debates que hacían las docentes en torno a tres tendencias enfrentadas: la defensa por los métodos clásicos (Caso, Grupo y Comunidad) y su pretensión

[49] Las estudiantes de Sociología y Trabajo Social crearon el Movimiento de Cataluña en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, buscando replantear y reivindicar el currículo con las ideologías políticas de la Reconceptualización; sin embargo, las confrontaciones ideológicas llevaron al cierre de los Programas de Trabajo Social y Sociología en 1971, años después se reabrió solo el de Sociología (Ramírez, 2020).

de sustentarlos desde la cientificidad; la modernización de los fundamentos profesionales acordes con las ideas desarrollistas y de bienestar social, y aquellas posturas más críticas que integraban los métodos de intervención social y la investigación con fundamentos marxistas (Quintero, 2021). Esta última tendencia prevaleció, movilizando cambios en los planes de estudio de ambas Escuelas iniciados en la época, pero que se modificaron en el transcurso del tiempo.

Al buscar la articulación entre teoría y práctica, se implementó en los planes de estudio la integración de las asignaturas de investigación procedentes de otras disciplinas sociales y las metodológicas de Trabajo Social; pero aproximadamente, cada diez años se registran fluctuaciones en la integración y desintegración de estas asignaturas. En Cali, a partir de 1972 se confirma la inclusión, eliminación, integración, desagregación e integración de asignaturas de fundamentación marxista y de asignaturas metodológicas: Individuo, Familia, Grupo y Comunidad.[50] De manera similar, a partir de 1983, los planes de estudio del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid muestran las mismas fluctuaciones en la integración-desintegración de las asignaturas técnico-metodológicas específicas de Trabajo Social.[51]

2.1.4.3. Formación en derecho y creación de sistemas de protección y seguridad

La formación en Derecho (civil, penal, administrativo y del trabajo) jugó un papel definitivo en las Escuelas para consolidar el campo disciplinar del Trabajo Social en ambos países. Los planes de estudio muestran que esta formación fue más prolongada en Madrid (durante 34

[50] En los planes de estudios de Cali 1972-1982 se reorganizan las asignaturas de Trabajo Social en Procesos Integrados de Trabajo Social (I, II, III, IV, y V). A partir de 1982, se regresa a la desagregación de las asignaturas metodológicas (Trabajo Social individual y familiar, Trabajo Social de Grupo y Trabajo Social de Comunidad) y se crea la asignatura de Historia de Trabajo Social que existe hasta la actualidad. En el plan de estudio del año 1989, se modifican los nombres de las asignaturas a: de Trabajo Social de Comunidad se pasa a Comunidades y Organizaciones (I y II), de Trabajo Social individual y familiar a Individuo y Familia (I y II), y se crea la asignatura Integración Metodológica (I y II) y en el plan de estudios de 1994 se pasa de Trabajo Social de Grupo a Metodología de Trabajo con Grupo (I y II). En la actualidad, la nueva estructura curricular aprobada por la Resolución n. º 026 de 2021, integra de nuevo estas asignaturas en: Procesos de Intervención e Investigación en Trabajo Social Individual y Familiar, de Grupos y Comunitario.

[51] En el plan de estudio de 1983-1995 al ingresar la Escuela a la UCM se imparte el Método integrado de Trabajo Social (I, II y III). De 1995-2010 se registran en el plan de estudio las asignaturas metodológicas por separado: Trabajo Social de Casos, Trabajo Social de Grupos y Trabajo Social con Comunidades. De 2010 al 2020 se regresa de nuevo al Método Integrado en el 2 y 3 curso (Trabajo Social con individuos, grupos, familia y comunidades) y para el plan de estudio del año 2020 se evidencian títulos de asignaturas desagregadas nuevamente en: Trabajo Social con familia, Trabajo Social con individuo, Trabajo Social con Comunidades y separadas las asignaturas de Fundamentos y Metodología del Trabajo Social con Grupos.

años, de 1949 a 1983) que en Cali (durante 19 años, de 1952 a 1971), aunque menor en número de asignaturas en Madrid que en Cali (donde se formaba además en derecho constitucional, social, de familia, criminología, legislación de menores). Esta tendencia disminuye con la integración de las Escuelas a las universidades.

Que la formación en las Escuelas de Asistencia/Servicio Social tuviera esta tendencia favoreció en sentido amplio y específico los procesos de profesionalización del campo científico del Trabajo Social. En sentido amplio, dado que el Derecho ha ocupado un lugar constitutivo en la consolidación del poder político en las sociedades modernas, ha permeado todas las dimensiones sociales, políticas y económicas, incluyendo las disciplinas como instrumentos de dominación (Foucault, 2000). En sentido específico, porque los vínculos con prestigiosos magistrados favorecieron el camino para estatizar la profesión (doce años después de la creación de la primera Escuela en Colombia, y treinta y dos años después en España) y el reconocimiento legal de las Escuelas, la formación, los planes de estudio y su incorporación a las universidades (véase Anexo 12).

El reconocimiento legal sirvió para establecer una relación de dominación de los poderes hegemónicos sobre el Trabajo Social, por medio del conocimiento jurídico suministrado, especialmente útil para la transformación de las demandas sociales de las poblaciones mediante la creación de las políticas sociales y su aplicación en programas gubernamentales en los aparatos institucionales, al tiempo que consolidó al Trabajo Social como dispositivo de seguridad para la regulación de las condiciones de vida de las poblaciones en las regiones en las que tenía influencia, y que luego se extendió a las naciones de manera ejemplar, como lo ratifica la literatura especializada (Torres, et al., 2005; Las Heras, 2019) y los testimonios de ambas Escuelas. Veámoslo más detalladamente:

El primer ejemplo es la gestión sociopolítica de la Escuela de Servicio Social de Cali. En los primeros diez años de creación de la Escuela (1953-1963), las prácticas de las estudiantes, orientadas por sus profesoras en asociación con la Iglesia y empresas privadas, fueron determinantes para comprender e identificar situaciones y necesidades sociales de la población desde una perspectiva sociológica (migración, desempleo, pobreza, desatención de niños, desplazamiento y todas aquellas circunstancias asociadas con asentamientos no

planificados, que luego se constituyeron en barrios de Cali:[52] el Rodeo, Cauquita, el Guabal, la Fortaleza), así como para crear programas asistenciales como parte del objeto de intervención del Trabajo Social. La construcción de instituciones barriales, centros parroquiales y el acercamiento a las empresas municipales para conseguir infraestructura de energía y alcantarillado necesarios para garantizar condiciones básicas de salud en esos barrios de Cali, se realizó con la participación de la Escuela de Servicio Social y de Ingeniería Sanitaria de la Universidad del Valle:

> Cada década había una bomba de crecimiento irregular y una serie de problemas producto de la migración masiva a las ciudades, los asentamientos subnormales, la falta de empleo y de oportunidad, ahí se centró la acción de Cali durante muchos años y de los gobiernos locales, en ir regularizando todo este crecimiento no planificado de la ciudad. (Jael. 71 años. Cali).

En esta época, el Trabajo Social tuvo mucha fuerza en la ciudad, no solo para entender las problemáticas territoriales, sino para intervenir sobre estas, creando programas de apoyo tales como «las primeras instituciones de menores, con niños de la calle» (Irma. 75 años. Alemania) que conformaron los Servicios Sociales de Cali. De estos procesos locales, surge la política social de atención a las familias para Colombia, el Sistema Nacional de Protección Infantil, luego denominado Sistema Nacional de Bienestar Familiar, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), gracias a la Ley Cecilia de 1968, durante el gobierno de Carlos Lleras Restrepo, que duró hasta 1970:

> Tratando de mejorar la situación de los niños adentro de la institución y evitar el institucionalismo, que pudieran tener un familiar para donde salir los fines de semana,

[52] Cali, es la tercera capital más importante de Colombia, con lo cual sufre las consecuencias de la industrialización masiva a nivel nacional y la transformación urbana no planificada, producto de la migración interna debido al conflicto armado colombiano; entre 1951 y 1973 la población concentrada aumentó un 7.4 % (Arteaga G., Escobar D. y Galindo J., 2020).

> hacíamos visitas a las diferentes instituciones del Valle del Cauca y en todas encontrábamos la misma problemática: los niños se quedaban y perdían los contactos con algún familiar. Entonces, empezamos a tratar de que en cada institución se hiciera un registro mínimo de cada menor […] hicimos un trabajo, lo presentamos a las autoridades sobre ese diagnóstico, de allí surgió la importancia de que hubiera un instituto estatal que coordinara y manejara todo eso, contamos con el apoyo inmenso en Bogotá a nivel central, de la Oficina que manejaba todo lo de los menores de edad. Fuimos en dos ocasiones a reuniones a Bogotá, a exponer pues lo que pensábamos, era una idea que estaba allí, empezó a trabajarse a nivel estatal y ya en el gobierno de Lleras Restrepo salió como la Ley Cecilia, se implementó lo que fue el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Realmente eso casi nadie, pues no, como que no ha sido tomado, lo importante es que se creó. (Ana. 82 años. Cali).

Como lo evidencia Ana, estos hechos tan específicos no han sido registrados ni en la historia pública del sistema institucional nacional,[53] ni en la versión oficial de la historia disciplinar local, ni tampoco aparecen en la memoria oral de las docentes de la Escuela. No obstante, a partir de la creación de las políticas sociales en familia,[54] la profesionalización Trabajo Social se dio en armonía con la modernización del Estado colombiano y la expansión y renovación del desarrollo capitalista (Quintero, 2021; Laiton, 2010; Torres, et al., 2005; Alayón, 1984; Manrique, 1982; Manrique y Yamamoto, 1979).

---

[53] Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_0075_1968.htm?resaltar=Ley+1968

[54] En el trabajo de grado de la Universidad Nacional de Colombia realizado en el año 2010 por Martha Patricia Umbarila Laiton (perteneciente a grupo de investigación: Historia de la asistencia, la beneficencia y la disciplina del Trabajo Social, del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia), se abordan las contribuciones del Trabajo Social a la institucionalización de la política de familia en Colombia en el periodo 1958-1974, específicamente a la Ley 75 de 1968 o Ley Cecilia y la instauración de programas y lineamientos específicos por parte de Trabajo Social desde antes y después de la fundación del ICBF. Si bien, el trabajo de grado hace una revisión de producción bibliográfica, provoca en los lectores la curiosidad por seguir investigando a nivel nacional para reconocer actores claves locales que están ocultos. Con la elaboración de este capítulo, esperamos haber respondido a esta provocación.

El segundo ejemplo corresponde a las contribuciones que hizo la profesión en el desmonte de la Beneficencia Pública a cambio de los derechos sociales por ciudadanía en la Constitución Política de 1978 y a la creación del Sistema Público de Servicios Sociales para toda España en los años 80, como lo confirman las copiosas investigaciones (Vicente, et al., 2022; Las Heras, 2019; 2012; Parajuá, 2015; Gil, 2010) y las protagonistas:

> No estábamos dispuestas a seguir con esa función (de) certificar pobres; reclamábamos una red integrada, instituciones públicas dedicadas a la cobertura de una misma necesidad social en los pilares del Estado de Bienestar Social; tuvimos que fundamentarlo jurídicamente, logramos el apoyo de diversos senadores, del senador independiente Lorenzo Martin Retortillo, catedrático de derecho administrativo, que defendió en el Senado la enmienda para la supresión de la Beneficencia Pública en la Constitución de 1978, logrando el asentimiento de toda la Cámara. ¡Lo ganamos! Todavía no se ha reconocido a las y los trabajadores sociales de España su lucha, compromiso y contribución a la universalidad de derechos sociales por ciudadanía, hicimos un trabajo inmenso. (María Jesús. 76 años. Madrid).

Si bien antes se dijo que la Asistencia Social durante la Guerra Civil y en la dictadura franquista se tuvo que adecuar a los fines nacionalistas, asumiendo el encargo de la atención a los desastres de la guerra, hubo una fuerte resistencia por mantener esa función social asistencial. Con la muerte de Franco en 1975 y la instalación de un gobierno socialista en 1982, la lucha política femenina dirigida por las trabajadoras sociales agremiadas en cabeza de María Jesús, contribuyó a la consolidación del sistema público de Servicios Sociales:[55]

[55] Boletín Oficial del Estado. REAL DECRETO 791/1988. de 20 de julio. BOE 176, sábado 23 julio 1988 22769. https://www.boe.es/boe/dias/1988/07/23/pdfs/A22769-22771.pdf

> El Ministerio de Educación nos reconoció como contribución del Trabajo Social la creación de Servicios Sociales en España, área de conocimiento propia: Trabajo Social y Servicios Sociales, que sostiene las Facultades de Trabajo Social y Servicios Sociales. (María Jesús. 76 años. Madrid).

Esta contribución trajo como consecuencia una nueva relación con el Estado español, que vinculó el desarrollo de este sistema público con la creación del área de conocimiento y con ello, la consolidación de la profesionalización del Trabajo Social en España. No obstante, la conformación de los primeros equipos de profesionales del sistema público de Servicios Sociales, si bien provocó la institucionalización de la atención profesional, también debilitó el trabajo colectivo que venían gestionando las primeras cohortes, lo que puede explicar en parte, la disminución que históricamente ha tenido la intervención comunitaria en la ciudad:

> […] muchos de mis compañeros que trabajaban en los barrios, con la comunidad, en la lucha por exigir los derechos de las personas, el partido Socialista les llama para crear los equipos para montar el Sistema Público, a ser directoras de centros de Servicios Sociales; en ese momento, desaparece un poco lo que era la lucha fuerte en la calle, con las entidades sociales, con las asociaciones de vecinos. (Emilia. 70 años. Madrid).

Es así como la profesionalización del Trabajo Social en ambos países va apuntalando el campo científico con la creación de los sistemas públicos nacionales de protección a las poblaciones, entendidos como «superficies de emergencia», instancias institucionales y normativas reconocidas que se crean y se reproducen a sí mismas a través de prácticas discursivas (Vázquez, 2021). A su vez, al consolidarse la relación entre Trabajo Social y el Estado, en su papel como gestor de lo social, los modelos de profesionalización y la formación condicionan el tipo de políticas públicas que se implementan.

2.1.4.4. Formación en investigación y producción de conocimiento

Los discursos académicos hasta aquí presentados para fundamentar la formación de Trabajo Social son fragmentarios, pues fueron construidos para la integración y la permanencia del Trabajo Social en las universidades. Con la estatización y profesionalización de los estudios y su consecuente formación universitaria, se buscó fundamentar la ocupación en procesos de investigación para producir un conocimiento propio. Sin embargo, el análisis de los planes de estudio en ambas Escuelas muestra el lugar ambivalente que ha tenido la formación en investigación en Trabajo Social en cuanto a las asignaturas impartidas, su intensidad y el tipo de criterio establecido para la graduación en cada Escuela.[56] Para Cali, la formación en investigación tuvo un lugar central desde 1955, con la incidencia de los procesos de investigación-acción participativa, en los que se formaron las primeras cohortes de estudiantes, como se mencionó. Una vez que se integra la Escuela a Univalle, se reporta el incremento de estas asignaturas a un tercer lugar de importancia en la distribución total de las asignaturas.

En las primeras cohortes de la Escuela de Cali no se hacía «ningún tipo de trabajo de grado o tesis, solamente con la práctica y las calificaciones de la teoría» (Ana. 82 años. Cali) era suficiente para recibir el grado. Hasta 1968 no se estableció la formación en investigación como requisito de grado, ya fuese cursando al menos una asignatura «con intensidad de 120 horas» o presentando una monografía (Quintero, 2021, p, 250; Resolución n. º 052 20 de agosto de 1968. Consejo Directivo Univalle). En 1972, se crea una asignatura de preparación para la realización del Trabajo de Grado, entendiendo este como «una investigación sobre un tema específico mediante la aplicación de metodologías de investigación dentro de un campo específico, como requisito académico obligatorio para obtener el título».[57] Los registros de estos Trabajo de Grado aparecen a partir de 1977.[58] después de la anexión completa a Univalle.

---

[56] Para el análisis se eligieron las asignaturas en cuyo título contenía la palabra: Investigación, metodología o técnicas de investigación; también se incluyeron las Estadísticas y los Trabajos de Grado o Monografía y las Tesinas o Trabajos de Fin de Grado.

[57] Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Trabajo de Grado https://trabajosocial.univalle.edu.co/trabajo-social/trabajo-de-grado, revisado en octubre 11 de 2022.

[58] Desde 1977 a 2018 se registran en la Escuela 824 trabajos de grado. De los años 70 se registran 17 trabajos y a partir de los años 80, 90 y 2000 hasta 2018, en cada década registra un aumento progresivo: 134, 184 y 491 trabajos de grado. Un promedio de 25 trabajos de grado anuales, en grupos de 3, 2 o 1 estudiante (Fuente: Centro de Documentación (CEDIS) de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle, octubre de 2021).

En Madrid, en cambio, la formación en investigación ocupó un séptimo lugar en la distribución de las asignaturas y subió un escalón con el ingreso en la UCM. No obstante, las Tesinas, ejercicio académico para validar las competencias aprendidas, de estudio o investigación, aparecen muy tempranamente y se prefiguran como requisito para obtener el título desde los años 50. En el archivo físico del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid reposan Tesinas que datan de 1951 a 1986;[59] su profusa producción en los años 60 coincide con la reválida del título oficial de Asistente Social en la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid, otorgado por el Ministerio de Educación. Paradójicamente, con el ingreso de las Escuelas a las universidades españolas, deja de exigirse la elaboración de las Tesinas como requisito de grado, a excepción de en algunas universidades, siendo suficientes la formación teórica y el prácticum para la titulación de Diplomatura. Hasta la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el Plan Bolonia, en 2010, no se regula la realización de estos trabajos, ahora denominados, Trabajos Finales de Grado (TFG) entendidos como «una síntesis académica de los contenidos cursados durante los años de formación».[60]

Con estas distinciones en los requisitos del grado de una y otra Escuela, se visibiliza que la formación en investigación para optar al título en Trabajo Social ha sido conceptualizada de manera distinta: en Cali, como una aplicación de metodologías de investigación y en Madrid, como una síntesis de contenidos cursados. En ambas, se trata de un ejercicio de constatación de lo aprendido, más no de producción de ideas. En ninguna se hace referencia explícita al Trabajo Social como campo de conocimiento, con lo cual no se promueven elaboraciones epistemológicas de las futuras graduadas acerca de la disciplina, por cuanto se deja ello a niveles de formación superiores, como se corroboró en el estado del arte. Abordada como requisito y no como producto, puedo comprender la insuficiente labor

[59] Durante el tránsito de las Escuelas a las Universidades, las Tesinas fueron recopiladas en las bibliotecas y/o archivos de los Colegios profesionales y en las Universidades de España. Madrid, era el lugar privilegiado para organizar el archivo histórico de todo el país, dado que allí se ubicaba la Escuela Oficial, que validada el título. De las trescientas sesenta y tres (363) tesinas encontradas entre 1951 a 1986, el 80 % fueron elaboradas en la década de los 60 (Fuente: archivo digital creado para el COTSM y Acero, et al., 2010).

[60] Facultad de Trabajo Social. Vicedecanato de Estudios, Estudiantes e Innovación https://trabajosocial.ucm.es/file/informacion-sobre-el-tfg_curso-2022-2023. revisado en octubre 11 de 2022. En cuanto a los datos actuales, hubo problemas de subregistro en las fuentes consultadas, se obtuvieron solo catorce (14) registros de TFG entre el 2013 a 2021 en la fuente oficial institucional (E-Prints Complutense a 1 de marzo de 2012) y doscientos treinta y cuatro (234) TFG en la temática de género, a partir del año 2017 al 2021 suministrados por Decanatura Facultad de Trabajo Social, enero de 2022.

epistemológica desarrollada en el campo científico del Trabajo Social y las limitaciones para incorporar las actitudes investigativas como parte integrante del *habitus* disciplinar en las profesionales en ejercicio (Mosquera, 2006; Falla, 2009; 2010).

Hasta aquí he presentado tres asuntos que posibilitaron la creación y conformación del campo disciplinar del Trabajo Social: el agenciamiento de las Escuelas de Trabajo Social, las alianzas y propósitos de los organismos profesionales y las luchas sociales y disciplinares por el reconocimiento del Trabajo Social, que configuraron diferentes tipos de formación y contribuyeron al despliegue de la función social del Trabajo Social. A continuación, profundizaré en aquellos procesos sociales generados a partir de la negociación política en la integración de las Escuelas de Trabajo Social a las universidades, en especial en lo concerniente al establecimiento de las relaciones de poder suscitadas en el campo disciplinar del Trabajo Social, dimensiones que se trasladan a la formación.

2.2. Procesos de consolidación del campo disciplinar del Trabajo Social en las Universidades de Cali y Madrid.

El reconocimiento legal y las luchas sociales dentro de la disciplina construyeron un discurso de legitimación de la ocupación del Trabajo Social para que se profesionalizara a través de la cualificación de su formación en las universidades. En Colombia se contaba con el Decreto 1297 de 1964 y en España con el Real Decreto 1850 de 1981. Pasaron muchos años para que se gestaran los procesos sociales que permitieran cumplir el mandato y se incorporaran las Escuelas a las universidades: doce años para Cali y cinco años para Madrid.

En esta segunda parte, se analizan los procesos sociales de tránsito de estas dos Escuelas a las universidades, su llegada y las relaciones que el Trabajo Social ha establecido con las Ciencias Sociales dentro de las universidades como campo de fuerzas establecido institucionalmente (Bourdieu, 2000, 2001, 2009). Este proceso histórico ha sido problemático para el Trabajo Social, por cuanto ha significado movilizar y activar viejos y nuevos problemas en su anhelada búsqueda de cientificidad que han afectado directamente los procesos de formación en ambas Escuelas (Vázquez, 2021; Foucault, 2000). En ambos casos, la integración de las Escuelas a las universidades marcó un hito determinante en la definición del Trabajo Social como profesión que intenta ser disciplina dentro de las estructuras jerárquicas de las Ciencias Sociales.

2.1.5. El tránsito hacia la institucionalización: Flujo de presiones, apoyos e intereses

El camino hacia la institucionalización del Trabajo Social en ambas universidades se caracterizó por un flujo de presiones, apoyos, intereses y lucha de fuerzas entre los actores. Para el caso de Cali pude contar con mayor acceso a información acerca de estos antecedentes en los testimonios, por ello se detallan más con el ánimo de contribuir a una nueva versión de la historia disciplinar local. Estos datos sirven, además, para ejemplificar la complejidad que comporta este tipo de procesos para las ocupaciones que aspiran convertirse en disciplinas.

De la historia oficial de la Escuela de Servicio Social en Cali se informa sobre el proceso de anexión en la escasa producción existente (Torres, et al., 2005), pero sin los detalles previos que permitan comprender los procesos sociales históricos acaecidos, como lo expresan los testimonios. Para quienes fuimos formados en Univalle, la renuncia masiva de las docentes es algo de lo que no se podía hablar, era un mito que había ocultado procesos de lucha disciplinar e importantes contraposiciones ideológicas entre docentes y docentes-estudiantes. Los hechos, acaecidos bajo la mirada de las participantes,[61] siguen jugando un papel definitivo en la conformación identitaria de las graduadas de esta Escuela.

Habiéndose hecho la afiliación académica de la Escuela a la Universidad del Valle en 1965 concretada por el Decreto 1297 de 1964, se dieron muchos avances: la secularización y fundamentación científica de la formación, el ingreso formal de las estudiantes a la universidad a través de los exámenes de admisión y la expedición de los títulos de Licenciado en Servicio Social.[62] No obstante, la administración y financiación de la Escuela seguía atada a la Iglesia y a las empresas privadas, tenía un funcionamiento mixto, según algunas entrevistadas. El tránsito significó para las estudiantes pasar de una educación personalizada en la Escuela a una educación formalizada en el espacio de la universidad, esto facilitaba por una parte, el intercambio generalizado con estudiantes de diversas disciplinas y una

[61] Valga la pena aclarar que, no fue posible entrevistar a quienes fueron las protagonistas directas en esta época. Por lo tanto, las versiones de la historia que aquí se presentan, fueron contadas por aquellas docentes que estaban empezando en la Escuela y por aquellos que en su época estaban estudiando y que hoy se desempeñan como docentes.

[62] Desde su fundación hasta la anexión completa, la Escuela había graduado un total de 430 profesionales. Fuente: Base de datos construida en septiembre de 2022, tomando como referencia las fotografías de folders del archivo físico de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle.

intensidad de formación mayor y, por otra parte, favorecía la comparación entre la fundamentación universitaria y la formación técnico-asistencial brindada en la Escuela: «Eran muy pocas clases las que recibíamos en la casa, (por eso) era necesario tener una mayor fundamentación teórica […] con bases epistemológicas, un pensamiento crítico que trascendiera la inmediatez, lo muy técnico…» (Lucero. 68 años. Cali); con lo cual las influencias internacionales favorecieron la inclusión del

> Pensamiento francés, del psicoanálisis; se retomaron autores: Bachelard, Canguilhem, Bourdieu, Passeron, (entre) otras escuelas epistemológicas: Karl Popper, Hans Reichenbach, J. Ayer y Rudolf Carnap. La idea era conocer los diferentes paradigmas epistemológicos más relevantes del siglo XX. (Cecilia. 70 años. Cali).

En este contexto, el tiempo de la formación se amplió a cuatro años, para obtener una mayor fundamentación en Ciencias Sociales y Psicología. El proceso de homologación hizo que las asistentes sociales tuvieran que repetir o retomar una serie de materias para obtener su título. Mientras que las estudiantes recibían con gran orgullo la formación fundamental en las instalaciones de la universidad por docentes de otras disciplinas, continuaban asistiendo a la formación técnica que hacían las docentes de Trabajo Social en las instalaciones de la Escuelita (como se llegó a nombrar, para unas despectivamente y para otras, como signo de cercanía y familiaridad entre estudiantes-docentes, parecido al de una casa). Las docentes seguían con su negociación institucional con la Universidad del Valle, en un contexto revuelto por las características de la época y bajo ciertas condiciones sociales de quienes agenciaban estos procesos. Las estudiantes de la Escuelita se sumergieron en las actividades políticas de izquierda de la universidad, en un ambiente político belicoso y muy defensivo, en contra del imperialismo, como ya se ha mencionado:

> Las estudiantes no estaban tan interesadas en la facultad (de Trabajo Social), estaban más interesados en la pelea de la universidad de la cual ellos se sentían parte, se estaban oponiendo (a) las fundaciones norteamericanas en la universidad, la Rockefeller y la Kellogg. (Irma. 75 años. Alemania).

Las docentes pertenecientes a clases sociales medias y altas de la ciudad usaban sus vínculos sociales con los actores institucionales de alta jerarquía en Univalle para negociar la anexión definitiva de la Escuela de Trabajo Social. De esta manera, se produjo un enfrentamiento entre los intereses políticos de las estudiantes y las gestiones docentes adelantadas; la crisis que estalló fue decisiva, puso en peligro el funcionamiento académico y económico de la Escuela y, por tanto, la existencia misma de la profesión en la ciudad:

> [Las confrontaciones ideológicas] generaron algunas dificultades con las profesoras (que) tenían una orientación claramente de derecha y una concepción muy asistencial, nos radicalizamos y cuestionamos precisamente el currículum, la existencia misma del Servicio o del Trabajo Social. (Violeta.70 años. Paris).

El conflicto no fue claro como aquí se trata de explicar, ni tan simple como parece, sino que duró varios años. En el discurso de las participantes se evidencia el esfuerzo emocional que implica, incluso en el presente, explicar las tramas contrapuestas y los hechos tan dolorosos que se vivieron, acontecimientos que tampoco podrían interpretarse de manera lineal, ni puramente causal. La crisis interna y las confrontaciones ideológicas se hicieron abiertas y públicas por parte de las estudiantes hacia las docentes en los eventos académicos y gremiales de la ciudad. Se cuestionaban las características de formación, el tipo de enseñanza, la función social profesional y la administración financiera de la Escuela, lo que produjo el retiro inmediato de la financiación por parte del obispo y de las empresas que patrocinaban la Escuela, como recordó Irma:

> Fue el comienzo del fin, de que la Escuela realmente buscara la profesionalización y no dependiera más ni de la industria, ni de la Curia, ni de ningún ente […] en ese congreso la elaboración de la ponencia de Cali, de la Asociación de Trabajadoras Sociales del Valle y de nosotros como estudiantes muy críticas del establecimiento, dio pie a que el Obispo llamara a Laurita a decirle que eso era un foco de revolucionarios, que no podía seguir siendo así y que le iban a retirar el apoyo, porque esas trabajadoras sociales eran comunistas y bueno, se armó la revolución; nada de comunismo, era simplemente una posición de crítica social, una respuesta al Manifiesto Comunista […]. (Irma. 75 años. Alemania).

Las conversaciones que las docentes de Trabajo Social habían mantenido para anexionarse por completo a la Universidad del Valle fueron juzgadas duramente por las estudiantes, quienes interpretaron estos acuerdos como «jugadas imperialistas», con lo cual las docentes, sintiéndose poco reconocidas en su labor intelectual y gestión institucional, renunciaron a sus cargos masivamente en 1972. La renuncia del equipo de docentes puso en jaque la formación de Trabajo Social que venía avalando la universidad y se aprobó su cierre inminente, configurándose lo que se conoce por las informantes de Cali como «la crisis del 72». Muchos estudiantes (entre ellas, algunos de los que habían hecho tales críticas) se movilizaron para recomponer la Escuela, buscando apoyos del profesorado de las universidades del país para dictar las clases, de la fundadora, Laura Rivera, y de figuras representativas de la profesión con un liderazgo político en la región, como Paulina, quien, movilizando su capital social logró conseguir de nuevo la financiación que la Escuela requería:

> La gente desconoce cómo fue todo el proceso […] nos tocó a las estudiantes luchar por mantenerla abierta, puro bus para salir para Medellín (a) hablar con la Decana, con los profesores; salir para Bogotá a buscar apoyo con las Facultades; nos apoyaron los profesores de la Universidad de Antioquía de Trabajo Social, Antonio Puerta

> (ellos) vinieron a Cali; con el arzobispo Monseñor Uribe se volvió a armar el cuerpo profesoral, eso demoró un tiempo, como seis (6) meses; llamamos a Laurita Rivera que ya estaba retirada (y) como decana a Paulina, una egresada con participación en la vida política del Departamento […]. (Jael. 71 años. Cali)

La recomposición de la estructura administrativa de la Escuela tuvo que seguir siendo la misma: empresa privada, Universidad, Arquidiócesis y Gobernación del Departamento del Valle. Se retrasó así el proceso de autonomía disciplinar al continuar con estas dependencias, pero al mismo tiempo, se impulsó la anexión a la universidad, entre tanto se generaron otros procesos académicos más horizontales entre docentes y estudiantes:

> Los famosos muchachos aparecieron: Jael, Cecilia, Lucero (entre otros) estaban muy preocupados porque la facultad había entrado básicamente en una crisis económica […] no tenía cómo pagar los profesores. Realmente tuve mucho apoyo, con quien yo había trabajado nos rodearon, nos ayudaron económicamente con diferentes proyectos, era gente muy buena que me respaldo mucho, entonces la facultad fue saliendo económicamente […]. El Gobernador de ese entonces que era Marino Rengifo con quien yo había trabajado, me ayudó a terminar la construcción porque la facultad tenía un ala de salones muy linda, pero otra ala estaba completamente sin terminar y la terminamos, cada profesor tuvo su oficina, se hizo una cafetería, se empezó el proceso de la biblioteca. (Paulina. 70 años. Cali).

Este trabajo de «rescate» y «recuperación» realizado por los «muchachos», la fundadora y la decana Paulina, impidió el cierre de la Escuela y empujó la reorientación académica del plan de estudio, para «recuperar el currículo, que fuera de Trabajo Social» porque estaba invadido de fundamentación de las Ciencias Sociales; la formación específica de Trabajo Social en «intervención social de casos, de grupo y de comunidad» estaba en segundo lugar, así

recuerda Paulina (70 años. Cali). El trabajo colectivo con estudiantes y docentes de distintas universidades del país logró construir el primer currículo aprobado por el ICFES,[63] para su anexión completa en 1976 a la Universidad del Valle.

Las graduadas de esa generación atribuyen de manera categórica el proceso de profesionalización del Trabajo Social de Cali a las docentes renunciantes: «como trabajadora social le agradezco mucho a esa generación que sacó la profesión del carácter asistencial, eso no se le puede olvidar a la gente, la historia es a veces complicada» (Irma. 75 años. Alemania). Algunas de estas docentes tomaron distancia definitiva de la Escuela con la crisis del 72, y otras regresaron al jubilarse a la Escuela, con la anexión definitiva a Univalle. Estos acontecimientos reconfiguraron importantes procesos colectivos, vínculos entre actores (estudiantes, docentes, fundadoras), estamentos (comunidad académica, Iglesia, y empresa privada) y clases sociales para mantener en pie el Trabajo Social en la ciudad y «dar el tránsito definitivo» a la Universidad. La «crisis del 72» ilustra las presiones e intereses presentes en el origen y mantenimiento de cualquier campo disciplinar; asimismo, evidencia que los procesos institucionales solo son posibles a través de procesos sociales, aunque inevitablemente los sistemas hegemónicos ejerzan todo su peso sobre los sujetos que protagonizan dichos procesos.

Por otro lado, los testimonios sobre los antecedentes de la institucionalización del Trabajo Social en la UCM fueron reducidos. En las fuentes secundarias se encuentra que las Escuelas de Servicio Social buscaron aliarse con las universidades españolas, pero estas se negaron rotundamente a recibirlas. De ello dan cuenta un par de investigaciones doctorales previas en las que se hallaron documentos de prensa y cartas que lo certifican (Morales, 2010; Sánchez, 1994). En cartas de los años 60 se detallan acercamientos fallidos entre la que era la Escuela de Asistentes Sociales de Madrid de la Sección Femenina y la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de la Universidad de Madrid (luego UCM), que expresaban la intencionalidad de la Escuela en adherirse a la universidad (Sánchez, 1994).

En cuanto a la Escuela Oficial de Trabajo Social de Madrid, se registra en 1978 el voto negativo del Claustro de la UCM a la integración de la Escuela Oficial sin dar razones, como se evidencia en el *Periódico Patria* del 7 de marzo de 1978 (Morales, 2010:166). El

[63] Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Entidad autónoma vinculada al Ministerio de Educación Nacional de Colombia que presta sus servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles. https://www.icfes.gov.co/

tránsito a la institucionalización del Trabajo Social en España se hace cuando las profesionales agremiadas hacen uso de los vínculos que tenían con los partidos políticos democráticos para promover una Proposición no de ley (PNL) que fue aprobada por el Congreso de los Diputados el 25 de febrero de 1980.[64] La aprobación de la transformación y clasificación de los estudios de Trabajo Social en universitarios se concreta con el Real Decreto 1850 de 1981, que incorpora a la universidad los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social, normatizando su ingreso y abriendo el camino para que se abriese una conversación entre la Escuela Oficial y la UCM en 1983, según las directrices nacionales. El trabajo académico de construcción del currículo, realizado por las docentes, logró que la UCM finalmente aprobara su integración, como expresó Emilia (70 años. Madrid). El proceso continuó en el Ministerio de Educación y se constituyó en el hito nacional que posibilitó que las demás Escuelas españolas tuviesen el mismo destino (Morales, 2010).

2.1.6. La llegada al campo científico institucionalizado: Flujo de fuerzas y relaciones entre Trabajo Social y Ciencias Sociales

Entrar al campo científico implica un ejercicio de legitimación que involucra acogerse al universo simbólico y a la estructura de relaciones de poder y jerarquías instituidas (Bourdieu, 2001). En ambas Escuelas, esta entrada fue forzosa, se dio en oposición de unos sectores frente a otros, respecto a la conveniencia de la profesión en las instituciones de educación superior a nivel nacional. Por ejemplo, en 1965, en la Universidad Nacional de Bogotá, la oposición por la entrada de la Escuela de Servicio Social del Colegio Mayor se manifestó en términos epistemológicos para señalar la «falta de objeto del Trabajo Social» (Ramírez, 2020, p. 86). Por su parte, en la Universidad de Granada, en España, la oposición a la integración de la Escuela de Asistentes Sociales de Santa Teresa estuvo asociada con la inexistencia de «instalaciones adecuadas» (Morales, 2010:196).

Las oposiciones descritas por las participantes, tanto en Colombia como en España, evidencian procesos sociales y administrativos que tuvieron que enfrentar para adaptarse al mundo institucional. Dichos procesos determinaron la conformación del equipo docente, la relación frente al conocimiento, la activación de tensiones en las relaciones interpersonales

[64] Madrid, B.O.E de las Cortes Generales n. º 161-II de 28 de febrero de 1980.

entre docentes y el direccionamiento administrativo de las unidades académicas integradas a las universidades.

2.1.6.1. Formas de antagonismo a la llegada del Trabajo Social a las universidades

De acuerdo con los testimonios, he identificado cuatro fuerzas de oposición contra de la presencia del Trabajo Social en las universidades. Éstas estuvieron asociadas con: la representación social del estudiantado, la verificación de la función social de la profesión, la estrecha relación con la Iglesia y la práctica del Trabajo Social. Para el caso del Trabajo Social en Univalle las dos primeras fuerzas de oposición estuvieron presentes; para el de la UCM, las dos últimas.

a. Representación social del estudiantado

Las estudiantes de Trabajo Social fueron definidas como «revolucionarias», y ello marcó un juicio negativo durante los intercambios relacionales entre la Escuela y los actores institucionales de Univalle, que por aquel entonces era una institución conservadora, pues había sido fundada por empresarios de la industria del Departamento del Valle del Cauca, tenía el apoyo de la Iglesia y mantenía el patrocinio de grandes multinacionales norteamericanas (Sosa, 2018).

> Éramos unos comunistas, líderes de las manifestaciones estudiantiles en Cali, habíamos quemado la bandera de los Estados Unidos, Violeta era la vietnamita, una facultad de izquierda que iba a crear muchos problemas dentro de la Universidad. Esos dos puntales nos ayudaban mucho, el Rector y el Decano de Humanidades, yo tenía relación previa y una vinculación personal (con ellos). (Paulina. 70 años. Cali).

La voz de Paulina ilustra la amenaza que constituía el Trabajo Social para la estabilidad institucional, como consecuencia de las protestas sociales y la magnitud de los cambios logrados en las estructuras universitarias del país entre 1968 y 1971,[65] siendo estas las

[65] No obstante, en otros estudios encontrados se ha evidenciado que el ingreso del Trabajo Social a Univalle ha contribuido institucionalmente a garantizar la ejecución de las políticas de bienestar a la población universitaria, en especial para las estudiantes a través de la estructuración de la Sección de Desarrollo Humano y Promoción

principales razones para que docentes y exrectores de Univalle se opusieran a su ingreso definitivo.

b. Verificación de la función social de la profesión

La negociación institucional enfrentó a actores institucionales de Univalle con los de la Escuela, profesionales egresadas y empleadores por la función social de la profesión en la ciudad. Paulina, con formación posgradual y amplia experiencia profesional comunitaria, utilizó el concepto de Cabildo Abierto[66] para explicar el carácter que tuvieron estos espacios públicos en la Universidad del Valle. La verificación de los puestos laborales de las egresadas en cargos públicos y de gestión política en la ciudad, confirmaron la relevancia de la disciplina para el desarrollo social de la región; máxime cuando el currículo acababa de ser aprobado por el ICFES, fruto del trabajo colectivo entre docentes y estudiantes. El proceso de anexión definitiva finalizó en 1976, con la cesión patrimonial de las instalaciones de la Escuela a la Universidad y la sustitución patronal, manteniendo las condiciones y derechos laborales de los empleados, ahora empleados públicos. No obstante, la situación contractual de los empleados fue el principal escollo económico y administrativo en la integración y/o anexión completa de las Escuelas de Servicio Social a las universidades (Morales, 2010).

c. Relación estrecha con la Iglesia

Cuando llegó la Escuela Oficial de Trabajo Social al Departamento de Trabajo y Seguridad de la Universidad Complutense de Madrid (Campus Somosaguas de la UCM)[67] se instaló una desconfianza entre las académicas por la débil autonomía y rigor científico del Trabajo Social, propensión justificaba en la centralidad que ocupaba el Opus Dei en la mentalidad de

---

Socioeconómica de la Vicerrectoría de Bienestar Universitario. Esta dependencia surge en un contexto de presión entre los sindicatos, el movimiento estudiantil y la Universidad en la década de los noventa, en el marco de la Ley 30 de 1992 (Quiñonez, 2022).

[66] El Cabildo Abierto, en Colombia, se refiere a un tipo de mecanismo de participación ciudadana reconocido en la Constitución Política de Colombia de 1991. Para mayor profundidad, puede revisarse el artículo: *El Cabildo Abierto en Colombia*. https://revistas.uned.es/index.php/RDUNED/article/download/13313/12184/20570.

[67] La Universidad Complutense de Madrid cuenta con dos centros o campos universitarios: uno, es el de Moncloa y otro, es el de Somosaguas. Éstos se encuentran ubicados en diferentes emplazamientos dentro del ciudad de Madrid. Véase página institucional: https://www.ucm.es/mapas-de-situacion-y-acceso. En el campus de Somosaguas, se concentra la mayoría de las titulaciones de las Ciencias Sociales. Su ubicación a las afueras de Madrid, responde a una estrategia política de contención de la protesta universitaria, cuando la universidad era una agente de contracultura, muy distinto ahora que, de acuerdo a los testimonios, se ha convertido en un apéndice del mercado y de la tecnocracia democrática.

las docentes españolas y en la regulación de las relaciones entre docentes-estudiantes, como recuerda Montserrat:

> No era una docencia seria, faltaba rigor científico. Nos tenían un odio impresionante, los de Política nos llamaban «La Santa Escuela Católica y Apostólica de Trabajo Social». Se paseaban las sotanas, literal se hacía misa en el aula y te invitaban descaradamente, era una invasión a tu intimidad total y absoluta. Yo recuerdo un día una profesora que me dice: «Montserrat vamos a tener una misa ahora «y le dije: «yo no puedo, tengo problemas de estómago importantes y me tengo que ir a comer a casa», y era verdad, pero yo no estaba dispuesta a semejante cosa. Estoy tan pasmada, de recordar los tiempos malos. (Montserrat. 75 años. Madrid).

Esto se explica en parte, porque, a causa de Guerra Civil y la consiguiente dictadura, el Trabajo Social se desprendió tardíamente de la Iglesia y del sistema de beneficencia que promulgaba el Régimen, como se expuso anteriormente. Por lo tanto, el proceso de secularización fue más lento.

d. Práctica del Trabajo Social

La predominancia en el campo universitario de la producción de explicaciones científicas para la comprensión de las realidades sociales sobre las posibilidades de transformación social se registra como la última manera de antagonismo. Si bien, para la integración de la Escuela a la UCM se contaba con un nuevo currículo diseñado por las docentes españolas, la lucha librada se centró en justificar la importancia de una formación práctica a través de la institucionalización de la Práctica-Prácticum como asignatura en Trabajo Social que requiere de la inversión de recursos institucionales: «cuando se aprobaba el paso a diplomatura no entendían por qué tenía que haber profesores de Prácticas, no entendían esa idiosincrasia que tiene el Trabajo Social, me llegó a decir: ¡que lean un libro!» (Emilia. 70 años. Madrid). En particular, recuerdan que las docentes de Sociología fueron quienes protagonizaron esta oposición: en su supremacía jerárquica pretendieron incorporar el Trabajo Social como una extensión de la carrera, como en su momento lo había sido la Antropología.

2.1.6.2. Procesos sociales y administrativos en la adaptación del Trabajo Social al mundo institucional

Los principales procesos académico-administrativos que recibieron el influjo de estos cuatro tipos de discrepancia fueron: la conformación del equipo docente, la relación frente al conocimiento y las tensiones-relaciones de poder entre docentes y entre el Trabajo Social y las Ciencias Sociales. Estos procesos jugaron un papel fundamental en la institucionalización del Trabajo Social universitario en estos dos casos.

i. Conformación del equipo docente en Trabajo Social

Todo campo científico depende de la conformación de un equipo docente que ejecute los procesos de formación e investigación sobre los que se mantiene vivo. En ambas Escuelas, la resistencia encabezada por quienes tenían mayor poder en el campo científico significó obstaculizar la conformación del cuerpo docente de Trabajo Social, que, aunque fue inicial, activó en los actores estrategias para lograr cierto tipo de equilibrio dentro de la estructura jerárquica del campo (Bourdieu, 2000, 2001, 2009).

Inicialmente, se presentaron irregularidades en los procesos de reclutamiento de las y los docentes de Trabajo Social en las dos universidades. Por una parte, se modificaron los perfiles de elección durante los procesos en Univalle y hubo atrasos en la convocatoria de las plazas de profesoras/es en la UCM. Posteriormente, la denuncia anónima de conflictos de intereses políticos e ideológicos involucrados en las pruebas de reclutamiento docente de Trabajo Social pusieron en evidencia estos problemas en los procesos de reclutamiento de otras disciplinas como Sociología, Derecho y Estadística. Veamos los dos casos: en la Escuela de Servicio Social de Cali se habían vinculado como docentes aquellas «muchachas» recién graduadas que la habían «salvado del cierre» (Jael. 71 años. Cali.). A partir de 1976, con la anexión completa a Univalle, los primeros concursos docentes de Trabajo Social se dieron en un ambiente impreciso, que mezclaba el funcionamiento idiosincrásico de la Escuela, las nuevas exigencias institucionales universitarias y la lógica del campo por la vinculación de docentes con mayor capital científico, representado en estudios alcanzados o en producción intelectual. Es así como, estos procesos de reclutamiento se tornaron confusos

derivando en inconformidades por el incumpliendo de los compromisos con docentes participantes:

> Nos presentamos como 8 o 9 al concurso en el año 76 ante estudiantes y profesores por separado y quedé en el primer lugar; yo solo era Trabajo Social con estudios de algunos cursos de Sociología, entonces apareció Sergio que venía huyendo del golpe militar en Chile y él tenía maestría, entonces lo vincularon a él y se pasaron por la faja el concurso; quedé triste, aburrido, me sentía muy desilusionado. En el 77 volvieron y me llamaron (les dije) ´ ¿si yo quedé, porque tengo que someterme a otro concurso? ´, en el 78 abrieron otra plaza, nos volvimos a presentar como 13 y lo gané, y ahí me vinculo acá. (Vicente. 71 años. Cali).

En la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM, la convocatoria de las primeras plazas para las Oposiciones[68] tardó años por la renuencia de los encargados como una manera de resistir el ingreso de la profesión, así que las docentes de Trabajo Social denunciaron formalmente la situación ante la Rectoría de la institución para dar inicio al proceso:

> No la querían convocar, nada más sacaban tres y a lo mejor éramos 18 o 20 profesores, todos los profesores de Trabajo Social estábamos en interinidad, sin ninguna posibilidad de obtener plaza. (Emilia. 70 años. Madrid).

Años después, se gestó otro tipo de conflicto. Estando establecida la primera planta profesoral de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM -por la época en la que el Opus Dei aún se encontraba en la Escuela- sobre los años 90, las docentes de Trabajo Social habían conformado internamente cierta estructura jerárquica que resistía la vinculación de docentes

[68] En España se define las Oposiciones como los procesos de selección para acceder a puestos de trabajo en la Administración Pública.

con una posición política progresista. Esto significó el surgimiento de un conflicto de magnitud nacional y jurídica que se tornó en una lucha pública y gremial que culminó con su aprobación:

> Decía el anónimo: «en la Oposición que recientemente te has presentado en Trabajo Social, sin que se sepa muy bien qué es lo que pretende Moix (presidente del tribunal), aunque seguramente lo sabrá muy bien alguno de sus aláteres parlamentares, ¿cómo han podido aprobar a las otras dos y dejarte a ti sin plaza?, aunque la faena sea grande, has cometido un error no menos grande, me refiero al hecho de haber imputado los resultados de la pasada Oposición, sabes que es muy difícil variar el veredicto y tú ya quedas manchada, de esto depende tu futuro académico». Todo esto fue 92-91, lleno de amenazas, la experiencia fue muy nefasta […]. (Montserrat. 75 años. Madrid).

Este tipo de experiencias personales han ocupado un lugar importante en la construcción de la identidad disciplinar entre docentes de Trabajo Social, estableciendo un discurso de lucha y defensa disciplinar que personaliza el sufrimiento, pero desconoce la lógica del campo científico. No obstante, el daño, el desprecio y la agresión quedan grabadas en la memoria subjetiva de sus historias biográficas dentro de la universidad. Este aspecto no fue abordado directamente en esta tesis, pero se constituye como una ventana de exploración relevante para futuras investigaciones.

Por otra parte, el ingreso del Trabajo Social como profesión a las universidades implicó entrar en una estructura de poder establecida por el tipo de capital científico de las disciplinas, personificado en sus docentes. Así, tanto la posición como la dominación de unos sobre otros depende de las relaciones de fuerza que provienen del tipo y cantidad de capital simbólico que posean las docentes, de su formación y producción intelectual, pues quienes tengan mayor capital científico dominarán las relaciones del campo (Bourdieu, 2000, 2001, 2009).

Como he venido ilustrando, la estructura del campo universitario activó en las docentes de Trabajo Social dos tipos de estrategias para alcanzar el equilibrio de capital

científico que necesitaban para ser reconocidos al interior del campo institucional, intentando modificar lentamente la estructura de esas relaciones. Recordemos que, para las colombianas, el Departamento ingresa en 1976 a Univalle con una formación de cuatro años y una titulación de Licenciatura,[69] que en 1994 pasa a cinco años con una titulación de Trabajo Social. Y, para las españolas, la Escuela Universitaria ingresa en 1985 a la UCM con una titulación de Diplomatura y una formación de tres años, que en 2010 pasa a cuatro años y a una titulación de Grado.

El primer plan para obtener el estatus y competir en la lógica de poder que la UCM imponía a las docentes Diplomadas en Trabajo Social fue formarse en una segunda carrera (Sociología, Ciencias Políticas y Antropología y cursar estudios de posgrados posteriores) como lo testifica Montserrat y lo ratifica Esther, presión que aún permanece, por cuanto la mayoría de docentes actuales tienen esta segunda formación: «se pedía que tuvieran una licenciatura o (que fueran) sociólogas» (Montserrat. 75 años. Madrid).

> Fue una época de mucha tensión para mí porque no me sentía totalmente capacitada, fui profundizando mis lecturas de Sociología, Psicología, Antropología y definí que lo que yo quería era trabajar en Individuo y Familia, más orientada a la clínica y con eso recuperé mi interés inicial al estudiar Trabajo Social; quería aprender y hacer que Trabajo Social como profesión tuviera un mejor nivel. (Lucero. 68 años. Cali).

Las docentes de Univalle emprendieron una segunda acción para funcionar dentro del campo científico: resolver las inseguridades de tipo personal y la insuficiencia del conocimiento originario a través de cursar estudios complementarios no formales que se aplicaran al Trabajo Social (Zamanillo, 2018), como testificó Lucero.

[69] La revisión de los planes de estudio de la Escuela de Servicio Social de Cali no logró evidenciar contenidos pedagógicos con la titulación de Licenciatura que se tenía, ni con la de Profesional de Trabajo Social. En los testimonios de los participantes este componente pedagógico se aborda en el acápite 4.3.1. *La construcción de sí mismo como docente de Trabajo Social*, del capítulo 4.

ii. Relación frente al conocimiento

El conocimiento adquirido en Ciencias Sociales por parte de docentes de Trabajo Social ha traído consecuencias en la construcción de la identidad profesional y en la producción de conocimiento. Respecto a la identidad profesional, las docentes mostraron que sus experiencias y decisiones académicas les permitieron recuperar el interés en el Trabajo Social y construir áreas de intervención especializadas, estructuradas y fundamentadas en procesos de investigación e intervención clínica, lo que ha significado obtener un mayor reposicionamiento en el campo científico, como manifiestan Lucero en Cali y Fátima en Madrid; de tal manera que los intereses individuales se constituyen en hechos sociales más estructurales para la profesión. Así, la corriente clínica de la Terapia Familiar se consolidó en una tendencia de formación en grado y posgrados del Trabajo Social en ambas ciudades[70]:

> Le propuse a las estudiantes en esa época que me dejaran dictar el Seminario de Entrevista, luego la presenté formalmente a la universidad para que se incluyera en el currículo y afortunadamente logré que aceptaran. Me fui para México a estudiar el Trabajo Social Psiquiátrico y la maestría en Orientación y Terapia Familiar. Cuando regresé rediseñé los cursos electivos de Orientación Familiar y la especialización en intervención con familias. (Lucero. 68 años. Cali).

> Mi padre decía que yo soy un culo inquieto, soy curiosa, era alumna de prácticas todavía (y) supe de la existencia de un equipo de terapia familiar que se habían formado algunos en Palo Alto con Watzlawick y otros en Suiza, les pedí entrar en el equipo y empecé a formarme en terapia de familia con ellos; iniciamos el proyecto

[70] En la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle, el énfasis en familia ha ocupado un lugar preponderante en el desarrollo del Trabajo Social familiar en Cali, en tanto la formación de grado y posgrado ha estado permeada por procesos de investigación e intervención en la ciudad de Cali, por parte de las docentes que lo conforman el área de familia. En la Facultad de Trabajo Social de la UCM, se reconoce el Grupo de formación y asistencia de servicios de terapia familiar, como una de las fuentes más reconocidas de formación e investigación de profesionales sobre el modelo sistémico en la Comunidad de Madrid.

> del Grupo (que) ha durado un montón, somos una Escuela de Formación y de Asistencia de orientación sistémica. (Fátima. 60 años. Madrid).

No obstante, para docentes de otras disciplinas el hecho de estudiar segundas carreras se percibe como fragilidad profesional, expresada en la manera en que públicamente asumen su identidad profesional y sus títulos en eventos académicos disciplinares, como lo hace notar Francisca, una de las docentes de la UCM, Licenciada en Ciencias Políticas: «En un congreso de Trabajo Social, las españolas se presentaban con las dos carreras, no entiendo muy bien por qué una trabajadora social se hace antropóloga, es complejo de inferioridad» (Francisca. 72 años. Madrid). Por otro lado, no siempre el déficit del capital científico de las docentes de Trabajo Social que se salda con estudiar otras carreras o profundizar en áreas de conocimiento se aplica a los desarrollos epistemológicos y teóricos propios de la disciplina. Es decir, no se pone al servicio de la profesión, no retorna en una síntesis transdisciplinaria que alimente el campo. Por el contrario, se produce un fenómeno de «seducción y encandilamiento» que naturaliza «el olvido» hacia el Trabajo Social y la subordinación hacia las Ciencias Sociales (Lorente y Luxardo, 2018, p. 104). Incluso, se produce un movimiento identitario en las docentes de Trabajo Social que escala de un estatus menor «de segunda categoría» como expresa Consuelo, y «de menor rango», según Emilia, a uno mayor, para obtener prestigio, reconocimiento social, académico y profesional. Este proceso se reconoce como «blanqueamiento» o desvinculación rápida o progresiva del Trabajo Social, y se evidencia en la búsqueda de mejores puestos académicos y salarios; es decir, de mejores condiciones para el desarrollo personal, aunque se mantengan las desigualdades estructurales en la disciplina. En consecuencia, el Trabajo Social se integra subordinadamente al campo científico universitario institucionalizado y brinda en sus unidades académicas posibilidades para que docentes de otras disciplinas desplieguen sus carreras académicas. El discurso disciplinar subordinado y a la vez defensivo de la «gran lucha», como lo define Emilia, batalla con el efecto en la formación de la desarticulación entre disciplinas, la jerarquización del conocimiento y la desconexión del conocimiento de las otras disciplinas al Trabajo Social. No obstante, este discurso reproduce la dependencia teórica a las Ciencias Sociales y complementariamente huye de un análisis disciplinar más epistemológico y reflexivo (Lorente, 2002).

iii. Tensiones y relaciones de poder

El cambio en el funcionamiento de las Escuelas y su incorporación a un contexto institucional universitario regulado por las dinámicas del campo científico sumaron tensiones relacionales a las problematizaciones que el Trabajo Social ya tenía en ambas universidades. En palabras de Paulina (70 años. Cali), las tensiones vividas entre docentes se dieron al ingresar de lleno a la universidad; la polarización se instaló como una «lucha bestial» por el poder entre bandos y disciplinas para que prevaleciera su posición en el campo científico (Bourdieu, 2009). Estos enfrentamientos marcaron radicalmente los límites entre uno y otro bando y ha ocasionado ataques entre docentes, desprecio personal, competencia y desconocimiento del trabajo intelectual mutuo que consume la energía personal, reorganiza intereses y mengua la efectividad y el trabajo en equipo para consolidar la disciplina:

> Un diplomático inglés me preguntó: ´ ¿qué les pasa a los profesores de la universidad? ´ yo no he visto peor lugar de trabajo, son egos sueltos y en competición unos con otros, lo que más odio y por lo que me fui, sin llegar a los 70 años. (Montserrat. 75 años. Madrid).

La competencia fue una característica identificativa en el discurso de las informantes de ambas instituciones, rasgo particular de las políticas neoliberales de las universidades y, por tanto, una dinámica incorporada a sus lógicas de funcionamiento ordinario en todos los niveles, incluidas las relaciones entre trabajadoras y docentes (Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2020).

La lucha entre las disciplinas por el mantenimiento del poder en el interior del campo científico complementa la interiorización de un discurso del Trabajo Social como subordinado a otras unidades académicas, lo que determinó que la dirección de los programas de ambas universidades estuviera en manos de docentes (hombres) de otras disciplinas con un mayor capital simbólico, durante años o incluso décadas. Tal fue el caso de la jefatura del Departamento de Trabajo Social de Univalle que, desde que llegó a la universidad y durante 14 años consecutivos, fue asumida por un docente licenciado en Ciencias Sociales y no por

un docente de la disciplina de Trabajo Social. La «discordia fundamental» de 1979 entre docentes y docentes-estudiantes surgió precisamente entre los que apoyaban y los que no que el Departamento fuera liderado por un docente que no era trabajador social: «no daba la talla académica para conversar entre pares, empezábamos a hablar en serio (y) él lo volvía chiste y eso a nosotros nos ofendía […]» (Vicente. 71 años. Cali).

Incluso hoy, las actuales relaciones entre las docentes y las disciplinas permanecen en tensión constante frente al dominio de las asignaturas de investigación y en las relaciones centro-periferia de las Sedes Regionales del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle.

También sucedió lo mismo en el caso de la Facultad de Trabajo Social de la UCM que, desde su llegada y por 32 años, fue administrada por docentes de disciplinas como Medicina, Derecho y Ciencias Políticas. Solo cuando se modificó el campo de fuerzas se logró que la dirección pasara a Trabajo Social, en manos de mujeres con características competitivas que aspiraban al poder y que tenían, por un lado, mayor capital académico y profesional y, por otro, que gozaban de cierto reconocimiento dentro del campo institucional:

> […] nos correspondía y era lo que tocaba, que ya alguien de Trabajo Social asumiera la dirección de este centro. Había grupos que se unían entre ellos para apoyarse y salían los mismos y los de Trabajo Social éramos pocos, no teníamos suficientes votos para estar en la junta de facultad, había intereses del resto de las Ciencias para qué Trabajo Social no asumiera el poder, tenían miedo a que pudiéramos arrebatarles algo, a dejar relegados en un segundo plano y ha sido al contrario. (Consuelo. 55 años. Madrid).

La racionalización de recursos financieros en las instituciones universitarias promovidas por las políticas neoliberales se suma a las históricas luchas disciplinares. Un ejemplo de ello, fue en el año 2017 cuando la dirección universitaria de la UCM pretendió fusionar la Facultad de Trabajo Social con la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Los actos de defensa

profesional pública de la organización Trabajo Social en la Calle[71] movilizó a estudiantes, profesores y al colegio profesional en Madrid. Su absorción fue eficaz, como lo constataron algunos informantes:

> Fuimos al rectorado, hicimos una cacerolada, fue emocionante, precioso, el gran tirón lo dimos los de Trabajo Social, estuvimos apoyados por otras disciplinas, de Economía, de Medicina; empezamos a mantener conversaciones con el rectorado y les convencimos de que teníamos que ser una facultad, hubo un cambio en el timón y conseguimos frenar la absorción; al final, no se fusionó ninguna; de cualquier manera, en nuestra facultad sigue existiendo ese miedo, siempre lo tendremos, (Consuelo. 55 años. Madrid).

No obstante, hay que diferenciar entre el poder en la institución, que permite acceder a un cargo jerárquico, y el estatus científico que impone la lógica del campo, puesto que acceder a un cargo institucional no necesariamente reconoce o legitima el lugar y la posición del Trabajo Social en el mundo científico. Precisamente, como se ha visto al repasar lo sucedido en las Escuelas de Asistencia/Servicio Social, las mujeres se desplazaron de los cargos académico-administrativos con la profesionalización e institucionalización del Trabajo Social (Morales, 2010; Roldán-García, et al., 2012). Son muy pocas las que ocupan puestos elevados en las universidades y organismos colegiados en el caso español; la existencia de barreras invisibles sigue presente por la infrarrepresentación de las mujeres en los niveles más altos de las categorías docentes, que las aleja de los órganos de gobierno académicos (Roldán-García et al., 2012).

Además de lo anterior, en medio de la visión que naturaliza las relaciones laborales capitalistas, surgen connotaciones discriminatorias y estigmas misóginos característicos de

[71] Hubo exposición de clases magistrales callejeras en las principales vías de la ciudad de Madrid que visibilizaron las luchas históricas del Trabajo Social: *La historia de los estudios, la identidad y el epistemicidio del Trabajo Social,* cortaron la Gran Vía de Madrid y salieron en el telediario. Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid. Recuperado febrero 17 de 2022. https://www.comtrabajosocial.com/las-lecciones-de-trabajo-social-en-la-calle-ahora-en-papel/

la estructura patriarcal universitaria, que se han constituido en formas de expresión de violencia y opresión histórica contra las mujeres-docentes de Trabajo Social, mucho más patente en el discurso de las informantes de la UCM que en las de Univalle (Manrique, 2022; Cely, 2022; Ramírez, 2020; Roldán-García, et al., 2012):

> Recuerdo un día escuchar: «las trabajadoras sociales (son) un grupo de solteronas menopáusicas», una manifestación de un machismo total y absoluto. Definir a una mujer por su estado civil o por una situación biológica en la que se encuentra, me parece lo más rastrero que hay, y esto se hacía con las mujeres. (Consuelo. 55 años. Madrid).

Efectivamente, la misoginia ejemplifica que el debate epistémico en el Trabajo Social no puede desvincularse de los cuestionamientos a la identidad profesional y a la ontología del sujeto; en este caso las mujeres y de sus condiciones histórico-sociales en la producción de conocimiento, visibilidad y reconocimiento (Lorente y Luxardo, 2018; Cely, 2002). Tales luchas, en medio de relaciones patriarcales que disputan el poder, la fuerza y el conocimiento en un mundo académico mayormente masculino, evidencian conquistas y luchas feministas aún no culminadas, que buscan un futuro más distributivo dentro de los sistemas de producción y reproducción de lo social (Morales, 2010; Ramírez, 2020). No obstante, este énfasis de la comunidad académica no puede invisibilizar los asuntos macroestructurales de la economía capitalista que determinan la cuestión social.

Institucional y administrativamente, las dos unidades académicas evolucionaron. En Univalle se pasó de Departamento a Escuela en el año de 1996, conformada por distintas disciplinas que participan en la formación de Trabajo Social.[72] En la UCM se pasó de Escuela a Facultad en el año 2012, compuesta por distintos Departamentos para la formación de

[72] Acuerdo 003 de octubre 1 de 1996. https://trabajosocial.univalle.edu.co/ y BOCM. 274. Orden 11377/2012 de 29 octubre. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2012/11/16/BOCM-20121116-24.PDF

Trabajo Social. Sus posgrados[73] y la edición de las Revistas especializadas[74] recogen los esfuerzos por intercambiar investigaciones y actividades de extensión disciplinares e interdisciplinares.

En este capítulo he presentado una versión local de la historia del campo científico del Trabajo Social en Univalle y UCM. Esta interpretación da cuenta del análisis de la formación en relación con las dimensiones que componen la definición de la profesión: función y reconocimiento social, organismos profesionales y procesos de producción de conocimiento.

Los principales hallazgos evidencian la heteronomía del campo científico disciplinar del Trabajo Social; presiones e intereses externos en su creación y un juego de fuerzas contrapuestas en su desarrollo y consolidación, personificadas por los actores a cargo de estos procesos.

La existencia de las Escuelas de Trabajo Social no ha sido desinteresada ni neutra. Los sistemas de poder representados por la Iglesia, el mercado y el Estado han patrocinado y apoyado su proliferación para paliar y atender las consecuencias sociales que sus estratagemas políticas provocan en las poblaciones. El afán del Trabajo Social por obtener su reconocimiento como profesión ha promovido que los organismos profesionales internacionales establezcan relaciones con los sistemas de poder dominantes que comprometen políticamente a la disciplina, restándole autonomía y definiendo en gran medida los propósitos de la formación. Esta fue una de las principales razones para que el movimiento critico disciplinar originado en Latinoamérica cuestionara la función social de la profesión y justificara la importancia de fundamentar científicamente la profesión. En este sentido, el ingreso de la ocupación a las universidades fue crucial.

No obstante, los testimonios dan cuenta de un proceso de profesionalización tenso, enrevesado y complicado por la presencia de distintas fuerzas en pugna que pretendían evitar a toda costa que el Trabajo Social se institucionalizara en las universidades. Las luchas de los y las actores fueron definitiva para sobrellevar estos procesos, aunque la reconfiguración

[73] En Univalle, cuatro Especializaciones en intervención en: Gerontología, Desarrollo Comunitario, Familias y una en Investigación Social; y la Maestría en Intervención Social. En la UCM, dos masters: Máster Universitario en Trabajo Social comunitario, gestión y evaluación de Servicios Sociales, Máster en estudios LGTBIQ+ y el Doctorado en Trabajo Social.

[74] La *Revista Prospectiva* creada en 1994 en Univalle y *Cuadernos de Trabajo Social* creada en 1987 en la UCM.

de esta versión de la historia disciplinar ha demostrado que, a pesar de sus esfuerzos, las luchas sociales y políticas han sobrepasado las luchas disciplinares.

Así, el proceso de institucionalización del Trabajo Social en las universidades reeditó antiguos problemas y creo otros. Se ampliaron las debilidades de la formación en las estudiantes, al tiempo que se agudizaba el interés por obtener y equiparar la cientificidad buscada. Las relaciones de poder establecidas entre las disciplinas sociales ya establecidas y el incipiente Trabajo Social universitario complejizo aún más su consolidación disciplinar dentro de la lógica cientificista, lo que afectó al funcionamiento institucional del campo, el perfil de formación de las docentes y su consecuente formación, principalmente en dos ejes problemáticos: relación teórico-práctica y producción de conocimiento.

Al objetivar la formación en Trabajo Social como objeto de conocimiento se refleja la relación constitutiva que tiene la formación con la historia disciplinar. Por tanto, la recuperación de las historias disciplinares situadas y específicas que dan cuenta de las contradicciones vividas por los protagonistas en el pasado son cruciales para comprender dilemas que en la actualidad persisten. A pesar de los procesos de profesionalización e institucionalización del Trabajo Social en los años 70 y 80, las inquietudes por la formación permanecen a través del tiempo. ¿Qué características ha adquirido la formación universitaria en Trabajo Social? ¿Cuáles son sus cambios y permanencias a través del tiempo? ¿Qué tipo de limitaciones en la formación en Trabajo Social se resolvieron con el tránsito a las universidades? ¿Cuáles limitaciones surgieron? Estos interrogantes se tratarán de resolver en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3. MODELOS UNIVERSITARIOS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL

El propósito de este capítulo es analizar el influjo que la institucionalidad que se expresa en los modelos universitarios y las condiciones académico-administrativas activa en distintas dimensiones de la formación del Trabajo Social. Estas dimensiones, identificadas por las participantes de las generaciones de los años 80, 90 y 2000 de ambas universidades, fueron de carácter organizativo, conceptual y práctico y se sintetizan en el *habitus* disciplinar de estudiantes y graduadas. Empezaré definiendo el modelo universitario como un arquetipo de la forma en que cada universidad funciona como institución, estandariza los procesos sociales por los cuales se mantiene, reproduce el campo científico al interior de las universidades y define las maneras en que se produce e intercambia el conocimiento con el exterior. El *ethos* académico, que provee las maneras de entender lo que es una universidad al estar en permanente contacto con la sociedad, cambia dependiendo del tiempo y del espacio (Casanova, 2015). Por «formación» entenderé el dispositivo o conjunto de discursos internalizados en sistemas de creencias y sentimientos que conforman, capturan, modelan y orientan las disposiciones para la acción, el sentido de las prácticas, los modos de pensar y sentir en los sujetos (Agamben, 2016). Tales discursos están inscritos en relaciones de poder y saber para explicar y resolver problemas a través de la interiorización de regímenes disciplinares que producen verdad, acciones y subjetivación. En consecuencia, los procesos de formación, como producto del modelo universitario, no pueden separarse del *ethos* particular inscrito en el campo científico, del sentido social que se le atribuye a la profesión, ni de los procesos de subjetivación que se producen en la conformación de su *habitus* disciplinar (Rose, 2019b).

3.1. Modelos universitarios y condiciones académico-administrativas de los procesos de formación universitaria del Trabajo Social

Las Escuelas de Trabajo Social se integran a las universidades durante la segunda mitad del siglo XX, cuando comenzó a instalarse un modelo de universidad contemporánea, fruto de las transformaciones de las estructuras socioeconómicas que imprimieron nuevas demandas a las instituciones de educación superior. Como parte de estas transformaciones, a partir de los años 90 se aplican políticas neoliberales centradas en la rendición de cuentas, el incremento de la financiación privada y la internacionalización y comercialización de la educación superior, modificando el papel del Estado en las instituciones y la forma de entender la educación superior y la universidad pública (Carrasco, 2020). Es, pues, en medio de la preeminencia de un modelo contemporáneo de universidad centrado en la enseñanza profesional, en la investigación al servicio de las demandas externas y no en la producción de conocimiento cuando las Escuelas de Trabajo Social se integran en las universidades (Casanova, 2015).

Este tipo de universidad contemporánea se institucionaliza bajo una tensión permanente por responder a su función principal en medio de intereses y regulaciones externas, entre las que se estiman: las administrativas asociadas con su gobierno interno y el sometimiento a la voluntad del Estado; las disputas internas entre los diversos grupos y los mecanismos externos de control; y su autonomía universitaria reconocida en términos de investigación y docencia, versus la vigilancia sistemática estatal. Tales tensiones son percibidas por quienes esperaban cultivar una «vida intelectual» en la universidad y se cuestionan su función social (Dubet, 2005, p. 38), como confirma una de las graduadas complutense: «¿La universidad está para formarte, para aprender a pensar y reflexionar el conocimiento o para enseñarte a cómo trabajar?» (Eva. 30 años. Madrid).

En el fondo, esta tensión se compone de dos tipos de discursos que persisten paralelamente en las instituciones universitarias y que provienen de las políticas neoliberales de educación superior a nivel internacional, sostenidos por decisores de política pública, el mercado, actores ligados a la vida académica y la sociedad en su conjunto: el discurso de la mercantilización de la educación y del conocimiento, y el discurso de la democratización de

la universidad que, a su vez, guían dos tipos de funcionamiento interno en constante pugna (Juarros & Naidorf, 2007).

El discurso de la mercantilización de la educación y del conocimiento está muy asociado a las decisiones políticas y económicas del Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión Europea, y ha sido acogido por las universidades europeas (incluyendo la UCM) y las norteamericanas (Ospina y Pujol, 2015; Renate, 2015). Este discurso impulsa proyectos de política universitaria centrados en el fortalecimiento de la calidad, la diversificación de fuentes de financiación e incremento de la competencia entre las instituciones; proyectos que han generado un clima empresarial en la cultura académica y en el sentido de la universidad.

En contraste, el discurso sobre la democratización de la universidad permanece en las instituciones públicas que pretenden construir una sociedad igualitaria, en la que los saberes transmitidos tengan un papel transformador. En este caso, el clima académico pretende proteger la autonomía universitaria, la agenda investigativa académica y la resignificación de la función social de la Universidad. Las universidades latinoamericanas (entre las que se encuentra Univalle) han acogido este discurso, como se evidencia en los históricos procesos de militancia política de los estudiantes, docentes y otros actores (Renate, 2015). No obstante, tanto las estrategias neoliberales que se acentuaron en los años 90 como el discurso de la democratización se ha evidenciado tanto en Univalle (universidad latinoamericana) como en la UCM (universidad europea).

Por ejemplo, en ambos casos de estudio, tanto docentes como estudiantes manifestaron haber sido protagonistas de las modificaciones en las infraestructuras de las universidades públicas como una manera de controlar el intercambio, la participación y la reivindicación política liderada por los estudiantes.

Andrés (61 años. Cali) recuerda que, en los años 80, las Residencias Universitarias de Univalle eran nichos que les ayudaba a mantener un nivel de participación política importante, «tenía todo el tiempo del mundo para discutir con los compañeros, un nivel de formación altísimo, crítico y combativo» y que en 1981 fueran cerradas por «problemas de seguridad» entre estudiantes y «grupos externos».[75] Por su parte, Aitor, graduado de la UCM

[75] Las Residencias Universitarias fueron un cuerpo de edificaciones construidas entre 1970 y 1971 con fondos del Comité Organizador de los VI Juegos Panamericanos realizados en Cali en 1971 para albergar a los atletas

experimentó la reubicación de los espacios sociales y académicos en la infraestructura de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología (contigua a la Facultad de Trabajo Social) durante el curso 2018-2019, como una forma de controlar el consumo de sustancias psicoactivas en el interior del campus, acontecimiento que para él neutralizó los encuentros y la permanencia del estudiantado en las instalaciones: «los sitios para sentarse o la zona Wifi están pensados para hacer trabajos en silencio, no (para) fomentar el diálogo». Tanto estudiantes como docentes de Trabajo Social consideran que la esencia de la universidad pública no está solo en el currículo establecido en los planes de estudio, sino también en el currículo oculto, en la discusión y formación por fuera del aula, de aquello que se aprende de manera inconsciente a través de contactos, relaciones y experiencias (Sánchez-Rengifo, 2000; Bermúdez-Peña, 2008). Actualmente, la participación política estudiantil es más difusa, sin una ideología de fondo que la respalde a futuro (Dubet, 2005), tampoco hay homogeneidad en el comportamiento político, sino una mezcla de momentos de activismo e inactividad política, acciones colectivas y decisiones individuales sujetas a distintas dinámicas sociales, redes interpersonales, oportunidades, condiciones y clivajes; es un activismo más amarrado a las contingencias e intercontingencias de la biografía de los sujetos (Berardi, 2020), como atestiguan Julio y Edgar: «nos da miedo ocupar espacios para alzar la voz, nos da pereza juntarnos un día después de clase para ver cómo está la formación y discutir, lo hacemos de manera totalmente aislada, nunca constante» (Edgar. 26 años. Cali); «intentábamos montar un mini movimiento, ha costado tres meses que nos reunamos un grupo de quince (15) personas fijas, no hay ningún colectivo que se mantenga vivo» (Julio. 19 años. Madrid). Este hecho lo ratifican Feixa y Porzio (2004, p. 14), quienes afirman que, después de las luchas políticas en la transición democrática española, la cultura juvenil se caracterizó por un «desinterés generalizado por los problemas sociales y la pérdida de cualquier espíritu revolucionario».

De este modo, las fuentes secundarias confirman que las estrategias neoliberales han desarticulado paulatinamente las «resistencias y protestas sociales» y «la denuncia, el

---

que acudieron a la ciudad. Actualmente, en estas edificaciones funcionan diversas facultades; entre ellas, el Edificio Carlos Restrepo Acuña (386-D10), en el que se ubica la Facultad de Humanidades y en el 4 piso, la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Fuente: Inventario de Bienes Inmuebles de interés cultural Santiago de Cali. Departamento Administrativo de Planeación Municipal, 2019. Consultado noviembre 3 de 2022 en: https://idesc.cali.gov.co/download/bic_2014/BICN-08-386.pdf

conflicto y la crítica» (Parajuá, 2015, p. 384; Dubet, 2005); los testimonios ratifican que cada vez es más difícil mantener el espíritu militante en las universidades y fomentar «actividades de tipo político, crítica y plural», como lo expresa Margot (58 años. Cali).[76] Es así como en el discurso de las nuevas generaciones de los jóvenes estudiantes de Trabajo Social de Univalle, por ejemplo, no se registra la memoria social de las luchas políticas de los años 60 y 70, ni se reconoce la organización estudiantil nacional de los años 80 ni las más recientes creadas para forjar procesos estudiantiles críticos sobre la formación recibida y las problemáticas de Colombia.[77] Las actuales estudiantes, que desconocen el trabajo histórico de las luchas estudiantiles, como describieron Edgar y Julio, se encuentran con que la poca participación para generar una organización estudiantil durante la vida universitaria resulta conflictiva y decepcionante.

Actualmente, el discurso de la mercantilización de la educación y del conocimiento está mucho más extendido en las universidades por cuanto estas se rigen por las políticas y sistemas de educación superior neoliberales. Así lo expresan los testimonios de algunas docentes de la UCM que se ven obligadas a incorporar una mirada empresarial que les permita desarrollar sus tareas de docencia e investigación para cumplir con los propósitos de la universidad contemporánea (Juarros y Naidorf, 2007): «las universidades están configuradas para expedir títulos exclusivamente, el problema es que entramos en una connivencia tanto de profesorado como alumnado para obtener el título» (Fátima. 60 años. Madrid).

---

[76] Una excepción a estas dificultades para la organización estudiantil fue, en España, el movimiento antibolonia, que arrancó a mediados de la década de los 2000 pero se radicalizó en 2008, con diversas protestas estudiantiles y con el apoyo de intelectuales y docentes, especialmente en el Departamento de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, que publicó un manifiesto (http://fsmorente.filos.ucm.es/manifiesto/index.htm) y cuyos profesores, como Carlos Fernández Liria o José Luis Pardo, se posicionaron duramente en prensa nacional. Véase: https://www.sinpermiso.info/textos/golpe-de-estado-en-la-academia; https://elpais.com/diario/2008/11/10/opinion/1226271612_850215.html; https://www.20minutos.es/noticia/428383/0/universitarios/manifestacion/bolonia/).

[77] En Colombia se registran dos tipos de organizaciones estudiantiles en Trabajo Social. La primera, es el Encuentro Nacional de Estudiantes de Trabajo Social- ENEST. No obstante, su principal limitación ha sido no contar con información sistematizada y mantener un discurso equivalente al académico respecto a temas y problemáticas impuestas por agendas mediáticas del Trabajo Social. https://enetscolombiaoficial.blogspot.com/2019/08/y-vos-que-propones-el-encuentro.html revisada en enero 31 de 2022. El segundo, es el Colectivo de Trabajo Social Crítico, conformado en el año 2007 por estudiantes de diversos períodos académicos de la Universidad del Valle, tras la búsqueda de «otras formas de pensar y ejercer el Trabajo Social, en una apuesta por construir alternativas diferentes a las imperantes en el país» (Bastidas y Manco, 2017, p. 55). http://trabajosocial.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=64)

Como se expuso en el estado del arte, uno de los principales agentes de cambio de los planes de estudio de Trabajo Social en ambas universidades ha sido el componente institucional, por efecto de las políticas neoliberales. En esta investigación doctoral se ha corroborado que las reformas curriculares implementadas en ambos programas se han incrementado con su adhesión a las universidades, sin ignorar que estuvieron presentes desde antes de la integración a las universidades.[78] Las reformas curriculares han buscado cualificar la formación para conseguir la nivelación de los estudios, acopiar mayor estatus y prestigio académico y su consecuente estatización y profesionalización del Trabajo Social. Tanto en Univalle como en la UCM ha habido un interés permanente por resolver los problemas de articulación teórico-práctica en ambos programas, tema que se analiza en la sección 2.1., referido a la organización teórico-práctica de los planes de estudio universitarios. En Univalle, las reformas curriculares han pretendido «dar la talla» dentro de la lógica de las Ciencias Sociales y conciliar las posiciones ideológico-críticas del cono sur con los lineamientos institucionales exigidos.[79] Las demandas para mejorar la calidad de la formación en el marco de los procesos de acreditación institucional y de obtención del registro calificado han conllevado reflexiones dentro de la disciplina que se traducen en reformas curriculares para responder a las históricas limitaciones de la formación que no logran remediarse (Duarte y Mora, 2016), experiencia compartida con los colegas en Guatemala (Gonón, 2014). Actualmente, las políticas de formación en Univalle se centran en el principio de formación integral,[80] un estilo educativo que asume el desarrollo de las

[78] Tal como se planteó en el capítulo 2, sección 2.2. «Proceso de consolidación del campo disciplinar del trabajo social en las universidades», el interés porque el Servicio Social ingresara a la formación superior se expuso desde 1968 en el primer Congreso Estatal de Trabajo Social realizado en Barcelona. En la ponencia de Rosario Saldaña, definía la formación superior como la adquisición de una formación cultural, técnica y humana que colocara a los asistentes sociales en el mismo nivel de los otros profesionales (Saldaña, 1968).

[79] En la Escuela de Servicio/Trabajo Social de Cali, entre 1952 a 2020 se evidencian reformas curriculares en cuatro momentos: El primero, entre 1952 y 1965, cambios curriculares movilizados por la reglamentación estatal que autoriza la educación universitaria del Trabajo Social (Decreto 1297 de 1964), la duración de los estudios de 2 a 3 años y la afiliación académica a Univalle. El segundo, entre 1965 a 1976, cuando la titulación empieza a emitirse por Univalle, se registra un número importante de reformas curriculares que buscaban ajustar los requerimientos científicos a las confrontaciones propiciadas por los debates académicos e ideológicos de la época. El tercero, de 1976 a 1994, el mayor reajuste se da por la ampliación de los estudios de 4 a 5 años y los cambios en las titulaciones. Y el cuarto, a partir de los años 90 al 2020, cuando se registran diversas reformas curriculares asociadas con los procesos de acreditación institucional. La nueva reforma curricular en curso centra nuevamente la intención de articulación de las asignaturas de investigación e intervención social, acto que reedita las históricas tensiones disciplinares. (Resolución 026, 18 de febrero de 2021. https://trabajosocial.univalle.edu.co/trabajo-social)

[80] Acuerdo 025 de septiembre 25 de 2015. Política curricular y proyecto formativo de la Universidad del Valle https://daca.univalle.edu.co/index.php/SPF1

dimensiones humanas de los y las estudiantes, su trasformación personal y de la sociedad (Nova, 2017) de manera flexible e interdisciplinaria; lineamientos que, desde la voz de las docentes, son consecuentes con los propósitos disciplinares del Trabajo Social. De esta forma, pareciera que el propósito humanista de la formación integral escapara a las influencias de la globalización económica, en tanto esta prioriza la educación para el empleo, «la información sobre la formación, la rentabilidad sobre la cobertura, el éxito individual sobre el beneficio colectivo» (Ruiz, 2002, p.93), desatendiendo «los aspecto sociales y humanos» (Nova, 2017, p.193). No obstante, la formación integral quizás esté amparada en aquellas lógicas liberales en las que el mundo evoluciona a partir de los esfuerzos individuales como herramientas que se instituyen en los procesos educativos para el progreso y el bienestar del mundo (Nova, 2017).

Sobre las reformas curriculares en la UCM,[81] los testimonios de docentes y profesionales valoran en mayor proporción la obtención del título de Grado de Trabajo Social del año 2010, por motivo de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, como consecuencia de la Declaración de Bolonia.[82] Esto ha implicado que las reformas curriculares institucionales han buscado homologar los acuerdos internacionales europeos adoptando las orientaciones para los Estados miembros, en pro de la implementación de una política social común neoliberal que subsiste de los fondos provenientes de la Unión Europea (Parajuá, 2015). Como señalan las docentes complutenses, al propósito de realizar una reforma curricular a futuro que concilie: la adecuación-aplicación de los contenidos de las Ciencias Sociales a la formación de Trabajo Social, la reubicación de la Práctica Académica-Prácticum

[81] En las Escuelas de Servicio/Trabajo Social de Madrid, entre 1949 a 2020 se evidencian cuatro momentos de reformas curriculares. El primero, en la década de los 50-60 cuyas modificaciones curriculares estuvieron regidas por la Iglesia y la Sección Femenina. El segundo, a partir de 1964, cuando el Ministerio de Educación Nacional estableció el Programa Oficial (BOE 193 de 1964) y creó la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid en 1967. El tercero, en los años 80, con constantes reformas propiciadas por el Real Decreto 1850 de 1981 (BOE 93 de 19 de abril de 1983), el ingreso de la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid a la Universidad Complutense de Madrid y la nivelación de las titulaciones. Y el cuarto, a partir de 2010, cuando se homologa el Grado de Trabajo Social (BOE 150 - 21 junio 2010) con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior - Declaración de Bolonia. Posterior a ello, se identifica otra reforma en el 2020 en el Díptico de la Facultad de Trabajo Social de la UCM.

[82] La Declaración Bolonia de 1999 reestructuró el sistema de educación superior europeo con su metodología Tuning: sistema común de créditos, reestructuración del sistema de enseñanza, homologable y comparable de titulaciones entre instituciones y países, fomento de la movilidad estudiantil y calidad en la educación. Las universidades latinoamericanas han buscado ser compatibles, comparables y competitivos con el Espacio Europeo y a partir de 2004 establecieron acuerdos básicos en los sistemas educativos de sus países con del proyecto Tuning- América Latina, para mejorar la calidad de la formación, respetando la diversidad y autonomía universitaria (Duarte y Mora, 2016, p. 208; González, et al., 2004).

y los trabajos de fin de grado se une al interés por responder a itinerarios frente a las demandas del entorno y a los compromisos del milenio, como expresan Consuelo y Esther: «[…] si un itinerario que tenga más que ver con la diversidad, con la internacionalización, la cooperación etc.» (Consuelo. 55 años. Madrid); «fortalecer la línea internacional con los objetivos de desarrollo del milenio» (Esther. 47 años. Madrid).

Parajuá (2015) indica que la definición de «itinerarios», como marco que subraya las rutas por las que hay que caminar para «resolver» problemas sociales, hace parte de un discurso grueso considerado una teoría de marginación social que ha permeado el campo educativo y se ha instalado en el discurso disciplinar y profesional. Así, se consolida la lógica perversa de ubicar la salida de la pobreza en las ayudas técnicas de los Servicios Sociales y en los esfuerzos, capacidades y competencias individuales (Parajuá, 2015, p. 392).

3.1.1. Masificación de la formación universitaria

El discurso de la mercantilización de la educación ha llevado a que las universidades contemporáneas sean manejadas administrativamente como empresas, permeadas por la lógica del mercado (Torrado y Duque-Calvache, 2023; Brunner, Pedraja-Rejas y Labraña, 2020; Ospina y Pujol, 2015). Una de las primeras consecuencias ha sido la masificación del sistema de educación superior, que expandió cuantitativamente el acceso a la educación superior (Rama, 2006) tanto en grado como en posgrado,[83] y la diversificación de la

[83] En Colombia y España se registró un incremento entre los años 2007 y 2020 del número de matriculadas en educación superior.
En Colombia, entre 1990 a 2012, la población de estudiantes matriculadas en pregrado ascendió de 487.448 estudiantes en 1990 a 1.841.282 en 2012, lo que significó una ampliación de los cupos cercana a 278 % (Ospina y Pujol, 2015). En fuentes oficiales se reporta que en el 2007 hubo 1.362.509 matriculadas y para el año 2020 de 2.355.603 matriculados. (Fuente: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. 2020. Ministerio de Educación de Colombia. Disponible en https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspublicas/ies. Elaborado el 3 de septiembre de 2021). En Univalle se encuentran datos registrados a partir del año 2000 con 26.000 matriculadas y para el año 2022 de 59.753 matriculados. (Disponible en: https://planeacion.univalle.edu.co/item-estadisticas-gie Elaborado el 11 de abril de 2024).
En España, se registra en el 2007, 196.649 matriculadas y para el 2020, 1.633.329 matriculados. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020. Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Gobierno de España. (Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/universitaria/datos-cifras-copia.html. Elaborado el 4 de octubre de 2021). En la UCM se encuentran reportes a partir del curso 2005-2006 y un total de 88.636 matriculadas y para el curso 2022-23 de 66.498 matriculadas (https://www.ucm.es/datos-y-cifras-2)
Respecto a los datos de estudiantes matriculadas en Trabajo Social, se encontró que entre el año 2007 y el 2019 en Univalle se contaba con un acumulado de 24.899 estudiantes en todas las sedes. (Fuente: Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. Anuario Estadístico. 2021. Disponible en: https://planeacion.univalle.edu.co/item-estadisticas-gie. Elaborado el 3 de septiembre de 2021). En la UCM, entre los años 2007 a 2022, exceptuando los años 2010 y 2011 que no se reportan datos, se registró un

educación, que brinda una formación mucho más amplia y general, tratando de adecuarse a los distintos mercados laborales a los que responden las profesiones.

Los efectos de la globalización, que han sido estudiados para el caso de las universidades españolas y colombianas, muestran que el énfasis está en la cobertura y la calidad de la educación, en medio de distintas presiones de financiación,[84] competencia entre universidades y formación para el empleo (Ospina y Pujol, 2015).

En Univalle aparecen las extensiones del Programa de Trabajo Social en las sedes regionales, a través del Programa de Regionalización y en el marco de un sistema creado en 1985, como producto de la masificación de la educación superior. Para su creación se contó con el apoyo de autoridades y empresarios locales de los municipios aledaños, lo que consolidó la unión de la academia con la agroindustria regional, generando nuevos desafíos en los procesos formativos y en las condiciones laborales de las docentes. Es así como diez años después de la anexión completa de la Escuela de Servicio Social de Cali a Univalle, el programa académico se extendió a cinco de las nueve sedes regionales existentes del sistema de Regionalización de Univalle: en Tuluá en el año 1986, en Pacífico en el 2000, en Zarzal en 2006, en Cartago y Norte del Cauca en el 2008 (Rodríguez, 2014). A la fecha, el 41 % de los estudiantes de Univalle pertenece a las sedes regionales, representando casi la mitad del total de estudiantes.

De este modo, en el año 2019 la Escuela de Trabajo Social-Univalle reportó 739 estudiantes matriculadas en la sede de Cali (cada año se reciben 60 estudiantes nuevos) y 43 docentes (72 % mujeres y 28 % hombres); y, en las cinco sedes, un total de 1.395 estudiantes matriculadas (Tuluá, Norte del Cauca, Cartago, Pacífico y Zarzal: cada sede cuenta con una

acumulado de 23.423 estudiantes matriculados. (Fuente: Datos SIDI. Decanatura Facultad de Trabajo Social, suministrado en enero 12 de 2022).

[84] La privatización de la educación superior es otro de los efectos directamente relacionado con las políticas neoliberales de mercantilización y la globalización. El número de universidades públicas y privadas que ofrecen el programa de Trabajo Social es distinto en los dos países. En Colombia, el 70 % de universidades privadas ofrece la formación en Trabajo Social, a diferencia del 7 % en España, mientras que en España lo hace el 83 % de universidades públicas, que en Colombia corresponde solo al 30 %. (Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional en España y Ministerio de Educación de Colombia, revisado en marzo del año 2020).

planta promedio de 15 profesores).[85] Así, el total de estudiantes del Programa de Trabajo Social de Univalle en todas sus sedes para el año 2019 fue de 2.134[86].

Entre los desafíos en los procesos formativos de Trabajo Social generados en las sedes regionales, los testimonios de algunas docentes y graduadas de Univalle problematizaron tensiones centradas en la diversidad-igualdad en la formación de las estudiantes *versus* los perfiles de las egresadas, las relaciones de clase centro-periferia (Cali y sedes regionales) y las condiciones laborales de las docentes de las sedes regionales (Roux, (2020); Martínez, 2011).

Las prácticas cotidianas de estas docentes, en su interés por acentuar la igualdad de la formación en los contenidos de las asignaturas, invisibilizan la diversidad sociocultural de las estudiantes de cada región y de la población rural respecto a la urbana, contrario al reconocimiento y desarrollo que institucionalmente se quiere promover en las regiones (Gutmann, 1994; Taylor, 2009). Al respecto, no se encontraron planes estratégicos docentes de mejora pedagógica en relación con tales diferencias culturales. Por el contrario, este asunto aparece como parte de la responsabilidad individual para demostrar el capital científico del docente:

> Uno tiene que ser más hábil desde lo pedagógico porque los pelados son de la provincia: no tener ese pensamiento global, pertenecer más a la familia, no tener servicio de internet, sus formas de ser y estar en el mundo son distintas. (Caro. 52 años. Cali-Tuluá).

[85] Para ese año, en la Sede Tuluá se contaba con 8 profesores contratistas, en la Sede Norte del Cauca con 1 profesora nombrada y 15 profesores contratistas, en la Sede Pacífico con 1 profesor nombrado y 18 profesores contratistas, en la Sede Cartago con 2 profesores nombrados no adscritos al Programa de Trabajo Social y 7 profesores contratistas y en la Sede Zarzal con 1 profesora nombrada y 24 profesores contratistas. Los datos fueron suministrados por las Coordinaciones de los programas en las sedes, debido a que los registros institucionales son generales.

[86] La información de Univalle de las estudiantes se obtuvo del Anuario Estadístico 2021. Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la página institucional https://planeacion.univalle.edu.co/item-estadisticas-gie. Y del reporte del Sistema de Registro Académico y Admisiones, gestionado por la Dirección del Programa de Trabajo Social. Y la información de las docentes se obtuvo de la página institucional de la Escuela https://trabajosocial.univalle.edu.co/talento-humano, revisada en marzo de 2022.

Las estudiantes de las sedes regionales participantes ubicaron las diferencias en la formación con relación a limitaciones de infraestructura y servicios, no contar con una biblioteca dotada, servicio de salud o alimentación como se cuenta en Cali,[87] así atestiguó Jesy: «hay más ayudas, el bono (de alimentación), actividades, una red de apoyo, cosa que no he visto en la Sede Tuluá» (Jesy. 20 años. Cali). No obstante, las diferencias encierran asuntos de carácter económico, de calidad de la formación recibida en bachillerato, de hábitos de estudio construidos y de especificidades simbólicas y culturales respecto a la vida rural, entre otros aspectos. Como lo atestigua Caro, las estudiantes conservan más ciertos estilos de vida y de percepción de los estudios de los años escolares que de la vida estudiantil universitaria. Sumado a lo anterior, las relaciones centro-periferia juegan un papel en la conformación del modo subjetivo en que, docentes y estudiantes de las sedes construyen en sus definiciones de sí mismo, asunto que, se analizará más adelante en el capítulo 4. Aunque no ha sido posible resolverlo en esta investigación, valdría la pena preguntarse por el lugar que las relaciones de clase centro-periferia tienen en la conformación del *habitus* disciplinar, tanto de las docentes como de las egresadas en Trabajo Social en las sedes regionales.

En cuanto a la UCM, la literatura indica que la masificación de la educación superior en España se dio a finales de la década de los 70s (Galván, 2006), esto coincide con que el hecho de que el discurso de la masificación estuviese más presente en algunas docentes y graduadas complutenses. Por ejemplo, para el curso 2018/2019, el Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales contaba con 1610 estudiantes de Trabajo Social,[88] pues cada curso académico se recibe 400 estudiantes de nueva incorporación (Castillo, 2016), 42 docentes del Departamento (65 % mujeres y 35 % hombres) y 59 docentes de otros departamentos con

[87] Las evidentes diferencias han hecho que la Universidad del Valle venga adelantado distintas obras de infraestructura y mejoramiento de las instalaciones físicas en la Sede Cali y en las Sedes regionales, como se registra en la Autoevaluación Institucional.2 Universidad del Valle en cifras. 2013-2021.Video institucional Universidad del Valle, revisado julio 14 de 2022 disponible en: https://youtu.be/_4fXE6AEOpI Paradójicamente, en el año 2015 y en el 2021 el Ministerio de Educación Nacional reafirmó que el Sistema de Regionalización es uno de los más sobresalientes *del sistema de educación terciaria en Colombia*.

[88] Se encontraron problemas de subregistros en las cifras referidas al número de estudiantes y docentes del Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la UCM en las fuentes consultadas: directorio página web y memoria anual 2018-2019. Para efectos de este análisis se toman los datos de la memoria anual. La información de las estudiantes de UCM fue suministrada por la Decanatura Facultad de Trabajo Social, en enero 12 de 2022. La información de las docentes de la UCM se obtuvo de la Memoria Anual de la Facultad del año 2018/2019 https://trabajosocial.ucm.es/ y de la revisión de la página institucional https://trabajosocial.ucm.es/personal-2, en marzo de 2022.

docencia en Trabajo Social. La UCM[89] fue reconocida por las participantes como «un elefante muy grande, el más grande de España (en) número de alumnos», como expone Antonio (50 años. Madrid). En contraste, para otras docentes complutenses, como Esther, la magnitud se interpreta como una fortaleza que favorece el intercambio internacional estudiantil y docente y es una ocasión para continuar con labores del anhelado reconocimiento del Trabajo Social:

> Siempre se ha intentado fortalecer la vía internacional, somos *leader partner* en el programa pionero Vircamp, un consorcio con otras Universidades europeas de asignaturas de Trabajo Social en inglés; (somos) quienes más tenemos *teaching staff*, movilidad internacional de profesorado de toda la Complutense. (Esther. 47 años. Madrid).

Algunas docentes consideran que la cantidad de profesionales graduadas disminuye las ofertas de trabajo y la calidad de las condiciones laborales: «estamos egresando más gente de la que absorbe el mercado de trabajo, los índices de calidad pasan por la incorporación laboral y nuestra inserción laboral es baja» (Consuelo. 55 años. Madrid). Igualmente, para las profesionales complutenses el recorte en la programación y el tiempo requerido para el abordaje de los contenidos de las clases en las asignaturas, como parte de la implementación del sistema de enseñanza promovido por las políticas neoliberales de la educación superior, ha afectado la calidad de la formación. Este ha sido unos de los mayores efectos de la implementación del Plan Bolonia, conocido como «efecto bonsái» (Bianchetti, 2016, p. 54). Otros testimonios e investigaciones de la UCM aseveran que la cantidad de estudiantes en Trabajo Social afecta a la formación, hace que las docentes promuevan la elaboración de trabajos grupales que, como estrategia pedagógica puede esconder falencias o vacíos de estudiantes menos disciplinadas que se esfuerzan más por obtener notas que por aprender (Castillo, 2016):

[89] Videos institucionales Universidad Complutense de Madrid, revisado noviembre de 18 de 2022 https://youtu.be/zoizXvovICg y https://youtu.be/MasgUljo8_I

> En un encuentro entre UNED, Comillas y Complutense se planteaba que la formación era totalmente diferente por las ratios, nuestros grupos rondando a los 80 o así y en Comillas no me acuerdo cuál era la cifra exacta, sonaba como al paraíso, en plan ¡wao!, de seguro se tiene que notar. (Inés. 34 años. Madrid)

Proporcionalmente, cuanto mayor sea el número de estudiantes en las aulas, menores son las posibilidades de contacto entre docente-estudiantes, lo que resta posibilidades de personalización y entrenamiento de destrezas profesionales, como declaran las graduadas complutenses cuando comparan las ratios de alumnos entre universidades. En las fuentes secundarias referidas a la masificación en España, se confirma que la ratio de alumnos «no fue acompañada de un aumento proporcional en los recursos de profesorado» (Galván, 2006, p. 41).

3.1.2. Condiciones laborales de las docentes de Trabajo Social

Los asuntos de la mercantilización de la educación y del conocimiento tan particulares en estas dos universidades, ponen en la superficie problemáticas estructurales del mundo del trabajo y de «los efectos desestabilizadores de la tercera revolución industrial», conocida como la era de la información y de la desaparición del trabajo (Rifkin, 1996:237). En ambos casos, los testimonios otorgan un sentido devastador a la precarización de las condiciones laborales de las docentes, en particular a los de Trabajo Social, hecho ratificado por investigaciones que muestran que la precarización laboral emergente en el sector del conocimiento está mucho más presente en el profesorado de las Ciencias Sociales que en las Naturales (Torrado y Duque-Calvache, 2022; Caballero, et al., 2015; Riesco-Sanz, 2013; Castel, 1997). La réplica del modelo laboral de empresas privadas a las universidades se ha concretado en la figura de «universidad *low-cost*» con su consecuente precarización: plantillas duales, menos posibilidades de acceso a la carrera docente como funcionario público, nimia cantidad de personal con contratos laborales estables, bajos salarios y contratos inestables (Torrado y Duque-Calvache, 2022).

La vinculación laboral tercerizada de las docentes en los programas académicos de Trabajo Social de ambas universidades afecta a las posibilidades de ascender en el escalafón docente, y disminuyen sus posibilidades de construir la carrera académica o de funcionarización. La carrera académica está organizada de manera vertical y jerárquica, su estatus y prestigio se otorgan de acuerdo con la acumulación del capital simbólico de las docentes en formación, producción intelectual, publicaciones y años de servicio (Bourdieu, 2009).

Concretamente, en los dos programas de Trabajo Social estudiados es mayor la proporción de docentes contratistas en Univalle (51 %) y contratadas en UCM (66 %, estas últimas bajo distintas figuras, entre ellas las asociadas) sobre las profesoras nombradas en Univalle (49 %, y de estas últimas, solo una tercera parte, el 29 % están ubicados en el escalafón más alto[90]) y funcionarias en UCM (17 % y un 17 % restante bajo otras figuras). Este número elevado de profesoras contratistas o asociadas, que soportan los procesos formativos en ambas instituciones, se encuentran bajo condiciones laborales precarias:[91] «la facultad no les ofrece mucho, ni en sueldo, ni en nada» (Fátima. 60 años. Madrid); «los de las sedes ganaban menos que los contratistas de Cali y los contratistas de Cali ganan menos que los nombrados» (Caro. 52 años. Cali-Tuluá). En el caso particular de las profesoras contratistas de las sedes regionales de Univalle, la creación de una asociación sindical[92] en 2015, liderada, en parte, por docentes de Trabajo Social, movilizó el reconocimiento de los derechos laborales y comprometió a la institución al mejoramiento de sus condiciones laborales.[93] En cuanto a la UCM, los tipos de nominalización de los cargos en Trabajo Social pueden ejemplificar el complejo proceso de acceso a la carrera docente.[94] En el «ranking de

---

[90] Dentro de las cuatro categorías existentes: Titular (29 %), Asociado (29 %), Asistente (33 %) y Auxiliar (9 %,). Fuente: Anuario Estadístico. 2021. Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la página institucional https://planeacion.univalle.edu.co/item-estadisticas-gie

[91] En Univalle, se registra que para el año 2021 el 33 % de las docentes eran contratistas y el 63 % de tiempo completo. Informe de Autoevaluación Institucional2. Universidad del Valle. En la UCM, se reporta que el 38 % eran funcionarios y el 62 % restante contratados https://www.ucm.es/file/pdi.30-3.

[92] Después de 34 años de existencia del Sistema de Regionalización, se constituye formalmente la Asociación Sindical del Sistema de Regionalización de la Universidad del Valle – ASRUV, el 14 de agosto de 2015. Registro del Ministerio de Trabajo n. º 018 I.B.

[93] El 29 de julio de 2021 se firmó el acuerdo con las Sedes Regionales que cierra el proceso de negociación interna https://www.univalle.edu.co/lo-que-pasa-en-la-u/firmado-acuerdo-con-empleados-y-profesores-de-las-sedes-regionales

[94] Catedrático (de Universidad y de Escuela Universitaria), Titular (de Universidad, de Escuela Universitaria y de Escuela Universitaria Interino), Contratado Doctor (y Doctor interino), Ayudante Doctor, Colaborador, Asociado, y otros como: Visitante, Honorífico y personal de investigación en Prácticas/ formación. (Memoria

la precariedad» que configura el porcentaje de profesorado precario que tienen las universidades españolas en sus plantillas, la UCM cuenta con un puesto 24 de 48, en la cual solo la tercera parte de las profesoras (un 38%) son catedráticas/titulares de universidad, frente a otra tercera parte (38 %) de asociadas[95] (Torrado y Duque-Calvache, 2023:63). Algunos estudios muestran que la naturalización del desajuste crónico por sobrecarga de tareas, demandas de trabajo y recursos disponibles, ponen en riesgo el bienestar de las docentes, restan posibilidades de vida y modifican sus perfiles de formación (Caballero, et al., 2015).

3.1.3. Reclutamiento docente en Trabajo Social

Los procesos de reclutamiento docente son entendidos como la selección del cuerpo docente a partir de ciertas condiciones y lineamientos establecidos para mantener y reproducir el campo disciplinar. Al respecto, se encontró que la planta profesoral actual de ambas unidades académicas es diversa en su composición, como se muestra en la Tabla n. º 9. Para el 2022, en la composición del cuerpo docente prevalecía un 72 a 78 % docentes graduadas en Trabajo Social en ambas universidades. De este porcentaje, en la UCM un 35 % tiene un segundo grado en Sociología, Ciencias Políticas, Antropología o Psicología, a diferencia de Univalle donde solo el 6 % de las docentes trabajadoras sociales se han titulado en Derecho y Psicología, como segunda carrera. La planta profesoral de ambas unidades académicas está compuesta, además, por docentes con otros grados o carreras distintas al Trabajo Social.[96] En la Escuela de Univalle, las docentes con grado distinto a Trabajo Social (Sociología, Antropología, Psicología y Economía) representan un 16 %; en cambio, en la Facultad de la UCM, estas docentes representan el 58 % y tienen título de grado en Psicología,

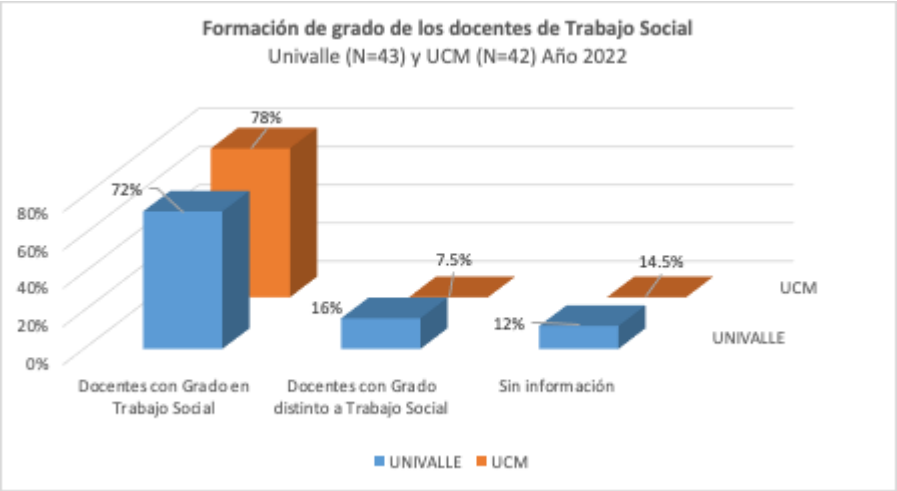
Anual. Facultad de Trabajo Social. Curso Académico 2019-2020. https://trabajosocial.ucm.es/file/memoria-anual-2 y https://www.ucm.es/estudios/grado-trabajosocial-estudios-personal)

[95] Para Univalle estos profesores son denominados *contratistas u hora cátedra* y para la UCM son profesores *asociadas,* aquellas vinculados laboralmente a una institución como profesionales que dictan horas de clase en las universidades. En Colombia, las profesoras nombradas son aquellas que han ganado un *Concurso Público de Méritos*, que en España es denominado como *Oposiciones.* En ambos casos, se realiza un proceso de presentación de pruebas académicas y de cumplimiento de un perfil académico establecido previamente, cuya contratación estatal es indefinida, por nombramiento público y no de libre remoción, empezando lo que se denomina en las instituciones universitarias como carrera académica.

[96] En la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de Univalle se cuenta con 43 docentes y en la Facultad de Trabajo Social de la UCM con 101 docentes, de ellas 42 docentes pertenecen al Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales y 59 a otros Departamentos con formación en Trabajo Social. Fuente: páginas webs institucionales.

Antropología, Sociología, Derecho, Ciencia Política, Economía, Medicina, Filosofía, entre otros.

Tabla 9: Formación de grado de las docentes de Trabajo Social



Fuente: Elaboración propia año 2022, con base en fuentes institucionales[97].

En cuanto al perfil de formación de las docentes, se encontró que en la UCM es más frecuente docentes con formación doctoral (60 %, de estas en más de la mitad el programa de doctorado ha sido en Trabajo Social, y un 25 % ha tenido también una formación en máster), el 35 % tiene formación de máster y un 15 % en especialización; mientras que en Univalle la formación de la mayoría de las docentes es de magíster (58 %), un 40 % tiene formación en especialización y el 37 % tiene formación doctoral (de éstos, solo el 6 % de la formación doctoral fue en Servicio/Trabajo Social y todos tienen formación previa en magíster).[98] No obstante, teniendo en cuenta el modelo competitivo de las universidades públicas, la formación de doctorado y los procesos de acreditación se han convertido en requisitos indispensables para el acceso a la función docente (Torrado y Duque-Calvache, 2023).

[97] https://trabajosocial.univalle.edu.co/talento-humano/docentes-nombrados https://trabajosocial.univalle.edu.co/trabajo-social-en-las-sedes y https://trabajosocial.ucm.es/personal-2

[98] En Colombia los programas de posgrados conducen a títulos de Especialización, Maestría y Doctorados. (Fuente: Definiciones relativas a la Educación Superior en Colombia. Ministerio de Educación Nacional). En España, esta formación conduce al título de Máster y Doctor. (Fuente: Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior).

Con relación al análisis de los procesos históricos de reclutamiento docente se identificó que en ambas universidades la forma de enganche de las docentes universitarios obedece a una práctica social particular, propia del mundo científico para garantizar la cohesión de los miembros del grupo, integrar a quienes son merecedores y mantener cierta unidad intelectual homogénea del *habitus* científico entre quienes cumplen ciertas características y valores.

La reproducción del campo científico depende de los procesos de formación para encarnar el *habitus* disciplinar e interiorizar un «espíritu de cuerpo» que será valorado en los procesos de reclutamiento docente. La encarnación de este *habitus* se transmite en la formación y no obedece enteramente a formas conscientes de transmisión, sino a procesos de carácter inconsciente (Bourdieu, 2001). El sentido práctico, referido a las maneras de ser, tratar y comprender los problemas sociales, es comunicado a través del ejemplo y del contacto personal entre docentes y estudiantes durante los procesos de formación. Estas disposiciones heredadas interiorizan los discursos de manera particular, dependiendo de las trayectorias escolares y condiciones de la formación de los estudiantes, asociadas con su *habitus* social en aspectos referidos al sexo, origen y posición social. Parafraseando a Bourdieu (2001), el «espíritu de cuerpo» es una conciencia de grupo conformada por valores, sentidos y acciones compartidas que generan una unidad de cuerpo identitario que se pone en juego en el campo científico. Es un «algo» irreductible e indefinible en términos técnicos, pero que se siente corporal e inconscientemente y se identifica en sus docentes.

Así, antes de la masificación de la educación superior, los procesos sociales de reclutamiento docente respondían a un modelo institucional centralista que soportaba la decisión del ingreso de los nuevos profesores en los antiguas docentes nombradas o catedráticas, una suerte de idiosincrasia que respondía a una lógica social de grupo como parte del sistema de poder del campo científico (Bourdieu, 2001). Esta práctica consistía en una invitación por parte de las docentes para ser parte del «clan académico», basada en el vínculo construido durante los años de formación; en acciones fundamentadas en cierto nepotismo y compadrinazgo; una actitud de preferencia por lo conocido que puede conllevar al establecimiento de relaciones o vínculos sociales a través de rituales que refuerzan formas existentes de organización social (Mendoza, 2010). Estas prácticas buscaban escoger a aquellos con un «espíritu de cuerpo» acorde al *ethos* disciplinar bajo los criterios de

institucionalidad.[99] En ambas universidades se dieron estas prácticas sociales de invitación. En el caso de Univalle, la invitación se hacía a profesionales egresadas de la misma universidad con experiencia profesional y estudios posgraduales: «vos tenés experiencia profesional, hiciste maestría, porque no le apostas a ser docente en la Escuela, está abierto el concurso» (Andrés. 61 años. Cali). En el caso de la UCM, se iniciaba con estudiantes de últimos cursos con un buen desempeño académico: «cuando vemos estudiantes que son brillantes, decimos: ¡podría ser un buen fichaje para que se quedara en la universidad como profe!» (Consuelo. 55 años. Madrid).

En todo caso, los procesos de reclutamiento docente se constituyen en rituales emocional e intelectualmente exigentes para las docentes concursantes. Implican una lucha de fuerzas e intereses que incrementan su exigencia intelectual en las pruebas académicas, pero que invisibilizan los asuntos emocionales e inconscientes presentes, reforzando así la división entre la vida personal y la vida académica, sobre poniendo la racionalidad científica: «es tan duro el someterse a ese tipo de evaluación: ¡A ver, usted demuestre si puede o no puede!» (Margot. 58 años. Cali).

Con los procesos de masificación de la educación superior (diversificación de programas y globalización del conocimiento) los procesos sociales de reclutamiento docente han cambiado. Se han afianzado los protocolos institucionales centrados en la adquisición de títulos por encima de la experiencia profesional, lo que para el caso del Trabajo Social hace más complejo garantizar la elección de docentes con el espíritu de cuerpo requerido. Sumado a ello, las problemáticas del trabajo y de la educación ilustradas anteriormente presentes en las docentes de Trabajo Social de ambas universidades introducen modelos de vinculación

[99] Institucionalmente estos procesos de reclutamiento docentes están regulados. Para el caso de la Universidad Complutense de Madrid España, el proceso denominado *Oposiciones* está normatizado según Disposición 7541 del BOE n. º 110 de lunes 9 de mayo de 2022. Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, de Universidades. Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre. Estatutos de la Universidad Complutense de Madrid, aprobados por Decreto 32/2017, de 21 de marzo. Regulación de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios, aprobada por Acuerdo del Consejo de Gobierno de 18 de julio de 2017 https://www.boe.es/boe/dias/2022/05/09/pdfs/BOE-A-2022-7541.pdf. En la Universidad del Valle-Cali Colombia, los *Concursos Públicos de Méritos* son regulados a través de la Resolución 014. Mayo 16/2008 del Consejo Superior. Por la cual se reglamenta la evaluación de méritos para el nombramiento de profesores de tiempo completo y de medio tiempo y se dictan otras disposiciones. Acuerdo 007. Junio 1/2007 Consejo Superior. Estatuto del Profesor de la Universidad del Valle. http://proxse16.univalle.edu.co/~viceacademica//documentos/gestiondeltalentohumano/

diversos, fragmentados y flexibles en cuanto a perfiles y formas de contratación docente (Caballero, et al., 2015; Torrado y Duque-Calvache, 2023).

Para las docentes complutenses, la renovación generacional de los equipos docentes de Trabajo Social no está garantizando la incorporación del *habitus* disciplinar heredado. Exponen que las que se jubilan no alcanzan a preparar a las que las reemplazarán, porque no logran saber quiénes vendrán ni con qué perfil. Perciben que las docentes llegan con títulos académicos, pero con poca experiencia profesional práctica; la actitud crítica, el comportamiento político y sus aptitudes frente al conocimiento y la disciplina no alcanza a garantizar la reproducción del campo disciplinar que apenas empezaba a consolidarse: «[…] la gente que está entrando nueva es muy baja, hay falta de plazas, cada vez que se jubila una (de) tiempo completo (la) sustituye un asociado a tiempo parcial» (Emilia. 70 años. Madrid). La experiencia profesional aparece en los testimonios como definitiva para la labor docente en Trabajo Social en ambas universidades. Es un criterio valorado como condición de vinculación de las graduadas como coordinadoras de campo y supervisoras o profesoras de práctica que las legitima como profesoras contratistas o asociadas en asignaturas electivas/optativas o básicas; de tal forma, el docente compagina su labor profesional con la docencia:

> En el 72 pido alumnos a la Escuela Oficial, llegue a tener 30 alumnos trabajando conmigo a nivel comunitario en San Blas; en el curso 77-78 entro en la Escuela a trabajar por horas, tutorías prácticas, (hacía) docencia y seguía trabajando, simultaneando desde el 77 hasta el 83. (Emilia. 70 años. Madrid).

Sin embargo, también se encontró que es frecuente lo contrario, que se vinculen docentes con poca experiencia profesional. Así sucedió en Cali con la primera planta profesoral del Departamento de Trabajo Social en Univalle en los años 70, como manifestó Cecilia: «En el 75, solamente trabajé 4 meses con el gobierno, en los jardines infantiles nacionales de Colombia» (Cecilia. 70 años. Cali). Este comportamiento se ha afianzado con los años y según Fátima: «están entrando profesores a tiempo completo jovencitos, que no han salido

de la facultad al campo profesional, no tienen ninguna experiencia, es un gran riesgo» (Fátima. 60 años. Madrid).

No obstante, en la academia el tiempo docente dedicado a la labor profesional es menos valorado, pues los parámetros de la carrera universitaria obligan a las profesoras a dedicarse a la labor más intelectual e investigadora para producir conocimiento y escribir publicaciones, adecuándose a los estándares internacionales del capitalismo académico (Nogués y Cabrera, 2014).

En esta primera parte he expuesto las características institucionales del modelo de universidad contemporánea, que instaura políticas neoliberales en el interior de las instituciones de educación superior, así como en las unidades académicas de Trabajo Social. Estas características se constituyen en las condiciones de posibilidad, de carácter académico-administrativas sobre las que se enseña el Trabajo Social. A continuación, abordaré el análisis sobre la formación con base en el balance realizado por las participantes.

3.2. Tensiones en la formación en Trabajo Social

Como hemos visto en el estado de la cuestión y en los testimonios de ambas universidades, hay un consenso acerca de la continuidad de las limitaciones en la formación en Trabajo Social. Esto implica reconocer que, aunque los procesos de estatización e institucionalización han sido definitivos en la conformación del campo disciplinar, el ingreso a las universidades no habría resuelto los problemas de formación en Trabajo Social. La principal tensión compartida por estudiantes, graduadas y docentes de ambas universidades es el desbalance entre teoría y práctica; incluso, algunas autoras interrogan cómo el acceso a la universidad ha contribuido a ahondar más esta escisión (Zamanillo, 2018).

Entiendo la praxis como una actividad o acción material que supone un fin y que para su cumplimiento exige cierta actividad cognoscitiva (Sánchez, 2003). Es decir, para que una actividad sea una praxis se requiere cierta conciencia del fin que prefigura el resultado de la actividad. El fin será la expresión de una necesidad humana que se satisface con el logro del resultado que transforma la realidad. Por su parte, la teoría, como producto de la actividad cognoscitiva es una prefiguración ideal de la realidad que no exige una acción, pero que solo existe por y en relación con la práctica, está al servicio de su fin. Así, la teoría encuentra su

fundamento, fines y criterio de verdad en la práctica, al tiempo que la teoría proporciona el conocimiento indispensable para transformar la realidad mediante la práctica.

Existe, por tanto, una relación de complementariedad constitutiva, pero no de identidad entre práctica y teoría que requiere de su unidad para otorgar el lugar que cada una tiene en la comprensión de la realidad y en la ejecución de la acción transformadora de ésta. Sobrevalorar una sobre la otra conlleva un desbalance identificado por las participantes como una de las principales dificultades de la formación universitaria en la profesión del Trabajo Social, como se presentará en este epígrafe. Parafraseando a Gramsci, los problemas de sobreponer un elemento de la unidad teoría-práctica sobre el otro, se plantean especialmente en aquellos «momentos históricos llamados de transición» (1970, p. 34) en los que no se ha forjado orgánicamente una disciplina.

Las dificultades, expresadas en los testimonios, de formar al unísono en fundamentación teórica y habilidades prácticas en Trabajo Social, son acordes con la organización teórico-práctica de los planes de estudio universitarios, con la concepción y función social atribuida a la práctica académica. Este desajuste se evidencia también en la conformación del *habitus* disciplinar, en las prácticas pedagógicas de docentes y en la manera en que se produce conocimiento por parte de las estudiantes en los programas de Trabajo Social, de ambas universidades. Estos aspectos se presentarán a continuación.

3.2.1. Organización teórico-práctica de los planes de estudio universitarios

Este apartado es complementario a los planteamientos del epígrafe 1.4. del capítulo 2, referido a la formación en las Escuelas y función social del Servicio/Asistencia/Trabajo Social, en el que analice los planes de estudio en sus componentes de formación por áreas y su relación con la función social asignada y asumida por el Trabajo Social. Aquí examino la manera en que se han organizado las asignaturas teórico-prácticas en los planes de estudio de Trabajo Social de ambas universidades con el propósito de contribuir a la comprensión de las estrategias que los programas han ejecutado en el tiempo para responder a las limitaciones de la formación (véase Anexo 11).

Después de la integración de las dos Escuelas a las universidades, los cambios curriculares se evidenciaron en la composición e intensidad de las áreas de conocimiento, como se ha indicado; algunas asignaturas desaparecieron como las de Religión, disminuyeron

las de Medicina y se crearon otras, como las optativas profesionales en ambas universidades. En Univalle, disminuyeron en cantidad e intensidad casi todas las asignaturas de Trabajo Social, incluidas las de fundamentación en Sociología, Antropología y Psicología y se incrementaron las de Investigación; mientras que, en la UCM disminuyeron las asignaturas de Investigación, se mantuvieron las de Psicología, se incrementaron las de fundamentación en Trabajo Social, Derecho, Sociología, Antropología, Política, Economía y se crearon las de Filosofía.

El principal cambio registrado en ambas Escuelas fue la disminución en intensidad y el traslado a los últimos años de la asignatura de Práctica-Prácticum, determinando la orientación lineal, acumulativa y de lo teórico a lo práctico en la formación del Trabajo Social. Esta percepción, expresada por las participantes se basa en dos asuntos. El primero referido a la fundamentación teórica de las asignaturas de las Ciencias Sociales ubicada en los primeros semestres/cursos establecida como prerrequisito y soporte para aquellas asignaturas metodológicas del Trabajo Social. Y el segundo, a la lógica de la Práctica-Prácticum como asignatura basada en el método experimental de «sucesión de fases»: recolección de información, análisis y elaboración del diagnóstico social, plan de acción y evaluación de resultados, homogeniza la realidad y riñe con perspectivas más constructivistas que se aspiran implementar en los planes de estudio (Mosquera, 2006:134; Zamanillo, 2018): «Nos dicen constantemente: "hay que responder al contexto", pero nos dan unos formatos, como si toda la realidad fuera igual» (Edgar. 26 años. Cali).

> La práctica se hace solo en cuarto y ya está, tenemos mucha información en la cabeza, pero no sabemos cómo aplicarla, debería ser más práctico, salir al campo, conocer a las personas, saber cómo tratarlas; en el momento que nos toque hacer la práctica vamos a llegar en blanco, lo que nos espera. (Concepción. 27 años. Madrid).

Es por esto por lo que las graduadas de ambas universidades coinciden en proponer el desarrollo de la Práctica-Prácticum repartidamente durante la formación para que les permita interactuar, acercarse a las personas, identificarse profesionalmente y poner en uso lo aprendido.

También se evidenciaron cambios significativos en la composición y balance de las asignaturas teórico-prácticas,[100] corroborados por las docentes entrevistadas de las generaciones de los años 50, 60 y 70 de ambas universidades. Antes de la integración a las universidades, los planes de estudio estaban compuestos por un 30 % de asignaturas prácticas, que eran el eje de la formación y eran impartidas todos los años, como se sustentó en el capítulo 2; con la integración disminuyeron drásticamente, en Univalle pasaron a un 11 % y en UCM a un 5 %.

En relación con las asignaturas propias metodológicas de Trabajo Social después de la integración de las Escuelas a las universidades el comportamiento es distinto para cada universidad (véase Anexo 11). Mientras en la Escuela de Servicio Social de Cali ocupaban el 30 % del total de asignaturas con la anexión a Univalle se disminuyeron casi a la mitad; en cambio, en la Escuela de Trabajo Social de Madrid, estas ocupaban el 34 % y con la integración a la UCM aumentan, incluyendo las referidas a la fundamentación del Trabajo Social. No obstante, en ambos casos, las asignaturas concernientes a la Historia de Trabajo Social e Introducción al Trabajo Social han tenido menor intensidad.

Entre 1952 y 1994, la Univalle impartía la asignatura de Práctica en los tres primeros años de la formación. No obstante, a partir de 1960, la reubicó al último año y así ha permanecido, como ocurre en los 28 programas de Trabajo Social en universidades públicas y privadas de Colombia adscritas al CONETS (García et al., 2017). La ampliación de la carrera a cinco años en Colombia pretendió solventar la ausencia de experiencias prácticas realizadas por el estudiante, así como la débil formación metodológica y técnica en los procesos de intervención del Trabajo Social. Este cambio se sustentó con base en el análisis de los planes de estudio nacionales, discutido en el Seminario del CONETS de 1987. Para ese momento, los currículos reportaban un mayor número de horas de clases recibidas en el aula impartidas bajo el modelo pedagógico escolar basado en clases magistrales, con exceso de ideologización y politización de los contenidos (Mejía, 2003).

[100] Estas asignaturas corresponden a aquellas que en los títulos llevaban el término *práctica* y a las asignaturas correspondientes a los métodos clásicos en su modalidad teórico-práctica. Para efectos de este trabajo la práctica en minúscula se referirá a estas asignaturas y la *Práctica-Prácticum* en Mayúscula inicial se refiere a la asignatura única del currículo que pretende generar procesos de intervención durante la formación de las estudiantes (Véase Anexo11).

En Madrid, los primeros quince años (1949 a 1964), o 25 si se toma 1939 como fecha de fundación de la primera Escuela, la asignatura de Práctica se ubicó principalmente en los dos primeros años y entre 1960-1964 se aumentó al total de los tres años de formación. Para los años 80, no se registra asignatura de Prácticum-Práctica,[101] momento que coincide con la integración de la Escuela Oficial de Trabajo Social de Madrid a la UCM, y con las luchas experimentadas por las docentes para justificar las Prácticas en los planes de estudio universitarios, como lo manifestó Emilia. A partir de 1995, se disminuye la intensidad de la Práctica y también se reubica en el currículo al final de la formación universitaria. Finalmente, a partir de 2010, año en el que la formación pasa a ser de cuatro años- hasta hoy, el Prácticum se ubica en el último año de formación.

Las participantes resaltaron dos características de la formación práctica de Trabajo Social previa a la integración de las Escuelas a las Universidades: la primera, referida al modelo de práctica que establecía que un mismo estudiante la realizase en distintos campos de intervención (en Cali: en Salud Pública, centros de salud, hospicios y barrios como Villanueva, Cristóbal Colón, la Independencia; en Madrid: la Asociación de vecinos, Cáritas, Cruz Roja, hospitales y Barrio San Blas). De este modo, se favorecía la comprensión articulada de problemas y problemáticas sociales, se aterrizaba la teoría y se reafirmaba su elección profesional desde muy temprano, como lo manifestaron los testimonios de docentes de ambas Escuelas. La segunda característica, evidenciada principalmente en Cali, fue la integración de las Prácticas con ejercicios de investigación-acción participativa realizados con las comunidades,[102] como constitutivos de las asignaturas metodológicas clásicas del Trabajo Social (familia, grupo y comunidad). Tanto las asignaturas metodológicas como las de investigación eran impartidas por docentes trabajadoras sociales, lo que conseguía articular la intervención y los ejercicios de investigación diagnóstica: «me sentía muy bien formada, tanto desde el punto de vista teórico como en la parte práctica» (Cecilia. 70 años. Cali). Estas dos características referidas a la formación práctica de las Escuelas antes de la

[101] La asignatura de Prácticum no aparece en el pensum del BOE 93 de 1983, si no hasta el año 1995 (BOE 159 de 04/07/2000).

[102] Esto se resalta en los documentos obtenidos de manera física en el archivo de la Dirección de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. Algunos tienen títulos y otros no, entre ellos: *Instructivo general, funciones y reglamento académico de prácticas*. Sección de Prácticas, mayo de 1982. Pág. 1 a 44. y *La práctica académica en el Programa de Trabajo Social*. *Objetivos de primer y segundo nivel de práctica. Supervisión como actividad docente*.

integración en las universidades también se encontraron en estudios chilenos como «requisito fundamental de la formación». (Aguayo, Cornejo y López, 2018: 165).

De este modo, el tránsito de las Escuelas al mundo institucional de la ciencia abrió aún más la brecha entre teoría-práctica en la formación de Trabajo Social, fisura que aún permanece: «[…] en la Escuela era fundamental la práctica; en cambio, acá en la Universidad estaban muy en la teoría […]» (Ana. 82 años. Cali).

El incremento de la fundamentación teórica que trajo el ingreso de la ocupación a la Universidad desplazó la relación de ayuda y la conexión afectiva con la formación práctica por un acercamiento más intelectual, racional y distante del objeto del Trabajo Social, como lo manifestaron algunas participantes complutenses y univallunas:

> Una idea negativa que introdujo la modernidad fue el desfase entre la razón, el conocimiento y la emoción en la producción de conocimiento, por el peso del positivismo y del funcionalismo estructural ya no hay lugar para la subjetividad, eso pesó en el currículo y está ahí reflejado. (Vicente. 71 años. Cali).
>
> Se va produciendo un desplazamiento en la medida que se convierte en carrera universitaria, tiene sus pros y sus contras; por un lado, una cierta distancia, de ese buenismo de la relación de ayuda (y) por otro lado, un acercamiento al objeto de trabajo más intelectual y menos afectivo. (Pablo. 65 años. Madrid).

Los cuestionamientos históricos de las estudiantes respecto a una formación que no orienta el hacer del Trabajo Social, ni ofrece fundamentación ajustada a la realidad social inmediata (Morales, 2010) se habrían incrementado con la institucionalización del Trabajo Social en las universidades. La instalación en el marco institucional moderno conllevó a la homogenización racional de la formación disciplinar y al arrinconamiento de la práctica. Desde una concepción más tradicional, la fricción teoría-práctica se basa en la división jerarquizada de la ciencia entre quienes se dedican a la actividad teórica y quienes se dedican a la actividad práctica, esta es una tensión que ha atravesado la disciplina y se sustenta en la moderna división social y técnica del trabajo (Zamanillo, 2018; Lorente y Luxardo, 2018).

3.2.2. Concepción y función social de la Práctica en la formación de Trabajo Social

La reubicación y desplazamiento de la Práctica-Prácticum después de la integración de las Escuelas a ambas universidades se sustenta además en documentos institucionales que revelaron cambios en la concepción de la Práctica en Univalle a partir de 1972. De estos cambios se derivan modificaciones en las denominaciones de los procesos y reorganización administrativa de las dependencias de Investigaciones y Práctica. Se registraron debates académicos en Seminarios de 1979, movilizando distintas reformas a los contenidos, objetivos-metas de aprendizaje, procesos de intervención, supervisión y campos de práctica. Comparativamente, se registran cambios significativos entre 1982 y 2012.[103] Para 1982, la Práctica se consideraba un espacio donde se originaba, conjugaba y fundaba la teoría, en concordancia con el concepto de praxis, que enlaza teoría-práctica en su relación constitutiva y complementaria (Sánchez, 2003):

> […] Teoría que revele(a) la esencia de los aspectos estructurales y súper-estructurales de la sociedad a la par que los efectos del trabajo planificado dentro de la óptica de la sistematización del conocimiento. (Instructivo general, funciones y reglamento académico de prácticas. Sección de Prácticas, mayo de 1982, pp. 1-44).

Para esos años, la Práctica se concebía teóricamente como el centro del proceso formativo, dentro de un espacio académico perteneciente al reconocimiento y autoridad del profesor, a diferencia de los documentos del año 2012, en los que la Práctica pasa a ser considerada como una asignatura personalizada, impartida por un docente, obligatoria, calificable y perteneciente a un espacio de aprendizaje centrado en el estudiante y a su proceso de adquisición de conocimientos y habilidades reflexivas-críticas sobre el conocimiento en la acción. Estos cambios obedecen, en gran parte, al ajuste que las disciplinas tuvieron que

[103] *Manual de Prácticas* creado en 1997 vigente hasta el año 2011 y modificado en el año 2012. Publicado en la página de la Sede Norte del Cauca de la Universidad del Valle, https://nortedelcauca.univalle.edu.co/images/PracticaTrabajoSocial/MANUAL_aprobado_2012.pdf

realizar como consecuencia de los procesos de globalización de la educación superior, en los que el centro es el aprendizaje del estudiante y no el proceso de enseñanza. En el caso de los documentos escritos y publicados referidos al Prácticum de la UCM[104], no fue posible encontrar modificaciones históricas en la concepción de la Práctica. Actualmente, se concibe como una metodología o «formas experimentales de enseñanza-aprendizaje» que busca el desarrollo de competencias profesionales generales y específicas de integración del conocimiento adquirido para poner en práctica valores, ética, compromiso, estilo práctico y capacidades para el ejercicio profesional del trabajo en las instituciones (Guía Docente Prácticum. Presentación de la asignatura).

Los documentos institucionales que rigen las prácticas en ambos países e instituciones[105] la conciben como una actividad subsidiaria, en la medida en que ponen al servicio los conocimientos adquiridos a las demandas sociales e intereses institucionales para la vinculación al medio laboral de las graduadas. En ambos casos, el énfasis está en su carácter pragmático e instrumentalizador que se desliga de sus fundamentos teóricos y su fin en la producción de conocimiento. Contrariamente, desde la lógica de la praxis social, si bien la práctica supone identificar demandas y necesidades humanas para que a través de una acción efectiva en el mundo se contribuya a su transformación, su carácter y relación con el mundo es relativo a las elaboraciones teóricas que se construyen de la realidad. Es decir, la práctica no se hace con base en el sentido común, ni como respuesta a intereses particulares, sino en relación con la fundamentación teórica que permita ir calibrando objeto, fin y resultados (Sánchez, 2003).

---

[104] *Reglamento de Prácticas Académicas Externas de la Universidad Complutense de Madrid.* https://bouc.ucm.es/pdf/4475.pdf. *Programa Prácticum. Guía docente prácticum. Información general supervisión educativa. Cuestiones para considerar para la elección de plazas de prácticas. Guía para elección de centros de prácticas a través de GIPE*. Vicedecanato de Prácticum y relaciones Institucionales Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid *https://trabajosocial.ucm.es/practicas-de-trabajo-social* revisado octubre 10 de 2022.

[105] España, se rige por el *Real Decreto 592/2014 del julio 11*. https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-8138-consolidado.pdf, base sobre el cual se fundamenta el *Reglamento de Prácticas Académicas Externas de la Universidad Complutense de Madrid,* para cualquier profesión, construido sobre la base de las disposiciones del Espacio Europeo de Educación Superior. En Colombia, no existe una ley concerniente a las prácticas y pasantías, existe el Contrato de Aprendizaje establecido en la Ley 789 de 2002 dentro del derecho Laboral, pero no constituye una relación laboral. En Univalle, las Prácticas de las distintas profesiones se enmarcan dentro de los *principios, propósitos y modalidades de Proyección Social y Extensión en la Resolución n. º 028 de 2012 del Consejo Superior*. https://extension.univalle.edu.co/normatividad.

Cuando la práctica se desliga de lo teórico, se acerca al sentido común y a una actitud acrítica de sus acciones y resultados llega a ser practicismo y cuando esta deduce que lo verdadero se reduce a lo útil, es pragmatismo. En ambas perspectivas, se disuelve lo teórico en la utilidad y se subordina la práctica a intereses particulares. La práctica así entendida, fácilmente se ubica en acciones individualistas que buscan ser exitosas si hay una correspondencia entre las acciones e intereses particulares, sin que medie la teoría. Este hecho instrumentaliza la Práctica del Trabajo Social en el proceso de formación universitaria, como se ha evidenciado en las representaciones de la formación actual en estudios chilenos (Aguayo, Cornejo y López, 2018) y se corrobora en las estudiantes univallunas y complutenses en distintos sentidos. Por una parte, el énfasis de la formación en intervención con familias y el trabajo en las organizaciones asociado con los desarrollos histórico-sociales de la profesión en las ciudades (ICBF y Servicios Sociales) coincide con el perfil profesional[106] e intereses de otras disciplinas, como lo manifiestan los testimonios: «las asignaturas están bastante dirigidas a cómo actúan los Servicios Sociales, con eso ya te están diciendo que tu formación tiene continuar para unas Oposiciones» (Aitor. 22 años. Madrid), hallazgo también sustentado por otros estudios españoles (Pérez-Eransus y Martínez-Virto, 2020; Castillo, 2016).

Por otra parte, la dedicación exclusiva a la Práctica[107] durante el proceso de formación pone en la superficie dos problemas experimentados por las estudiantes univallunas: el primero, asociado con las dificultades socioeconómicas que se generan en la vida familiar cuando no pueden trabajar paralelamente a sus estudios para satisfacer sus necesidades básicas, pues la intensidad horaria lo impide. Esto se agrava cuando surge el segundo problema, referido al incumplimiento de las prebendas acordadas como pagos de auxilios económicos por transporte y seguros por la labor del estudiante en las instituciones donde realizan la Práctica: «por mi situación […] requería un campo de práctica donde me reconocieran económicamente, por lo menos, gastos de transporte y alimentación, entonces, me demore un poquito en encontrar un campo de práctica» (Lily. 34 años. Cali). Sumado a

[106] https://trabajosocial.univalle.edu.co/trabajo-social/2-2018-05-05-17-10-06/56-informacion-general-trabajo-social y https://trabajosocial.ucm.es/estudios/grado-trabajosocial-estudios-competencias

[107] Hasta el año 2020, el modelo de Práctica estaba conformado por dos niveles, uno en cada semestre, con una duración de 10 meses continuos, una intensidad horaria de 32 horas semanales: cuatro días a la semana, 8 horas diarias, lo que equivalía más o menos a 1.024 horas en total. Se entiende que la reforma curricular del año 2021 en implementación modificará su intensidad.

ello, prevalece en algunas docentes un discurso filantrópico y voluntarista que promueve los aprendizajes por encima de las expectativas de pago de los estudiantes:

> [En el Comité] decíamos se prostituyó la práctica porque ya es algo pagado, las expectativas al pago entran a privilegiarse (en) la elección, no de la temática ni el tipo de población con la que se trabaja, no de los proyectos que se puedan desarrollar, no de los aprendizajes, sino de la parte económica y eso empieza a cruzarse también con el perfil del estudiante que se independiza de manera temprana, (las) condiciones familiares exigen que el estudiante entre a aportar a su familia. (Margot. 58 años. Cali).

Precisamente, Smith, Goins y Savani (2021) encontraron en estudiantes de Trabajo Social de la Universidad de Houston-Downtown, en los Estados Unidos, barreras financieras y dificultades que los impulsaba a trabajar largas horas para mantener la vivienda y los gastos básicos. Ellos recomiendan que los Programas busquen financiamiento para complementar o reemplazar los ingresos de las estudiantes durante las prácticas de campo.

Ambos asuntos forman parte de una problemática mayor que, si bien fue puesta en evidencia por las estudiantes univallunas, es en España donde más se ha investigado. La utilidad de las Prácticas para las empresas representa una de las mayores problemáticas de precarización del empleo invisibilizadas. En muchas ocasiones, las estudiantes son instrumentalizadas, «explotadas y asumidas como mano de obra barata…», dadas las posibilidades que tienen las empresas de vincular estudiantes de últimos semestres para llenar las vacantes profesionales con menores costos fijos (Bastidas y Manco, 2017, p. 62). En otros casos, las instituciones no vinculan estudiantes en Práctica dada la inexperiencia del estudiante que supedita el cumplimiento de las demandas institucionales a su condición de aprendizaje; en este caso, las instituciones no asumen el papel educativo requerido y prefieren no vincular estudiantes. Aunque esta situación no surgió en los testimonios de las participantes, sí formó parte de experiencias previas en mi vida docente.

La inexistencia de estadísticas nacionales respecto a las Prácticas puede interpretarse como una forma de ocultar o difuminar contradicciones de los centros universitarios y del uso de la fuerza de trabajo gratuita (Lahera, 2020). Estas decisiones universitarias van de la mano con los modelos universitarios mercantiles y se cruzan con las problemáticas socioeconómicas de los países.[108] No obstante, las investigaciones encontradas sobre la Práctica en Colombia no analizan estos asuntos macroeconómicos, sino que se centran en analizar el nivel de aplicación de los conocimientos teóricos a las realidades sociales (Blanco-García, 2021; Burbano et al., 2021; García, Zambrano y Martínez, 2017; Bastidas y Manco, 2017; Castillo, García y Machuca, 2013).

Tanto estudiantes como graduadas univallunas y complutenses exponen sus inconformidades respecto a los procesos de asignación de los centros de Práctica-Prácticum por cuanto prevalecen intereses universitarios e institucionales de tipo practicista y pragmatista sobre los intereses de formación y sus necesidades sociales. Esto se percibe en los procesos académico-administrativos de asignación institucional que lleva cada universidad[109] y en las problemáticas sociales que atienden las instituciones donde las estudiantes realizan la Práctica-Prácticum.[110] El deseo de las estudiantes por la asignación

[108] Lahera (2020) expone que después de la Gran Recesión, las universidades españolas estrecharon sus vínculos con las empresas a través de reformas educativas a los planes de estudio para hacer empalmar la formación universitaria a las demandas del mercado de trabajo. Ante el amplio desempleo de las jóvenes españolas, las pasantías y Prácticas se han creado como un modelo de entrenamiento de jóvenes profesionales para contrarrestar el desempleo e inexperiencia laboral. Por su parte, Finkel (2016) analiza las consecuencias de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (Real Decreto 592/2014 del julio 11) y la adecuación de las prácticas externas curriculares en Sociología, como asignaturas optativas para el 44 % de las universidades españolas por la demanda de tiempo y dedicación.

[109] En Univalle, la participación de estudiantes en procesos académico-administrativos es producto de los procesos de democratización promovidos por la movilización estudiantil de los años 70. No obstante, el proceso sigue siendo complejo y problemático por cuanto se cruzan intereses tripartitos: institucionales, estudiantiles y universitarios. En algunos casos, el acercamiento es realizado por la institución que solicita practicantes; en otros, por las estudiantes (Castillo, García y Machuca, 2013). En la UCM, la elección del campo institucional se realiza de manera estandarizada a través de la plataforma GIPE según las demandas institucionales y la oferta del número de plazas determinado varía en cada curso. El orden de asignación de los grupos de supervisión se hace de acuerdo con el desempeño académico numérico de los estudiantes. (Fuente: Plataforma de Gestión Integral de Prácticas Externas UCM https://gipe.ucm.es/authestu.php) A octubre de 2022, el listado estaba conformado por 282 estudiantes a ingresar al Prácticum. (Fuente: Vicedecanato de Prácticum y Relaciones Institucionales. Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid *https://trabajosocial.ucm.es/practicas-de-trabajo-social* revisado en octubre 10 de 2022).

[110] Son las instituciones de salud en donde comúnmente realizan sus Práctica-Prácticum las estudiantes de Trabajo Social de ambas universidades (un 18 % en Univalle y un 16 % en UCM). No obstante, la tendencia de los centros de práctica en Univalle muestra una propensión hacia programas sociales con objetivos de carácter comunitario gestionados en un 35 % por empresa privada, organizaciones mixtas y fundaciones; seguidamente, un 33 % en instituciones de educación: superior (54 %) básica (30 %) y no formal (16 %); posteriormente, un 18 % en instituciones de salud; en instituciones de protección un 12 % y finalmente, un 2 % en el área de la

del centro o campo de Práctica hacia un área específica de intervención está mediado por sus percepciones de dominio de temas que se ha ido construyendo en su *habitus* disciplinar durante el proceso de formación (Blanco-García, 2021). Esto favorece la inclinación y el despliegue de sus habilidades profesionales, pero puede coincidir o no con la oferta del mercado laboral. Es común que surja temor y ansiedad en las estudiantes colombianas y españolas sobre el proceso de aprendizaje esperado y la tutela académica en los centros (Blanco-García, 2021; Morales, 2010). Por estas razones, las estudiantes univallunas coinciden en considerar la Práctica como una prueba difícil y obligatoria que implica hacer uso de recursos de apoyo institucionales y personales, que no siempre están disponibles durante la formación (Bastidas y Manco, 2017).

Como se ha mencionado en esta tesis, el fin de la práctica es transformar la realidad social para la satisfacción de las necesidades sociales identificadas. Para ello, se requiere de unos mínimos conocimientos teóricos que interpreten la realidad, el objeto de transformación, los medios y técnicas para transformar y la anticipación de los resultados esperados que respondan a las necesidades y condiciones reales (Sánchez, 2003). No obstante, la inadecuación producida entre el modelo ideal que proporciona la teoría y la realización de las acciones concretas, muestra la lógica imprevisible de los elementos en juego que requieren de una conciencia activa para realizar modificaciones necesarias tanto al modelo como a las acciones realizadas. Por ello, la Práctica tiene sus propias limitaciones en la formación y en su eficacia profesional para transformar la realidad social.

Mas allá del ideal teórico, aparece la paradoja del Trabajo Social: un umbral entre el no poder hacer profesional y el tener que hacer institucional que conlleva fricciones y tensiones por resolver la oposición de intereses (institucionales, de las personas a quien va dirigida la intervención y de las estudiantes por alcanzar sus objetivos de aprendizaje) (Parajuá, 2015). La utilidad metodológica de los conocimientos impartidos en la universidad no se logra poner en funcionamiento por la limitación del tiempo y las demandas de operatividad de las instituciones que exigen intervenciones estandarizadas, según parámetros

---

justicia-jurídica (Los registros se encuentran organizados del año 2008 a 2021. Fuente: Coordinación de Práctica. Dirección Programa. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle). Para el año 2021-2022, en la UCM se registran campos de Práctica en un 50 % en centros asistenciales, Ayuntamientos en un 21 %, centros de salud y los hospitales en un 16 % y finalmente, en distintas instituciones, ONG y fundaciones en un 13 % de las plazas. (Fuente: Decanatura de la Facultad de Trabajo Social, enero 12 de 2022).

de modelos de atención implementados. Estas fricciones constituyen el contexto institucional ambivalente de la disciplina como lo sostienen Parajuá, (2015) y Pérez-Eransus y Martínez-Virto (2020) y lo corroboran los testimonios, el conocimiento teórico que se enseña en las unidades académicas que imparten el grado en Trabajo Social en España, difícilmente se pone en práctica en las organizaciones:

> Toda la teoría estructuralista, entender que cada persona tiene su lugar, muy interesante de aprender, pero realmente no podemos utilizarlo, porque no nos dan ese espacio para utilizarlo, tenemos 5 minutos para hacer una entrevista, el demás trabajo es archivar expedientes, buscar recursos etc. […] La institución me bloquea, es como si no hubieses aprendido nada, al final no estamos haciendo ningún tipo de Trabajo Social. (Aitor. 22 años. Madrid)

En este contexto, es frecuente que las estudiantes realicen actividades prácticas superficiales asignadas y centradas en aspectos logísticos en las que sienten que no aprenden a desarrollar el *habitus* disciplinar del Trabajo Social, puesto que los procesos sociales requieren tiempo, profundidad y dominio de conocimientos y condiciones institucionales para aprender haciendo (Blanco-García, 2021) como plantea Dolores (58 años. Madrid) «me tocó un centro de mayores que no debería estar porque no aprendes nada, lo único es a hacer un carnet y decirle "tienes que ir al Ayuntamiento"».

Aunque escasas, las estudiantes sí señalaron que tuvieron experiencias de aprendizaje durante las prácticas que les ayudaron a tener una identificación profesional, confianza, autonomía, el despliegue del *habitus* disciplinar y, en ocasiones, vinculación laboral:

> […] no me sentía estudiante, me sentía en el rol de profesional, la trabajadora social llevaba muchos años y tenía un reconocimiento, nunca nos cohibieron, hacíamos interconsultas, notas de pacientes, talleres, remisiones de casos al ICBF, intervención

> con familia, atendíamos casos de abuso sexual, consumo de sustancias psicoactivas, violencia familiar, me sentí ejerciendo mi profesión. (Marina. 31 años. Caloto)

La mirada retrospectiva de las profesionales adaptadas al mundo laboral flexibiliza su perspectiva crítica hacia la institución y la función social de la profesión, en pro de valorar las exigencias institucionales hacia las estudiantes como posibilidades de ejercicio profesional.

Los organismos profesionales de Trabajo Social, por su parte, legitiman en su discurso la formación en habilidades prácticas o competencias que brindan a las profesionales como una manera de responder a las necesidades institucionales que demandan una intervención técnica, precisa y corta. Por ejemplo, cuando ofrecen formación continua, complementaria y a lo largo de la vida para garantizar el desarrollo de habilidades necesarias para el empleo, «ir detectando posibles nichos y necesidades», como manifiesta Beatriz (50 años. Madrid). Estos organismos, creados como corporaciones de Derecho Público con capacidad administrativa y representativa, abogan por la defensa y legitimación de las profesiones y funcionan a través del corporativismo, doctrina político-social fundada para mediar entre trabajo-capital y ordenar las relaciones socio-laborales e industriales para conseguir la armonía social, principales elementos de la cuestión social. Con esta función, se constituyen en instrumentos de tecnificación de la política que propugnan por la «organización política y económica de la vida social» bajo preceptos pluralistas de asociaciones representativas de los intereses y actividades profesionales (Fernández, 2009, p. 401). Al estar constituidos como corporaciones de Derecho Público, se constituyen en una de las fuentes más confiables de capacitación para las instituciones y empresas, como lo han expresado los entrevistados.

En Colombia, los organismos profesionales apenas empiezan a vender servicios como meta para ampliar el mercadeo social y el financiamiento, mientras que en España está mucho más estructurada dicha venta, y articulada con las agendas políticas. La leve diferencia está en la intencionalidad que se despliega a la hora de reflexionar qué hace, cómo y dónde se ubica la profesión en las instituciones, «fundamental para los procesos de renovación profesional», como lo plantea Jorge (31 años. Cali).

3.2.3. *Habitus* disciplinar en la formación y prácticas pedagógicas de las docentes

El *habitus* disciplinar es un dominio práctico producido en la formación universitaria que condiciona el funcionamiento del campo científico (Bourdieu, 2001; 2009). Parafraseando a Bourdieu, es un sistema de esquemas producido y regulado por la disciplina de manera específica que organiza la percepción y la apreciación/estimación de las experiencias profesionales; se caracteriza por una unidad de estilo o maneras de ejecutar los presupuestos compartidos por un colectivo de pensamiento que determina los intercambios entre los individuos y la orientación de las trayectorias individuales en el espacio del campo científico. Está vinculado con las trayectorias sociales y escolares de los individuos, y se manifiesta en la expresión oral, postura corporal y relación con los demás; remite a una imagen de sí mismo que hace que se sienta autorizado/estimulado o no a mantener sus disposiciones y, se transmite principalmente de manera inconsciente en la enseñanza de la disciplina, reforzando un saber en términos de conocimiento científico y un saber-hacer como elaboración intencional que pone en práctica el saber científico.

El concepto de *habitus* disciplinar en Trabajo Social permite comprender la relación constitutiva complementaria entre teoría-práctica, en la medida en que la teoría no puede subsistir separada de la práctica, ni el hacer del pensar; además, el dominio teórico requiere resituarse en la realidad social local, comprobar su utilidad y convertir las competencias teóricas en habilidades y oficios prácticos, a partir de un contexto social que movilice o inhiba la acción (Agamben, 2018; Zamanillo, 2018). Poner en acción marcos teóricos interpretativos para la comprensión y la transformación de la cuestión social implica validar la correspondencia entre los desarrollos del conocimiento y las necesidades que surgen en esta realidad social: «[…] el dominio de una capacidad […] no basta […] por sí misma para suscitar su movilización en el uso práctico […] hacen falta […] circunstancias en las que (sea) una necesidad» (Lahire, 2004, p. 78).

Las disposiciones acerca de la manera de leer el mundo y las habilidades del hacer o de intervención social son las que deben desplegar en Trabajo Social. No obstante, como expusieron de manera contundente estudiantes, docentes y graduadas de ambas universidades, durante la formación no se logra el equilibrio entre teoría y práctica.

Las docentes de ambas universidades saben que «hablar de intervención sin intervención es como enseñarte a nadar teóricamente sin tirar al charco», como señala Andrés (61 años. Cali). Este desequilibrio habría sido naturalizado como parte del tránsito entre ocupación, profesión y disciplina, justificado en la división y estructura jerárquica del campo científico: «Para unos, es importante que las estudiantes se formen más en conocimientos abstractos y para otros, que estén en la técnica concreta porque tienen que ser capaces de actuar en el momento en que salgan al ámbito de intervención» (Consuelo. 55 años. Madrid).

Acceder a la praxis como experiencia durante el proceso de formación es una meta ideal que no se suele cumplir, una promesa que se posterga a la graduación. Son demasiados los factores que intervienen: la misma especificidad profesional, su conformación histórico-social o los condicionantes e intereses externos e internos de los actores que entran en juego en los sistemas educativos, en las instituciones y en los procesos de formación universitaria del Trabajo Social, entre otros asuntos. Las participantes de ambas universidades asociaron tres factores que se conjugan para la conformación del *habitus* disciplinar en Trabajo Social cargado de imprecisiones y huellas históricas: la manera acumulativa en que está organizado el plan de estudios, como se mencionó anteriormente, los perfiles y los métodos de enseñanza docentes, que a continuación se abordan.

3.2.3.1 El perfil de las docentes: las académicas y las actuantes

Como se señaló en la sección sobre reclutamiento docente, las de Trabajo Social se vinculan cada vez con menos experiencia práctica en ambas universidades. Teniendo en cuenta la forma y características que adquieren los procesos de reclutamiento docente expuestos anteriormente, los testimonios de estudiantes, graduadas y docentes complutenses pueden dividirse en dos grupos con lógicas distintas, casi antagónicas, y una fuerte jerarquía entre ambos. Esta categorización, que podría extenderse a los de Univalle, representa la escisión entre profesión-disciplina y remite a la ineludible «disociación que se hace entre lo teórico y lo práctico», característica de este campo científico en consolidación (Zamanillo, 2018, p. 117). «La mayoría de los profesores se quedan en la academia, excepto los que son profesores asociados, que esos sí están en la realidad» (Pablo. 65 años. Madrid).

Los dos tipos son las académicas y las profesionales actuantes. Las académicas son docentes titulares, nombradas en la universidad, aquellas que están preparados

académicamente, pero con poca experiencia directa de intervención, y que se habrían quedado en el espacio académico realizando clases abstractas sin logran reinterpretar la teoría con base en una experiencia profesional vivida. Este tipo de docentes imparten una formación más abstracta, que poco contrarresta los conocimientos teóricos con la práctica del Trabajo Social y se instalan en el academicismo, común en Trabajo Social (Zamanillo, 2018):

> ¿Qué ocurre por la tarde en la Universidad Complutense con relación a la mañana?, que tienes una mayor proporción de profesores asociados que están actuando, trabajando en los Servicios Sociales, entonces, la mirada es diferente, está en la actividad diaria y te está poniendo ejemplos muy vividos desde su propia experiencia, [diferente] al profesorado de la universidad y que básicamente lo que hace es labor académica, dando el mismo temario en teoría, se nota mucha diferencia. (Enrique. 48 años. Madrid).

Lqs actuantes son docentes que están vinculadas institucionalmente como asociadas o contratistas por horas o por asignatura impartida, que suelen desempeñan a diario su ejercicio profesional y usan su experiencia para contrastar los conocimientos teóricos en las clases, pero no gozan de la profundidad teórica esperada. Las estudiantes valoran más este doble rol profesional-docente, porque les permite situar la teoría en la experiencia práctica de las profesionales. Las docentes que simultanean clases y labor profesional, de los que se habló anteriormente: «saben de su materia, nos cuentan su día a día, cómo tratan a las personas y todo eso» (Concepción. 27. Madrid).

La distinción entre docencia y experiencia profesional está llena de «suspicacias, culpabilidades y proyecciones» (Zamanillo, 2018, p. 42). Se caracteriza por una percepción compartida de una separación entre el mundo académico y el mundo profesional expresada por docentes jubilados, estudiantes de Trabajo Social y profesionales de posgrados de distintas disciplinas en Univalle (Morales, 2010): «[…] se enfrascan en discusiones muy bizantinas-académicas, en vez de tener una mirada más hacia afuera, participar más en las problemáticas regionales y nacionales» (Cecilia. 70 años. Cali).

Esta separación entre el mundo académico y el profesional se expresa en términos de lucha por parte de las docentes académicas univallunas por mantener cierta autonomía y una

postura crítica respecto a los intereses e influencias externas que los presionan por adecuarse al medio laboral. Sin embargo, la postura academicista que se produce enclaustra a las docentes y las aísla de su vinculación con las comunidades y las agendas políticas de la ciudad-región-país, lo que produce desconexión, desactualización de los conocimientos y desinterés por ubicarse en el lugar de las profesionales. Este hecho ha sido constatado en estudios españoles que evidencian una brecha significativa entre el diseño curricular de los programas académicos y las necesidades de formación de las profesionales (Pérez-Eransus y Martínez-Virto, 2020). Es probable que esta separación también impida producir conocimiento basado en experiencias de intervención, que conecte las realidades sociales actuales y locales con los entramados sociales que se producen en relación con ciertos intereses y momentos históricos, como se encontró en el estado del arte.

3.2.3.2. Métodos de enseñanza de las docentes de Trabajo Social

Tanto estudiantes como graduadas de la carrera y profesionales de otras disciplinas que cursan programas de posgrados en ambas universidades señalaron que habían recibido una formación mucho más teórica que práctica (Porto, 2021). Sin embargo, es notoria la confusión entre la dimensión teórico-epistemológica y los métodos de enseñanza impartidos, referidos a las estrategias pedagógicas, racionalidades y medios usados por las docentes para cumplir con el fin y objetivo de la formación. Por una parte, denominan «teórica» una clase magistral en la que no hay participación activa del estudiante, a pesar de que no necesariamente se exponga una teoría, y por otra se comprende la práctica como una manera de poner el cuerpo físico en una tarea o interacción social dentro o fuera del aula. No se logra apropiar una clase en la que pueda abordarse una teoría de manera práctica, ni interpretarse una experiencia en términos teóricos.

La formación, percibida como teórica por parte de estudiantes, graduadas y profesionales de distintas disciplinas en grado y posgrado, puede interpretarse más bien como un estilo de enseñanza escolar, impartido por las docentes de Trabajo Social como parte del sistema educativo. Sus apreciaciones están en el orden de un modelo de enseñanza de transmisión, centrada más en los esfuerzos por enseñar del docente y menos en el aprender del estudiante; una pedagogía tradicional en la que existe una concepción externalista del

proceso de formación, que consiste en adquirir conocimiento por parte de una figura central que lo posee: el profesor, y se lo trasmite a alguien que lo escucha: el estudiante (Ortiz, 2021).

En este modelo escolar, el profesor es un expositor del saber acumulado que, a través de las clases magistrales, dicta los conocimientos y reproduce los saberes a partir de establecer una relación vertical con autoridad a un estudiante que se concibe como imitador, receptivo y memorístico de esos conocimientos depositados por el profesor. Los conocimientos impartidos tienden a ser abstractos, fragmentarios y enciclopédicos, distantes o descontextualizados de la vida cotidiana: «lo de Intervención es pura teoría» (Secundina. 51 años. Madrid)

Si bien no todas las docentes ni todas las formas de enseñanza en Trabajo Social en las dos universidades estudiadas caben en este modelo escolar de enseñanza, las participantes exponen asuntos relacionados con una organización rígida en las formas de enseñar, el uso de tecnologías, libros de texto y formas de supervisar y evaluar los conocimientos de manera memorística y estándar por parte del docente (PEP, 2020, p. 35).

Aunque no sea aceptado o reconocido por las docentes en su discurso oral o escrito, se trata de un método de enseñanza tradicional instaurado fácilmente en el contexto de la masificación de la educación superior,[111] por cuanto se favorece la entrega de datos e información y menos la configuración del conocimiento como proceso por parte de los sujetos cognoscentes, que requiere de otro tipo de recursos, estrategias de enseñanza, perfiles docentes y decisiones académicas. Las estrategias pedagógicas implementadas plantean una doble contradicción con la realidad formativa: la práctica implica una fundamentación teórica, pero la teoría no se aplica metodológicamente como parte del proceso formativo o, por lo menos, no en el momento requerido, ni con las condiciones institucionales ni interpersonales que lo faciliten: «la parte teórica tiene que tener mucho peso, pero joder, falta práctica, se le da poco margen de tiempo en la carrera a trabajar herramientas» (Camila. 22 años. Madrid).

[111] En general, los proyectos educativos de los programas de Trabajo Social se sustentan bajo enfoques constructivistas y construccionistas a los que se quiere llegar como meta; en la cotidianidad la ausencia de estudios de aula favorece las contradicciones entre lo que se espera y lo que es el proceso formativo. Así mismo, la autonomía del docente reduce posibilidades de aplicación de los acuerdos colectivos escritos en el Proyecto Educativo del Programa (PEP). (Fuente: Proyecto Educativo del Programa. Documento interno. Suministrado por Dirección de Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. 2020).

Otra característica del modelo escolar es que, aunque se reciban las apreciaciones del estudiante acerca del proceso de formación en el que se encuentra, la autoridad en las decisiones académicas y modificaciones de los currículos es solo de las docentes. Esta apreciación se percibe en estudiantes y graduadas en distintos momentos y procesos (finalizando los cursos, en evaluaciones de acreditación institucional y en procesos de reforma curricular de los programas). Jerárquicamente, las estudiantes tienen un lugar muy delimitado en la estructura del campo científico universitario, como expresaron las participantes en el apartado metodológico del capítulo 1.

3.2.3.3. Esquema del *habitus* disciplinar del Trabajo Social

Si el *habitus* disciplinar es un sistema de esquemas interiorizado sobre un saber y un saber-hacer que remite a una imagen de sí mismo, es simbólico que las estudiantes de Trabajo Social de ambas universidades no se sientan preparadas para asumir la Práctica-Prácticum como asignatura, ni la práctica profesional futura. El *habitus* disciplinar que se construye en las estudiantes se caracteriza por una constante percepción de insuficiente «alistamiento», evidenciada en otras investigaciones (Blanco-García, 2021, p. 267):

> Ese romanticismo entre comillas que nos da la teoría, cuando vamos a práctica es un caldo de cultivo para que nos asustemos, obviamente parte es nuestra culpa, parte de la formación, lo tienen que repartir; ese modelo lineal de Práctica puesta al final de la formación, de manera inconsciente (uno) llega con la idea de que sabe mucho; nos enfatizan que somos lo que sabemos hacer las cosas y mentiras, uno no sabe hacer nada y ahí viene una crisis fuerte […]. (Édgar. 26 años. Cali).

El esquema del *habitus* disciplinar incorporado y descrito por las participantes está conformado por una serie de problemáticas entre el saber y el saber-hacer que se aborda a continuación.

a. El saber en Trabajo Social, reinterpretación del conocimiento científico para comprender la realidad social

En los testimonios de docentes de ambas universidades se evidencia que el saber de las estudiantes se sostiene su saber como docentes. Aquí surgen dos asuntos problemáticos referidos al conocimiento en Trabajo Social, esto es: el uso del eclecticismo y el ejercicio de producción de conocimiento en la formación de Trabajo Social.

- Eclecticismo e interdisciplinariedad

Como campo científico, el Trabajo Social brinda una formación diversa e interdisciplinaria en grado y posgrados en ambas universidades, fundamentada en el conocimiento científico y en los desarrollos teóricos de las Ciencias Sociales; así, los planes de estudio denotan una fundamentación en grandes teorías para comprender el funcionamiento de la sociedad proporcionada por docentes de estas ciencias, que iterativamente cuesta adaptar al campo disciplinar. De ahí, la tendencia a una formación teórica abstracta y desarticulada del Trabajo Social (Solana, 2023; Carvajal, 2005). No obstante, en la producción investigativa disciplinar se evidencia, por una parte, la aplicación de teorías sustantivas, intermedias, de medio alcance, parciales y locales, y, por otra parte, el uso del conocimiento producido en relación con las realidades específicas (Charry-Higueras & Uribe-López, 2017). Por tanto, es mucho más frecuente el uso de perspectivas teóricas en Trabajo Social que de grandes teorías; las perspectivas teóricas entendidas como «sistemas no tan cerrados en sí mismos y más fácilmente utilizables…cualquiera que sea su paradigma de adherencia» (Valles, 1999, p. 52).

La intencionalidad de las docentes de Trabajo Social de formar en diversidad epistemológica, esperando que las estudiantes tengan una formación teórica amplia que les permita decidir dependiendo de las realidades sociales y las demandas de los programas institucionales (Parajuá, 2015), se contrasta con las valoraciones sobre la formación recibida, expresada en términos de desequilibrio, vacíos, excesos y repetición de contenidos en áreas de conocimiento. La lógica del conocimiento acumulativo aborda contenidos superficialmente y pospone la articulación de las áreas de conocimiento para el ejercicio profesional de sus egresadas, por lo que el proceso de formación reproduce las históricas tensiones disciplinares de la profesión. Las docentes de ambas universidades develaron sus propios problemas de superficialidad y confusión entre paradigmas enmarcados en el

eclecticismo, como un *impasse* o un espacio sin salida (Deslauries, 2010, p. 47): «[el trabajador social] arma su propio collage para interpretar la realidad conjugando distintas corrientes de pensamiento, pero eso no es posible, porque los supuestos teóricos-metodológicos en el que descansan son totalmente diferentes» (Andrés. 61 años. Cali). El eclecticismo entendido como una composición y adaptación de conocimientos de distintas teorías hacia la comprensión concreta de la complejidad y la modificación de la vida de las personas, es una segunda construcción del docente de Trabajo Social sobre las teorías con base en la aplicación en la realidad, que denota un conocimiento «siempre parcial y situado…en tanto que accedemos al mismo desde un determinado lugar…» (Fernández-de-Labastida, 2022, p. 295; Deslauries, 2010). Por ello, la elección de las teorías debe empezar por explicitar los criterios y operaciones racionales realizadas para reconstruir una interpretación y elección situada. De esta forma, puede aceptarse que las docentes de Trabajo Social transiten de una formación ecléctica a una interdisciplinaria, en tanto promesa de contribución al conocimiento entre disciplinas, siempre y cuando enfrenten los tres obstáculos que conlleva el trabajo conjunto entre las disciplinas (Salas, 2006). En primer lugar, la inconmensurabilidad o imposibilidad estructural de establecer puentes entre teorías debido a que no existen meta-reglas neutrales para establecer el diálogo entre disciplinas, como lo expresaba Andrés (61 años. Cali), en la medida en que «los supuestos teóricos-metodológicos en el que descansan son totalmente diferentes» y se produce cierta extrañeza o ineficacia al aplicar distintas dimensiones epistemológicas indiscriminadamente, como lo expresaba Josua: «sentía que estuviera leyendo en otro idioma» (54 años. Cali); «no está enlazada una materia con la otra y, por lo tanto, no son de fácil aplicabilidad en el campo de trabajo como tal» (Rocío. 35 años. Madrid). En segundo lugar, el lenguaje y la gramática que cada ciencia crea condiciona las estructuras argumentativas y de pensamiento con las que se reproducen a sí mismas como sistemas cerrados que no permiten intercambios externos, como lo expresaba Catalina (42 años. Cali): «no sé qué soy», refiriéndose al momento en que termina su formación posgradual interdisciplinaria. Y, en tercer lugar, a la presunción de superioridad de unas ciencias sobre otras, característica de las relaciones de poder del campo científico que superpone unos saberes sobre otros (Bourdieu, 2009), como experimentó Julia: «tenemos muchos conocimientos de otras disciplinas, ciencias sociales como Sociología, Antropología, Derecho, pero las referentes (a) nuestra profesión, han escaseado» (22 años.

Madrid). Sumado a ello, algunas docentes ignoran lo que hacen sus colegas y «dan por sentados ciertos conocimientos sin saber si estos alguna vez realmente se enseñaron» (Burbano et al., 2021; Bastidas y Manco, 2017; Dubet, 2005, p. 53). «Quizás las estudiantes se puedan encontrar un poco perdidas porque no entramos tan en el detalle» (Consuelo. 55 años. Madrid). La constitución del campo científico del Trabajo Social ha mostrado que estos obstáculos epistemológicos dificultan la formación interdisciplinaria en grado y posgrados en ambas universidades. Si bien las docentes de ambas universidades plantean las debilidades del eclecticismo como una característica de la formación en Trabajo Social, existe una relación con la formación interdisciplinaria por explorar.

- Ejercicio de producción de conocimiento de estudiantes y graduadas: la comprensión micro y macro social de la realidad

Uno de los propósitos de la formación en Trabajo Social es que se integre en el *habitus* disciplinar de las profesionales una comprensión macrosocial de la realidad en los escenarios microsociales en los que se interviene, como lo plantean algunas autoras «[…] han de conocer la economía, las relaciones de poder internacionales y sus reproducciones en lo local, el derecho, la justicia, etcétera» (Zamanillo, 2018, p. 130). Al respecto, se encontró que en las estudiantes de ambas universidades estos dos tipos de comprensión de la realidad social están determinados en gran medida por sus preferencias: una microsocial, fundamentada en teorías psicológicas y psicoanalíticas aplicadas a la comprensión de sí mismas, de los otros y sus interacciones; y otra macrosocial, cuyos referentes sociológicos y antropológicos amplían la mirada hacia las sociedades y las estructuras sociales de poder.

La formación complutense es más macrosocial y general, como expresan algunas docentes, pero menos autorreferencial. Las interpretaciones sociológicas y antropológicas de las estudiantes complutenses se usan para establecer una posición crítica con la disciplina y la vida social, que se expresa en posturas frente a discursos tradicionales de la acción benéfico-asistencial en la formación e intervención del Trabajo Social:

> Hay que estar en contra y decirlo claramente, ser anticapitalista, si quieres promover ayudas sociales ir a la raíz. Ni el Estado, ni las empresas, ni la sociedad quieren

> resolver los problemas sociales y nos dejan a nosotros con las personas que lo sufren […]. (Julio 19 años. Madrid).

En la formación de las univallunas hay mayor despliegue del ser, así se ve cuando expresan el trabajo que han logrado hacer sobre sí mismas, y también en como tratan los conocimientos teóricos alcanzados para la interpretación de distintas problemáticas, desde discursos emocionales y psicológicos microsociales. Se interpreta el desarrollo ontológico propio, implícito en la formación, como un volverse o hacerse a sí mismo, que implica cambios voluntarios conseguidos con esfuerzo y cambios involuntarios en el ser para adiestrarse en la disciplina (Agamben, 2018):

> Es un proceso de volverse uno íntegro, de mejorar, necesitas cambiar tu forma de ser para ser un buen profesional, lo que estas aprendiendo debes interiorizarlo para poder cambiar y así poder ayudar más objetivamente a las personas con las que querés intervenir. (Mariana. 19 años. Cali).

La incorporación de las teorías psicológicas y la propensión hacia el cambio personal, a la gestión y control de las emociones como parte del trabajo sobre sí mismo, es parte de su autoformación y los lleva a comprender comportamientos e interacciones humanas desde la mirada microsocial, más allá del sentido común (Rose, 2019; Dubet, 2006). Estas formas de pensar los acercan a la coherencia como una meta en su formación, introducen repertorios de análisis más cercanos a la adaptación y unión de elementos que casi borran sus particularidades como estudiantes (Sánchez-Rengifo, 2020; Lahire, 2004). Desde esta visión, la formación se concibe como un proceso de integración y mejoramiento basado en la idea de realización personal para gobernarse a sí mismo, usarse en la relación de poder que se establece con las personas con las que se trabaja y crear un pensamiento reflexivo y ético respecto a tus actuaciones profesionales, sobre ello se profundizará en el capítulo siguiente:

> Cuando uno se involucra con la comunidad y cuando uno está (trabajando) con el Estado y con empresas uno tiene que saber éticamente cuáles son los objetivos, del por qué uno está trabajando en esos lugares, plantar una posición ético-política; lo que me ha hecho enamorarme de la carrera, no es tanto la idea de hacer que la gente se adapte al sistema, sino que las comunidades que no se adaptan puedan seguir resistiendo. (Jaime. 20 años. Cali).

Como consecuencia, la formación tiende a individualizar la eficacia y el efecto de los procesos de intervención y el trabajo de reflexión política en la responsabilidad del profesional. Se asume que el desafío en la formación del Trabajo Social dentro de la universidad pública es para la construcción de ciudadanos, aquellos formados en la ciudad y regidos por la ley para la reivindicación de los derechos y deberes, extendiéndose así la forma de gobierno sobre los otros expuesta por Foucault (2006):

> La universidad debe tener un compromiso global, no solamente en el proceso de formación con su currículo, sino la estructuración, en la constitución de esa persona, de ese ciudadano. (Margot. 58 años. Cali).

En este sentido, los cambios experimentados por estudiantes y profesionales de ambas universidades a lo largo de su formación comprometió lo que habían aprendido hasta entonces como «sentido común», y amplió la forma de comprender el mundo (Castillo, 2016; Gramsci, 1970). Estos cambios se ubicaron, principalmente, en términos de habilidades del saber conocer, saber ser y saber hacer desde el vocabulario de las competencias, lo que corresponde a la segunda dimensión del *habitus* disciplinar.

b. El saber-hacer del Trabajo Social

La praxis social requiere de una fundamentación teórica sólida y profunda que sea asimilada y se ponga en uso a través de la acción transformadora de la realidad social. Sin embargo, los

testimonios de los entrevistados en ambas universidades evidencian que el saber-hacer en Trabajo Social es insuficiente y presenta contradicciones. Por una parte, las estudiantes internalizan un discurso generalista, fragmentario y desarticulado que se repite en su terminología dominante, pero escaso en el aprendizaje del oficio concreto y habilidades prácticas del Trabajo Social. Por otra, sobrevaloran las habilidades prácticas por encima de la fundamentación teórica. De esta forma, se instaura el aprendizaje del oficio como habilidad técnica y no como disposición a relacionarse de un modo determinado con el otro, consolidándose así el tecnicismo, practicismo y pragmatismo característico del Trabajo Social:

> La realidad te la enfrentas cuando te ponen un usuario en frente y tienes que hacer una entrevista, que te cuente sus problemas; he echado de menos eso, un poco más práctica, que te pongan ya con la realidad de frente, para a la hora de trabajar sepas de seguro lo que tienes que hacer y lo que no tienes que hacer. (Sara. 22 años. Madrid).

Las asignaturas metodológicas de la profesión, específicamente las de Familia y de Grupo, son percibidas por las estudiantes y graduadas de ambas universidades como aquellas que brindan mayores herramientas metodológicas para aprender el saber-hacer del Trabajo Social. En estas asignaturas se aprende al vivir de forma experiencial distintos procesos de intervención directa con actores sociales y con ellas mismos durante los procesos de formación, bajo la orientación de las profesoras (Bastidas y Manco, 2017). El intercambio circular entre teoría–práctica–sujeto que describen las estudiantes muestra que la teoría se pone al servicio del estudiante, los interroga y provoca un impacto emocional en su deseo y en su subjetividad: «en la propia asignatura formábamos un grupo y hacíamos intervención con el propio grupo basándonos en la teoría» (Tomás. 21 años. Madrid); «se combina mucha teoría con práctica, eso hace que sea más pesada; el cansancio o lo que usted tiene que dar de sí mismo para llevarla adelante, hace que sea más agotadora» (Ximena. 20 años. Tuluá).

No ocurre lo mismo con las asignaturas metodológicas de Comunidad. Tanto en la revisión de los programas de las asignaturas como en la percepción de las estudiantes

participantes de Univalle y la UCM, estas asignaturas son más abstractas e instrumentalistas que metodológicas. Por ejemplo, en Univalle los acercamientos pedagógicos que se realizan a las comunidades son percibidos como superficiales:

> Ir cinco días a visitar una comunidad, hacer un recorrido en sitios bonitos por así decirlo ¿Realmente aporta en la formación? o ¿eso lo hace en sus vacaciones? hablar medianamente con la gente, tomarse una foto en el mar eso es una de las cosas que más debe replantearse la formación, dejar de ver la intervención como un paseo. (Lola. 22 años. Cali)

En la UCM, por su parte, se describen sesiones para «el manejo de cuestiones técnicas e instrumentales» a través de la realización de «un trabajo acerca de un Caso Práctico de Trabajo Social Comunitario» que analiza las experiencias que otros han realizado.[112] Esto es coherente con la renuencia de las estudiantes a escoger la intervención comunitaria como campo de práctica o la escasez de trabajo comunitario en ambas ciudades:

> Comunidad, aquí en España no se hace; he dado (clase) en Máster y me he empeñado en buscar experiencias comunitarias y no hay, no hay nada más que una radio comunitaria, un huerto comunitario, pero eso no es intervención comunitaria. (Montserrat. 75 años. Madrid).

Institucionalmente, el fomento de una formación para el empleo se constituye como un ambiente propicio para la tecnificación de la profesión y el desarrollo de competencias. Las competencias se entienden como habilidades profesionales de integración del saber ser (trabajo colaborativo con otros), el saber conocer (observar, explicar, comprender y analizar) y el saber hacer (procedimientos y estrategias) para la comprensión y resolución de los

[112] Programa de la asignatura Trabajo Social con Comunidades. Trabajo Social III. Didáctica de la asignatura. Curso 1995-1996, y apuntes de clase, suministrado por un docente, UCM.

problemas de la vida cotidiana, preparando al futuro egresado para la vida laboral (Caballero, 2015).

El proceso de formación les ha servido a las estudiantes para afinar las habilidades sociales que ya traían, aprender alguna fundamentación teórica y, en términos generales, «actuar», sin la profundización en la comprensión de la realidad social ni en el aprendizaje de herramientas metodológicas de intervención:

> Uno sí tiene algunas habilidades como la escucha, en lo teórico conocemos algunas cosas, pero nos falta mucho en cuanto al hacer, ejercer, en lo metodológico, a la conexión con el contexto y rigurosidad en algunos ejercicios que hacemos por fuera. (Marcos. 23 años. Cali).
>
> Teoría como tal no me he quedado, pero sí que me he quedado con las competencias que da la teoría, trabajar con un grupo, algunas técnicas, desenvolverte en situaciones, no quedarte atascado, te da seguridad de trabajar, de traspasar tu conocimiento y hacer que funcione la intervención en el ámbito que sea. (Tomás. 21 años. Madrid).

La empatía, la escucha, la comunicación y otras habilidades del saber ser y hacer fueron reconocidas por las estudiantes como útiles en su trabajo con personas, para el trabajo en equipo y la gestión de conflictos; brindan seguridad, genera confianza y afianza la identidad profesional (Parajuá, 2015). No obstante, estas habilidades son poco promovidas en los procesos de formación en Trabajo Social, como se corroboró en estudios españoles (Castillo, 2016).

Aunque el desarrollo de la empatía; habilidad en la que convergen el saber ser (dimensión afectiva), el saber hacer (dimensión conductual) y el saber conocer (dimensión cognitiva), sea un propósito a desarrollar en las asignaturas de Métodos, Modelos y Técnicas de Trabajo Social y las Prácticas externas de más de la mitad de las universidades españolas, pues no hay mucho despliegue académico para su desarrollo, y en cambio, desciende en la medida en que avanza la formación, adquiriendo mayor matiz profesional y técnico, como se evidencia en el 60 % de las estudiantes del curso del 2014/2015 de la UCM (Castillo, 2016).

En esta investigación doctoral se encontró que las disposiciones e inclinaciones de razonamiento de las estudiantes de ambas universidades obedecen tanto a la satisfacción de las expectativas iniciales con las que llegan a la carrera, como a las motivadas por las pedagogías, contenidos y marcos teóricos utilizados por las docentes; estas despiertan «un gusto…y los sostienen en el proceso formativo» (Bastidas y Manco, 2017, p. 99) y pueden ayudar a formar el pensamiento crítico. El pensamiento crítico es una meta de la formación en Trabajo Social. Entendido como la habilidad y disposición de razonamiento para decidir qué creer y qué hacer para transformar, pensar por sí mismo y poseer «una mirada crítica sobre las tradiciones», está conformado por el conocimiento específico disciplinar, las habilidades del hacer y las disposiciones-actitudes (Vendrell y Rodríguez, 2020; Vanegas-Carvajal, et al., 2020, p. 316 citando a Nussbaum, 2012). Recopilar información, analizar datos, hechos, determinar y construir planes de intervención, son tareas más o menos determinadas por la formación, más cerca a la repetición y domesticación que a la creación y liberación. Pero es precisamente en la confrontación con la realidad cuando se coteja la teoría con la práctica y cuando desde la práctica se cuestiona la teoría. Por tanto, el pensamiento crítico se evidencia en las estudiantes cuando se afianzan, desarrollan y crean ciertas actitudes cotidianas y hábitos específicos hacia lo social, que las graduadas denominan valores del Trabajo Social (empatía, autonomía, complejidad, autodeterminación).

- Producción de conocimiento

Para que la práctica se constituya en la base de la producción de conocimiento en Trabajo Social, se requiere del análisis de situaciones concretas cuyas condiciones histórico-sociales las hayan determinado a la luz de categorías que proporciona la teoría: «la actividad teórica… solo puede ser fecunda si no pierde sus nexos con la realidad que debe ser objeto de interpretación y transformación, y con la actividad práctica misma que es su fuente inagotable» (Sánchez, 2003, p. 300)

Como afirman las docentes de ambas universidades, la práctica profesional del Trabajo Social se constituye como una de las mayores fortalezas de la formación y es la fuente principal de conocimiento en los procesos de investigación para consolidar el campo científico; sin embargo, existen distintas contradicciones que dificultan conseguir este propósito, «[…] falta un poquito fomentar desde los primeros semestres una conciencia,

meterle más trabajo de campo desde el inicio, porque no solo vas (a) hacer intervención, sino que vas a investigar» (Laura. 27 años. Cali).

Por una parte, las dificultades docentes para articular la práctica académica con los procesos de investigación: «[…] debe agenciarse lo más pronto posible, pero lastimosamente no la estamos capitalizando, porque es muy tardía en la malla curricular» (Andrés. 61 años. Cali) eleva las tensiones y conlleva a su desarticulación con la teoría. Por otra, las habilidades analíticas, organizativas y de escritura desarrolladas durante la formación en investigación en las graduadas de ambas universidades son útiles para realizar diagnósticos e informes sociales, pero no para producir conocimiento, porque en sus lugares de trabajo no se realizan procesos de investigación: «me ha servido mucho lo de investigación en las relatorías, somos muy disciplinados, muy organizados» (Rita. 32 años. Cali).

Así, la formación reproduce un *habitus* disciplinar fragmentado entre intervención e investigación que se sostiene en las relaciones de poder y subordinación entre las Ciencias Sociales (Sociología y Antropología) a cargo de la formación en investigación y el Trabajo Social que forma para la intervención. Como lo expresó Margot, pasaron muchos años para que las docentes de Trabajo Social emprendieran la enseñanza de investigación: «quería trabajar en el área investigativa y me encuentro con esa resistencia ¡esto de investigación es para los sociólogos, no para los trabajadores sociales! hace como 5 años quizás, logré meterme en el área de investigación» (Margot. 58 años. Cali).

De otro lado, los ejercicios que se hacen en las asignaturas de investigación durante la formación se perciben que son «para el docente…», y no se incorporan como futuros intereses disciplinares, como lo expresa Nuria: «¿Cómo desde la Escuela se fomenta la investigación? ¿qué tanto esa educación que estamos recibiendo dentro de la carrera, posibilita el interés hacía investigar?» (26 años. Cali). Vale la pena comentar que las estudiantes de grado de Univalle casi nunca mencionaron la investigación como parte de su formación, y los de la complutense ni siquiera la insinuaron.

Esto se explica en parte por la jerarquía entre disciplinas que se reproduce entre docentes y estudiantes cuando se separan los procesos de investigación docente de los ejercicios de investigación formativa que imparten a sus estudiantes, lo que hace inalcanzable la vinculación de las estudiantes de grado a los grupos de investigación existentes:

> Cuando yo estaba estudiando, no lo pensaba como chévere vincularme (a) los grupos de investigación de la Escuela porque lo veía como donde están las profes o hay egresadas investigando cosas muy pesadas y uno como que tiene que resolver lo de la materia, no se interesa tanto en eso, ahora pienso chévere que a uno también le motiven a vincularse a ese tipo de grupos. (Nuria. 26 años. Cali).

La jerarquía que detentan las Ciencias Sociales al interior del campo científico representada en el mayor capital simbólico de sus docentes en comparación con los de Trabajo Social provoca en algunos casos la invisibilización de la formación articulada entre intervención e investigación social como un área propia del Trabajo Social. Por ejemplo, al nominalizar los programas de posgrados (Maestría en Intervención Social) como sucede en la Escuela de Trabajo Social de Univalle, asunto que contraria y estratégicamente es asumido por la Facultad de Trabajo Social de la UCM (Máster en Trabajo Social, gestión y evaluación de servicios sociales):

> No es una relación constante con la profesión, en el discurso si eran muy incisivos, la intervención social se realiza por diferentes profesiones e inclusive de hecho por personas con experiencia comunitaria, es decir líderes y lideresas, es un marco analítico interesante. (Melba. 29 años. Cali).

Las motivaciones que llevan a las profesionales (de Trabajo Social y otras disciplinas) a formarse en metodologías de intervención e investigación en los posgrados de Trabajo Social, se tiñe con el énfasis abstracto de la enseñanza y el desinterés que perciben por parte de la academia hacia sus realidades laborales como objetos de conocimiento. Mientras las profesionales de los posgrados en Univalle abogan por una formación más metodológica en investigación e intervención, sobre todo para aquellos de las Ciencias Sociales que no realizan procesos de intervención directa con poblaciones, los de la UCM se centran en la investigación para evaluar proyectos sociales y cualificar habilidades para trabajar.

> La tesis me generó muy buenas herramientas para lograr avanzar en un proceso que ya estaba laborando mientras investigaba y escribía, un proyecto que trabaja con chicos de los 18 a los 26 años del oriente de Cali en un espacio de convivencia, se logró hacer una comunidad, construir relaciones de ayuda. (Delia. 32 años. Cali).

Es para las profesionales Trabajo Social y Psicología, con mayor experiencia en intervención social, que logran generar procesos de investigación basados en la intervención directa con poblaciones.

Este capítulo abordó el análisis de los modelos universitarios como arquetipos que definen el modo de funcionamiento académico y administrativo de las universidades, lo que se traduce en ciertas determinaciones en la conformación de los equipos docentes, condiciones laborales y relaciones interpersonales entre las docentes de Trabajo Social. Se corroboró que el modelo universitario contemporáneo implementado por las políticas neoliberales en educación superior ha masificado los procesos de enseñanza afectando los distintos procesos académico-administrativos del Trabajo Social de ambas universidades, conformando un *ethos* institucional que permea en cierto sentido la formación del *habitus* disciplinar. Las tensiones en la formación en Trabajo Social asociadas principalmente a la desconexión entre los aspectos teóricos y prácticos se materializan en la organización de los planes de estudio, cambios en la concepción y función social de la práctica académica, las pedagogías de las docentes y la producción de conocimiento. El *habitus* disciplinar del Trabajo Social instituye procesos de reinterpretación de la realidad bajo los desarrollos teóricos de las Ciencias Sociales con características de un eclecticismo que, al buscar la interdisciplinariedad en la formación, escinde la integración teoría-práctica y enfatiza en procesos de práctica centrados en intereses y demandas institucionales que restan posibilidades de que las experiencias de práctica sean el centro de la producción de conocimiento en Trabajo Social.

CAPÍTULO 4. SUBJETIVIDADES E IDENTIDADES DEL TRABAJO SOCIAL

Este último capítulo aborda las subjetividades e identidades que los entrevistados han construido durante sus procesos de formación universitaria y sus experiencias de intervención profesional en Trabajo Social. Durante las entrevistas, fue una constante que las participantes declarasen que no se habían sentido reconocidas como sujeto por sus superiores científica o institucionalmente; muchos se sintieron ignorados en sus particularidades provocando emociones, sentimientos y pensamientos de cuestionamiento hacia sí mismo, la profesión, sus valores éticos y lo que representan para los otros.

Como se ha encontrado en otros estudios, hay una estrecha relación entre el sí mismo, la educación, las trayectorias profesionales y la identidad profesional en Trabajo Social en la que «it is impossible to separate one's professional, work-related knowledge and skills from the rest of oneself» (Silva y Correia, 2002, p. 3). Esta relación estrecha se traduce en una continuidad entre los procesos de inscripción del *habitus* disciplinar y los procesos de individuación del estudiante universitario.

Por tanto, una vez analizados los asuntos referidos a la formación de profesionales de Trabajo Social, este capítulo final pretende centrarse en los modos en los que las participantes han construido lo que son ellas mismas para sí mismas y para los otros, con base en la incorporación y el ejercicio del *habitus* disciplinar.

Las instituciones educativas funcionan como sistemas reguladores de conductas a través de procesos de socialización. Estos procesos de regulación se cristalizan a través de la adquisición de aptitudes, conductas y el aprendizaje disciplinar por medio de la implementación de estrategias pedagógicas desplegadas por las docentes hacia sus estudiantes. Estas acciones de dominio, dentro de la lógica de relaciones de poder, contienen normas para enseñar, medios y racionalidades que garantizan el fin y objetivo de la formación universitaria, conocidas como modelo pedagógico (Bermúdez-Peña, 2008; Castro, 2004).
De esta forma, el discurso pedagógico se instala como un dispositivo de poder en la medida que contribuye a la construcción de un tipo de estudiante adaptable y moldeable al mundo

universitario disciplinar; se inducen formas de pensar y de actuar legitimados por el mundo científico que se constituyen en la base de contención sobre la que se sostienen las estudiantes como sujetos (Moscoso-Flores, 2011; Dubet, 2005).

Las formas de relación en las que el sujeto es definido por otros como estudiante o profesional se manifiestan en el cuerpo a través de sensaciones, emociones y sentimientos que conjugan elaboraciones cognitivas y afectivas acerca de sí mismos, del proceso de aprendizaje y de la profesión. Dichas emociones simbolizan las relaciones de poder del campo universitario y sintetizan el modo en que se instauran los procesos de disciplinamiento e individuación en los sujetos como regímenes de gobierno (Foucault, 1988; Bourdieu, 2001; Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009). Las elaboraciones cognitivas llevan a los sujetos a realizar interpretaciones, juicios, evaluaciones y atribuciones de sentido tanto a las realidades que viven como a la percepción de sí mismos. Pueden producir emociones de confirmación en la definición de sí mismo y/o pueden constreñirlos y provocar prácticas de resistencia para salvaguardar su autonomía y libertad en contra de la dominación efectuada durante los procesos de formación y el ejercicio profesional (Foucault, 1988; Rose, 2019; Roldán, 2021).

Las emociones, entendidas como resonancias o ecos breves de lo que acontece real o imaginariamente en presente, pasado o futuro, se cristalizan en sentimientos o tonalidades afectivas más duraderas en el tiempo (Le Breton, 1999). Estos procesos de subjetivación construidos en Trabajo Social dan paso a definiciones de sí mismo comunes y compartidos entre los sujetos, como estudiantes y profesionales respecto a las situaciones que los implican, les afectan y perturban moralmente. Estas definiciones colectivas enmarcan la identidad social profesional configurada como un sistema de acción de defensa disciplinar permanente y encarnan en los sujetos las crisis y problemas socio-disciplinares identitarios, de autonomía y de reconocimiento del Trabajo Social (Chihu y López, 2007). Por tanto, la identidad en Trabajo Social es identidad social colectiva y profesional (Roldán, 2021). Es identidad profesional al pertenecer a una universidad y a una disciplina que une y cobija ciertos significados sociales establecidos y atribuidos con base en el contexto sociolaboral y es colectiva, al construir una percepción subjetiva particular compartida entre los sujetos sobre los rasgos identitarios de la profesión de Trabajo Social (Porto, 2021). La identidad social disciplinar es comprendida entonces, como el proceso de construcción de la definición de un sí mismo disciplinar, compartido y producido interactivamente por varios individuos, que

define las orientaciones y el campo de oportunidades en el cual tiene lugar la acción profesional. Esta identidad «se construye y negocia mediante la activación repetida de las relaciones que unen a los individuos», produce que los actores definan expectativas y analicen los efectos de la acción, según la inversión emocional que los implica y los significados sociales involucrados (Melucci, 1999, p. 66).

El *habitus* disciplinar se ancla en las disposiciones sociales y en las motivaciones de elección de carrera identificados en las últimas generaciones de las participantes y se constituyen en la base para la construcción de descripciones de sí mismas como sujetos en ajuste permanente ante la incertidumbre, las contradicciones, las ambivalencias y el desconocimiento e instrumentalización característica de las sociedades contemporáneas (Caballero et al., 2015; Capdevielle, 2011). Es en este orden que se presenta el análisis a continuación.

4.1. Disposiciones sociales de las estudiantes de Trabajo Social

Las disposiciones son aquellos esquemas mentales incorporados que se constituyen como guías de acción, como potencia para pensar, sentir y actuar de una forma particular según las condiciones histórico-sociales (Bourdieu, 2001; Agamben, 2018). En ambas universidades, estas disposiciones se identificaron en el discurso de las docentes participantes, al recordar su trayectoria estudiantil, describir su rol actual y a sus estudiantes; en las estudiantes y profesionales, al hablar de sí mismas y de cómo son o no reconocidas por los otros.

Para Dubet (2005), comprender a los estudiantes denota reconocerlos en su múltiple identidad dentro del marco de las situaciones estructurales. Es decir, implica no reducirlos ni a su condición de estudiante, ni a su clase social particular, sino apreciar conjuntamente estas condiciones a la luz de cómo elaboran la experiencia de ser jóvenes y estudiantes universitarias. En este sentido, no se encontró correspondencia en la definición que hacen las docentes sobre quiénes y cómo son sus estudiantes y la manera en que esperan ser reconocidas por sus docentes. Así, para algunas de las estudiantes univallunas es común que sus docentes amplifiquen su condición estudiantil y los «reduzcan a un estudiante» como expresa Lola (22 años. Cali). La no-correspondencia aumenta cuando, para los jóvenes, su condición estudiantil aparece solo como un estilo de vida que se aproxima más a una actividad y a un trayecto, mientras que para las docentes la condición estudiantil se concibe

como un estatuto de su ser (Dubet, 2005). De todas formas, la experiencia estudiantil respecto a la actividad intelectual y su pertenencia a una organización educativa depende además de las características de vida universitaria y las significaciones otorgadas a los estudios: cuanto más se avanza en ellos, las estudiantes se sienten parte de la universidad y se vuelven más críticas de la enseñanza.

En cuanto a la procedencia socio-económica de las estudiantes de Trabajo Social, según lo relatan las docentes de ambas universidades de distintas generaciones, se registran cambios a partir de los años 70, cuando decrece progresivamente la escala social de las estudiantes que ingresan a la carrera como resultado de los cambios socioeconómicos, la masificación a la educación y la diversificación universitaria:

> Cuando yo entré a estudiar era muy claro que había gente de clase alta y media. Tuve estudiantes muy adultas, mujeres que ya habían tenido sus hijos y que no habían podido estudiar en la universidad; la mayoría eran de clase media-alta y alta. Antes de jubilarme ya se veía mucha gente de estrato 1 y 2 y más bien poco de los estratos medios y altos. (Lucero. 68 años. Cali).

En estudios previos de ambas universidades se confirma esta tendencia con leves diferencias. Durante segunda década del 2000, el 78 % de las familias de las estudiantes matriculadas en Univalle provenía de un estrato medio-bajo, seguidamente del estrato bajo, medio-medio y alto (Carvajal, 2016). En cuanto al Trabajo Social de la UCM en los años 90, el 67 % de las familias de las estudiantes se ubicó en un estrato socioeconómico medio-medio, seguido del estrato bajo, medio-bajo y alto y medio-alto. Llama la atención que, de las estudiantes españolas, quienes eligieron Trabajo Social procedían de un estrato socioeconómico inferior al del estudiantado universitario general, contrariamente al de décadas pasadas (Guillén, 1998 y 2001; Azpeitia, 2019).

De esta manera, en ambos casos, la integración de las Escuelas a las universidades produjo una modificación en el significado social atribuido a la profesión, lo que se evidencia a través de las generaciones que eligen la carrera. Se pasó de una ocupación benéfico-asistencial, liderada por la Iglesia y señoras de la alta sociedad burguesa interesadas en la filantropía y

caridad para los pobres, a constituirse como una profesión de la clase obrera y la clase media-baja para ascender socialmente y resolver así, parte de los problemas de la cuestión social (Azpeitia, 2019; Bastidas y Manco, 2017). Este cambio se puede comprobar en los testimonios de docentes de ambas universidades cuando comparan las disposiciones de las estudiantes de los años 70, 80 y 90 con los de los años 2000:

> [En 1978] me impactó mucho porque eran estudiantes que no tenían ninguna relación de proximidad con la idea de problemas o problemáticas sociales, no tenían un referente inmediato-claro sobre lo que era el interés o la orientación de la profesión y de la disciplina, la claridad que puede tener hoy un estudiante que llega a Trabajo Social situados por las propias existencias, hablan de sus trayectorias de vida y que por ahí llegaron a descubrir qué era el Trabajo Social. (Vicente. 71 años. Cali).

Actualmente, las docentes de ambas universidades identifican a las estudiantes de Trabajo Social pertenecientes a la clase social popular a través de los acercamientos que hacen a los problemas sociales, las expectativas y motivaciones de elección de carrera y en el comportamiento académico, que a continuación se detallan.

4.1.1. ¿Cómo es el desempeño académico del estudiante de Trabajo Social?

Las docentes de ambas universidades atribuyen a las estudiantes de Trabajo Social una débil formación secundaria y un bajo capital cultural a su llegada a la universidad, percepción que coincide con los hallazgos de fuentes secundarias institucionales (Castillo, 2016; Carvajal, 2016) No obstante, el desempeño académico de las estudiantes de Trabajo Social condensa asuntos individuales entremezclados con otros de tipo socio-estructural.

El nivel educativo de los padres, por ejemplo, define las expectativas puestas en la permanencia de los hijos en la universidad, dependiendo del nivel educativo que posean. Según las fuentes revisadas, en ambos programas se evidencia que el nivel educativo de los padres de las estudiantes de Trabajo Social es bajo: en Univalle, el 17 % de los padres y el 29.3 % de las madres es bachiller, mientras que el 14.4 % de los padres y el 20.7 % tiene

formación técnica (Carvajal, 2016). En la UCM, el 65 % de los padres y el 85 % de las madres alcanzó solo la primaria (Guillén, 1998 y 2001)[113].

Además, el capital cultural de las estudiantes de Trabajo Social se pone en juego cuando la elección de la carrera se deriva de experiencias empíricas previas o cuando ha habido una formación técnica precedente, como es el caso de las estudiantes complutenses. Las cifras muestran que un tercio de las estudiantes complutenses que elige la carrera tiene cursado un Ciclo Formativo de Grado Superior en Integración social, preparación en acción social que condiciona su desempeño académico (Castillo, 2016). Para 1999, el 21 % de las estudiantes había realizado este tipo de formación, y en la promoción de 2014 aumentó levemente, pero se mantuvo (Castillo, 2016; Guillén, 1998 y 2001); solo las estudiantes complutenses hicieron alusión a este tipo de experiencias previas que afectan positivamente la elección de carrera y el desempeño académico.

Asimismo, las condiciones de existencia de las estudiantes de Trabajo Social, similares en ambas universidades, han jugado un papel definitivo en su desempeño académico. En estudios previos se ha evidenciado que es común que las estudiantes de Trabajo Social de ambas unidades académicas (Escuela, en Univalle y Departamento, en UCM) hayan tenido que tener un empleo antes y paralelamente a sus estudios, bajo condiciones de precariedad laboral (Carvajal, 2016; Guillén, 1998 y 2001). No obstante, se encontró una tendencia mayor a trabajar en las complutenses que en las univallunas, aunque de esto no hablaron las participantes españolas, pero sí las colombianas. Para 1995 se encontró en fuentes secundarias que más de la mitad de las estudiantes de la UCM estaban empleadas antes de iniciar sus estudios en Trabajo Social (56 %) y menos de la mitad continuaba simultaneando sus estudios con empleos de tiempo parcial y temporales (40 %); para 1999 esta cifra ascendió al 60 % (Guillén, 1998 y 2001). Las estudiantes de Univalle expresaron abiertamente la urgencia de que sus docentes reconocieran su necesidad de tener un empleo para sostenerse económicamente mientras estudiaban: «…si no trabajan no pueden pagar un alquiler…», como expresa Lola (22 años. Cali). Este hecho ha sido estudiado como un fenómeno contemporáneo que debe ser analizado en las políticas de

[113] Para mayor detalle se recomienda consultar las fuentes citadas. No obstante, en ambas fuentes hay problemas de subregistros y datos dispares que impiden aclarar en qué nivel educativo se ubica el total de los padres.

educación superior, al tener efectos institucionales en términos de permanencia, graduación y rezago educativo (Cruz Rengifo, 2019).

Comparativamente, se encontró en las fuentes secundarias que en las estudiantes univallunas hay una mayor tendencia a depender económicamente de sus padres: un poco más de la tercera parte (38 %) de las matriculadas al año 2016 se emplearon como monitoras y en ventas ambulantes en el interior de la universidad (Carvajal, 2016). Esta situación es interpretada por las docentes univallunas en dos sentidos. Para unos, la dependencia económica de la mayoría de las estudiantes se traslada a la universidad como institución pública y al programa académico; para otros, el empleo paralelo se justifica para enfrentar las situaciones de pobreza, aunque esto se traduzca en poco tiempo de dedicación a sus estudios (Dubet, 2005).

Hay una discrepancia entre el sentido de exclusividad al estudio esperado por algunas docentes univallunas y el sentido de parcialidad hacia el estudio para responder a las necesidades económicas y de subsistencia de las estudiantes caleñas con difíciles condiciones socioeconómicas: «[Los estudiantes] a veces [son] un poco inconscientes frente a lo que representa el compromiso de estudiar, la universidad tiene que facilitarme las cosas y los profesores tienen que entenderme» (Margot. 58 años. Cali); «Hay estudiantes que no tienen tiempo porque les toca trabajar para poder comer […] con pobreza extrema que no tienen a veces para el pasaje ni para comprar las lecturas» (Lucero. 68 años. Cali).

A ello se suman aquellas problemáticas familiares de abuso sexual, embarazos precoces, desapariciones y asuntos de cuidado que restan atención y calidad al tiempo de los estudios, como ha sido encontrado previamente en otros estudios (Castillo, 2016) y se evidencia en los testimonios de las docentes.

En esta dirección, las instituciones de educación superior pueden tramitar administrativamente las condiciones de existencia socio-económica de los estudiantes mediante distintos servicios asistenciales o directamente en las unidades académicas. En esta investigación, la mayor divergencia que se ha encontrado en la organización administrativa de ambas universidades fue a la hora de acoger a las estudiantes que trabajan y la existencia de programas de apoyo psicológico y estudiantil, como se abordará más adelante. En la UCM, Trabajo social tiene dos turnos (de mañana y de tarde). Durante el curso 2014-2015, el de mañana que contaba con el 55 % de los estudiantes, mientras que el de tarde tenía el 45 %

(Castillo, 2016). Entretanto, la Escuela de Univalle no cuenta con esta estructura en dos turnos en ninguna de las cinco sedes-extensiones regionales del Programa.

Las docentes univallunas hablan del compromiso de las estudiantes con sus estudios en términos de tipologías que corresponden a imaginarios basados en sus comportamientos esperados en relación con el conocimiento, la producción de la palabra y lo que hacen con la entrega de información que da el profesor; dos polos que van desde «el verdadero estudiante» hasta figuras más precarias. Prima en las docentes univallunas el imaginario de un estudiante que deja de lado su mundo juvenil y sus condiciones de vida para dedicarse por completo al estudio. El estudiante ideal es aquel que es intelectual, autónomo y estable económicamente, que se interesa, es curioso, investiga, cuestiona, procesa y se apropia o incorpora el conocimiento a su propio estilo personal. Es decir, un sujeto para el que los estudios son «el centro de la vida», elevándose la condición estudiantil al estatuto del ser (Dubet, 2005, p. 67), percepción que coincide con las demandas de los estudiantes, como lo expresó Lola anteriormente. Por el contrario, actitudes como la pasividad, repetición y confusión son consideradas características mediocres y son poco toleradas por las docentes, propias de estudiantes fuera de juego sin perspectivas ni gusto por los estudios (Dubet, 2005, p. 41-42); que nunca se convierten en «verdaderos estudiantes» ni se comprometen con la universidad:

> Tuve muy buenos estudiantes, unos regulares y unos pésimos. Uno tiene que aprender a tolerar, porque es parte del proceso. Los buenos estudiantes son los que están interesados, investigan, son curiosos, quieren saber más, cuestionan, preguntan, interrogan, si no están de acuerdo lo dicen, mastican la información y la pueden plantear con sus propias palabras; no se vuelve un repetidor, incorpora a su propio estilo y se apropia del conocimiento. Y el mal estudiante está como el pajarito con la boca abierta, esperando que el profesor le diga qué es lo que tiene que hacer, si no le dicen no puede, se confunde, se traba; el que repite, copia. Los que mejor me caían eran los buenos estudiantes, tengo que decirlo, los malos estudiantes, yo decía: «pero

¿qué hacen aquí?, están perdiendo el tiempo, por qué no se van y desocupan el amarradero», como decía mi mamá. (Lucero. 68 años. Cali).

Como se ha corroborado previamente, y se confirma en los testimonios, las docentes de ambas universidades extrañan la pasión intelectual de algunas estudiantes y, a su vez, las estudiantes cuestionan a sus profesores actuantes por no abordar las materias «a fondo» y a sus profesores más académicos por su falta de ejercicio profesional o el trato que les brindan ante su escaso rendimiento (Dubet, 2005, p. 38). Como se presentará más adelante, estas interacciones docente-estudiante se constituyen en la base sobre la cual se definen y experimentan a sí mismas las estudiantes.

Las docentes complutenses hacen una descripción histórica del compromiso de las estudiantes con su formación que se degrada con los años. Los adjetivos usados dan cuenta de cambios en sus interacciones y de luchas entre las generaciones dentro de las estructuras jerárquicas propias del campo universitario. Describen a estudiantes muy implicadas en las primeras generaciones, lo que contrasta con las actuales, prácticamente obligadas a leer, como lo expresa el testimonio de Fátima (60 años. Madrid); o de estudiantes maduras en el pasado a estudiantes infantiles e ignorantes con problemas para entender y aceptar la autoridad, según atestigua Consuelo (55 años. Madrid). En estudios recientes, las docentes españolas describen estudiantes poco «empáticos…respetuosos, humildes, flexibles y cercanos», que actúan basándose en la intuición, la irreflexión y desprovistos «de construcción teórica», lo que resta cientificidad a la conducta disciplinar esperada (Castillo, 2016, pp. 252-258).

4.2. Motivaciones de elección profesional en Trabajo Social

En los testimonios de las estudiantes de Trabajo Social de ambos programas, su elección profesional fue validada por la identificación de ciertas características personales. «Puede ir con tu personalidad», como plantea Julia (22 años. Madrid), «ser habladorcita, ser sociable, saber interactuar con las personas y generar confianza», como plantea Simón (19 años. Cali). Como ha sido corroborado en investigaciones previas, la vocación, capacidad de escucha, paciencia para «entender y estar con la gente», la empatía o el deseo de ayudar a otros son

rasgos afines, que hacen idóneos y legítimos a las estudiantes en su elección de carrera (Azpeitia, 2019; Parajuá, 2015, p. 67). De tal forma que, las trayectorias personales y la interpretación de los problemas sociales se ensamblan con la función social de la disciplina de Trabajo Social conformando sus gustos, elecciones y motivaciones de elección de la carrera.

No obstante, aunque las elecciones personales se perciban como libres, son «procesos sociales complejos», donde las condiciones de posibilidad socioeconómicas, la brecha cultural de género, la zona de procedencia, las interacciones con los otros, los significados y las trayectorias personales conforman las disposiciones para elegir (Izquierdo y Buitrago, 2020; Azpeitia, 2019, p. 11). Como explica Foucault (1968), el deseo no es enteramente individual, sino que es disciplinado y condicionado por aquellos discursos que gobiernan a los sujetos. Todo aquello que motiva a una persona a la acción tiene que ver consigo mismo en relación con los demás. En el caso de las motivaciones de carrera, estas surgen en un espacio social, son históricas y relacionalmente creadas en el encuentro con otros.

En esta tesis doctoral se encontró que la elección de Trabajo Social pocas veces fue clara y directa; por el contrario, apareció como una más en un conjunto de opciones y probabilidades contrapuestas. Su elección se compuso de una mezcla de influencias personales, condiciones sociales y trayectorias educativas que se mezclan con circunstancias azarosas, como ha coincidido con estudios previos (Burbano et al., 2021; Azpeitia, 2019; Bastidas y Manco, 2017). De este modo, el interés por ayudar a las personas se mantiene históricamente en las cinco generaciones de estudiantes, docentes y profesionales participantes; es decir, es un deseo común condicionado socialmente y construido a raíz de procesos de identificación con personas significativas de la historia disciplinar, con formación o experiencia laboral en el área social como profesores de bachillerato, profesionales y personajes del Trabajo Social o por vínculos con familiares y amigos (Martínez y Hernández, 2019):

> Un profesor que admiraba mucho en la Escuela Normal, tenía formación social, entonces me incliné como por las Ciencias Sociales, (luego) tuve la oportunidad de encontrarme con el pionero de la Reconceptualización en Colombia y él me da una

versión del Trabajo Social Latinoamericano. (Vicente. 71 años. Cali).

El interés por ayudar tiene matices asociados con el desarrollo histórico de la profesión, las demandas sociales que esperan ser enfrentadas por el Trabajo Social y con las circunstancias sociohistóricas de la época. Se encontró que en las generaciones de los años 50 y 60 principalmente, se reproducía la labor filantrópica del Servicio Social promovida por la Iglesia en contextos rurales y urbanos; en cambio, en las últimas generaciones el sentido del empleo y la valoración de su instrumentalización cobran más importancia en la elección profesional. No obstante, a pesar de la instauración de la profesionalización del Trabajo Social las imprecisiones disciplinares permanecen en el tiempo.

4.2.1. Influencia de la labor social de la Iglesia

Las docentes de las primeras generaciones que participaron atribuyen su elección de carrera a experiencias de acompañamiento a la labor social de líderes religiosos que desarrollaron tempranamente, durante el bachillerato: «[…] estuve muy vinculado en el transcurso del bachillerato con la labor de Monseñor, en las cuencas de los ríos del pacífico, se articulaba con educación liberadora, el trabajo de acción cultural popular que se conocía como Radio Sutatenza» (Jael. 71 años. Cali.). Estos valores filantrópicos de carácter religioso y político-social fueron centrales para el Trabajo Social de los años 50, 60 y 70 como lo sostienen estudios previos (Azpeitia, 2019) y lo confirma Cecilia «en la década del 60, Monseñor trajo a Pereira un grupo de religiosas españolas seculares, eran trabajadoras sociales […] fui muy cercana a ellas, siempre me gustó mucho la labor social» (70 años. Cali).

La labor social de la Iglesia era amplia: principalmente, se enfocaba en el trabajo con comunidades rurales y con jóvenes, siguiendo las directrices de la línea educativa católica o de la teología de la liberación de Paulo Freire. Además de la formación ideológica, pretendían favorecer el desarrollo de habilidades entre los jóvenes, con técnicas interactivas que buscaban la expresión verbal, la cooperación y participación, como lo recuerda Andrés (61 años. Cali).

Las docentes complutenses rememoran experiencias previas al ingreso a la universidad con jóvenes pertenecientes al Movimiento Scout. El grupo de la ciudad de Vitoria

(Comunidad Autónoma del País Vasco) era liderado por curas marianistas cuya labor social se mezclaba con el estudio de autores de las corrientes marxista y humanista francesa:

> Con 16 años tenía claro que quería la relación con los demás; éramos grupos de jóvenes que estábamos en torno a la teología de la liberación, esa visión de la iglesia comprometida con los pobres, con la acción. Estudiábamos a Emmanuel Mounier, cursos en marxismo con un cura marianista, líder (de lo) que era el Movimiento Scout. Los sábados y domingos organizábamos cine, fiestas, excursiones en el tiempo lúdico de chavales que tenían diferentes circunstancias personales. (Pablo. 65 años. Madrid).

Un aspecto en común, en los recuerdos de docentes de ambas universidades, era su gusto por la relación con las personas, la labor social y la creación de actividades grupales organizadas formalmente para resolver lúdicamente las necesidades sociales en las poblaciones. Cecilia recuerda que en la ciudad de Pereira creó un «Colegio para obreros o gente que no había podido estudiar» y Pablo, en la ciudad de Vitoria un «Club de subnormales» para jóvenes con síndrome de Down.

A partir de la secularización de la educación, se frena la influencia de la Iglesia en la educación social de las jóvenes colombianas y españolas. En este estudio, una docente de la UCM y dos estudiantes de diversas edades apelaban al carácter religioso, la tendencia asistencialista y al trabajo voluntario como elementos clave para comprender su vocación de estudiar Trabajo Social; pero no aparece como un elemento común para el proyecto profesional de jóvenes contemporáneos (Azpeitia, 2019; Aguayo, Cornejo y López, 2018). Ahora, más bien, prevalecen motivaciones útiles para alcanzar la estabilidad económica, como se examinará más adelante.

4.2.2. Interés por la acción social

Las participantes, de ambas universidades y distintas generaciones, construyeron un discurso sobre la acción social que se centraba en el sí mismo como soporte de ayuda a otros para la superación de los problemas. Este interés se ha corroborado en estudios colombianos y

españoles (Martínez y Hernández, 2019; Parajuá, 2015; Kalberg, 2013). La acción social, en el sentido de Colomer (1983), se entiende como medio para mejorar las condiciones de vida y satisfacer las necesidades básicas de las personas, para terminar con la injusticia social. En particular, docentes y profesionales de las primeras generaciones de ambas universidades manifestaron su intención de generar un cambio: «pensé que con la educación se transformaba la vida, pero enseguida me di cuenta que, lo que yo quería era cambiar las cosas, hacía falta cambiar las condiciones en las que la vida se desarrollaba» (María Jesús. 76 años. Madrid).

> Era un estudiante de provincia, había vivido en un contexto no solo de violencia, sino de reconocimiento de cómo de convivir con la injusticia social; esta profesión a diferencia de las demás procuraba ligar conocimiento con la acción, de luchar contra la injusticia social buscando solución a las problemáticas sociales. (Vicente. 71 años. Cali).

Las estudiantes de las últimas generaciones verbalizaron más a menudo su interés por ayudar desde un plano más individual y familiar, en instituciones y comunidades asociadas al bienestar y a la reivindicación de los Derechos Humanos, trascendiendo de lo individual a lo colectivo. Específicamente, las estudiantes univallunas buscan promover el cambio y la transformación en el plano social en igual proporción que desean ayudar y trabajar con la gente a un nivel más individual. Estos hallazgos también han sido corroborados previamente en ambos países (Martínez y Hernández, 2019; Castillo, 2016). No obstante, el interés de las docentes de ambas universidades por la ayuda social colectiva y modificar las condiciones sociales choca con los ideales asistencialistas, románticos y omnipotentes de las estudiantes frente al cambio social. El proceso de formación provoca una racionalidad más interaccional que filantrópica, orientando la acción social y afectando la relación social con los otros. Este choque se evidencia más en las estudiantes univallunas, con un alto nivel de idealización, generando frustración y desesperanza, como argumenta Jaime: «me he vuelto una especie de nihilista, a veces quiero ayudar a la gente, a veces no» (Jaime. 20 años. Cali). Para el caso español, la literatura evidencia que las estudiantes complutenses presentan actitudes de

superioridad frente a aquel «que necesita ayuda» para movilizar el cambio como una cuestión de poder más individual que estructural (Castillo, 2016, p. 253). Estos hallazgos coinciden con investigaciones previas en las que se ha encontrado una relación entre la motivación de ayuda (que se traduce en la manera de comprender los problemas sociales) con la manera de comprender el proceso de ayuda que revela un perfil de estudiantes que ingresa a la carrera de Trabajo Social (Azpeitia, 2019 retomando a Gilligan, 2007). Este perfil ha arrojado tres posiciones políticas: las conservadoras, que atribuyen causas y soluciones individuales a los problemas sociales, muy poco críticos con el sistema; el pensamiento reformista y liberal, para quienes los problemas sociales requieren la modificación de políticas públicas y el pensamiento radical y revolucionario que expresa la necesidad de cambios estructurales. De acuerdo a los resultados de esta investigación doctoral, la tendencia en las estudiantes colombianas y españolas es a asumir una postura conservadora, en la que la ayuda social individual es complementaria al trabajo colectivo para la construcción de políticas públicas. A pesar de la crítica social que puedan manifestar, solo una minoría se ubica ideológicamente en una postura revolucionaria.

Por otro lado, fue común encontrar en gran parte de las participantes de distintas generaciones en ambas universidades (50, 60, 70, 80, 90 y 2000) un interés por la acción social indiferenciado y general, asunto que ha sido identificado previamente por otras autoras en ambos países (Azpeitia, 2019; Martínez y Hernández, 2019). Este hecho se asocia con experiencias previas de estudio universitario incompleto en otras disciplinas y profesiones: Medicina, Enfermería, Filosofía, Derecho, Ciencias Políticas, Ingenierías, Psicología, Comunicaciones Audiovisuales Auxiliar Contable, Seguridad y Salud en el Trabajo, Ingeniería de Sistemas, Educación infantil, entre otras (Hernández Franco, 2014). En buena parte de las experiencias descritas, las participantes expresaron que habían abandonado estos estudios previos debido al enfrentamiento con sus valores, por la búsqueda de un estilo de vida que los identificaba con una labor más social, centrada en el hacer:

> Tengo 2 años de Derecho, me llamaba la atención Ingeniería Química, estuve 2 años; me gustaba todo, apareció un tío educador, me dijo: «te voy a contactar con una psicopedagoga que te puede orientar con unos test» (ahí) aparecía perfil para carreras

> de Humanidades, me fui para la Universidad del Valle, vi el plan de estudios de Trabajo Social; ¡esto es lo que me gusta!, un poco de sociología, de psicología, de filosofía, énfasis social y aquello de lo teórico, pero también la intervención. (Margot. 58 años. Cali).

Muchos manifestaron su interés por estudiar la carrera de Psicología antes de estudiar Trabajo Social, éste estuvo más presente en Univalle que en la UCM, como se ha corroborado en otros estudios previos (Burbano et al., 2021; Bastidas y Manco, 2017). El discurso psicológico, arraigado por parte del entramado institucional, produce cierta subjetividad más centrada en disposiciones psicológicas y familiares que en los problemas generados por las clases sociales. Este discurso se encontró arraigado en algunos estudiantes, que intentaban resolver experiencias previas de sufrimiento, victimización y violencia bajo el acompañamiento de profesionales de Psicología y Trabajo Social: «me interesó ayudar a otra gente que está en la misma situación […] hacer algo y compartir mi historia» como atestigua Jesy (20 años. Cali). En la contemporaneidad, el centro de la subjetividad se ubica en la interiorización del sí mismo como una forma de entender, experimentar, superar y evaluar al ser humano, de tal forma que se interiorizan discursos que gobiernan a las personas bajo lógicas de sanación espiritual, de liberación y autonomía (Rose, 2019b).

Aunque fue recurrente el interés por estudiar Psicología, el cambio de elección de carrera muchas veces se da por circunstancias que impiden el acceso a la elección inicial, como en el caso de Sara (22 años. Madrid): «no me dio la nota de Selectividad». La elección de Trabajo Social surge de la construcción de posiciones más elaboradas, que intelectualmente se conforman a lo largo de vida de las personas, en las que se distancian de la comprensión psicologista, de su carácter consejero y educativo y, en su lugar, refuerzan perspectivas más sociales y políticas en las que la ayuda social comporta mayores posibilidades de «interacción con las otras personas», como plantea Simón (19 años. Cali). Graduadas y profesionales de distintas disciplinas que deciden estudiar un posgrado en Trabajo Social procuran trascender las explicaciones disciplinares y alcanzar una formación más interdisciplinaria: «Trabajo Social para complementar mi proceso formativo, tengo fortalezas, pero me hace falta esa

dimensión conceptual teórica, metodológica de lo que implica la intervención» (Aura. 45 años. Cali).

4.2.3. Beneficios instrumentales

Con motivaciones instrumentales me refiero a las razones de elección de la carrera en grado y posgrados en Trabajo Social enfocadas en obtener el beneficio del título profesional y hacer uso de la carrera en el mercado laboral (Azpeitia, 2019). Si bien las motivaciones instrumentales se encontraron más frecuentemente en las participantes de las últimas generaciones de los años 2000, también aparecen en las primeras. Algunas estudiantes estudian una carrera por el afán de trabajar pronto y salir de la casa de la familia o la región de origen, para encontrar un campo que ofrezca mayores posibilidades para el desarrollo laboral, «llevaba como seis meses sin hacer nada, y no puedo esperar tanto» como manifiesta Magali (19 años. Tuluá). Montserrat señala que, para algunas familias, la decisión de estudiar Trabajo Social es un camino para reubicarse en la escala social porque «es una carrera que tiene muchas salidas».

Entre las graduadas colombianas de Trabajo Social, el beneficio esperado con la elección de la carrera se centra en obtener herramientas teóricas y metodológicas del hacer profesional para ubicarse laboralmente en distintos escenarios (Burbano et al., 2021; Bastidas y Manco, 2017). Aquellas que se interesan por los estudios de posgrados en la misma unidad académica buscan la profundización teórica requerida para reflexionar sobre el hacer y la disciplina, y así objetivar la intervención como objeto de conocimiento. El interés de las profesionales colombianas con un grado distinto al Trabajo Social por cursar programas de posgrado estriba en la aplicación de las metodologías de intervención social a sus funciones laborales o en la fundamentación teórica para reflexionar e investigar sobre lo que se hace en las instituciones donde laboran.

Las graduadas y profesionales españolas de Trabajo Social y de otras disciplinas que acceden a la formación de posgrado lo hacen como estrategia de empleabilidad, para la planificación y evaluación de proyectos sociales administrados y reconocidas por Trabajo Social, como expone Félix (23 años. Madrid) «me apetecería oposiciones a Servicios Sociales, sobre todo por eso», así como para valorar la labor que realizan las profesionales de Trabajo Social en los fondos europeos, como lo expresa Rocío: «para conocer de primera

mano qué era el trabajo que hacían, cómo lo hacían y si los costes eran realmente los que nos presentaban en los proyectos» (Rocío. 35 años. Madrid).

Finalmente, la instrumentalidad en la elección de la carrera de Trabajo Social. expresada en frases como «hay que estudiar lo que estaba a la mano» (Margot. 58 años. Cali), se relaciona directamente con el nivel de desconocimiento del Trabajo Social característico en las participantes de las cinco generaciones en ambas universidades. Este hallazgo, que se identifica en estudios previos en ambos países (Martínez y Hernández, 2019; Azpeitia, 2019; Bastidas y Manco, 2017) y la mala imagen del Trabajo Social en el entorno, favorece la consolidación de procesos de instrumentalización característicos de la profesión. El vacío y la vaguedad del conocimiento previo sobre el Trabajo Social conlleva cierto desajuste respecto a las expectativas de ingreso a la carrera, y nutre algunos modos de subjetivación, como consecuencia de la desestructuración social de la modernidad respecto a las políticas socioeconómicas (Rosbaco, 2007; Bastidas y Manco, 2017). Estos aspectos se abordarán a continuación para explicar las distintas maneras en que se conforman los procesos de subjetivación de docentes, estudiantes y profesionales de Trabajo Social.

4.3. Definiciones de sí mismo en docentes, estudiantes y profesionales de Trabajo Social

Esta última parte está dedicada a analizar las definiciones de los sujetos sobre sí mismos que conforma su identidad personal y profesional. Como se verá a continuación, el quién soy está explicado por cómo defino y para qué elijo el Trabajo Social (mucho más presente en los estudiantes) y en el por qué y cómo lo hace el Trabajo Social (mucho más presente en las experiencias de docentes y graduadas). El qué, para qué y cómo del Trabajo Social se constituye como la identidad colectiva del sí mismo: qué soy, para qué y cómo soy.

En el lenguaje simbólico individual de las emociones se expresan pues, las disposiciones corporales del proceso de formación y de la identidad hacia el Trabajo Social. Esta identidad se construye a partir de los sentimientos hacia la disciplina, expresados colectivamente y compartidos por quienes estudian y se han titulado. Se aprende así un *ethos* disciplinar a través de la reproducción de una cultura afectiva propia e histórica del Trabajo Social que induce a ciertas emociones y a la modelación de la expresión corporal e intencionalidad de su acción. Las sensaciones individuales se generalizan durante las disertaciones grupales

alrededor de los procesos vividos como tensos, en medio de estigmas impuestos socialmente al Trabajo Social (Burbano et al., 2021; Bastidas & Manco, 2017; Goffman, 1963).

Por la magnitud cualitativa de las definiciones de sí mismo que hicieron las participantes de ambas universidades, se ha organizado por separado el análisis del proceso formativo y del proceso de construcción de identidad profesional. No obstante, como se ha afirmado anteriormente, en la realidad social estos procesos son continuos. Las reelaboraciones sobre el sí mismo, producto del proceso formativo, constan de dos tipos de discursos: uno, referido a cómo llegaron a ser docentes de Trabajo Social y dos, a lo que son y han representado como sujetos las estudiantes respecto a la relación establecida con sus docentes. Posteriormente, se presentan las definiciones de sí mismo que caracterizan la identidad profesional proveniente de experiencias de ejercicio práctico y profesional donde ejecutan su *habitus* disciplinar.

4.3.1.La construcción de sí mismo como docente de Trabajo Social

Las docentes de Trabajo Social de ambas universidades se reconocieron a sí mismos como docentes desde sus trayectorias personales y escolares. Primero, están aquellas docentes univallunas que reconocieron un *habitus* educador, conformado desde su infancia a partir de los procesos de identificación con sus padres, el gusto por la lectura y la enseñanza, modelado por una educación pedagógica formal a partir de cursar un bachillerato normalista, previo a la formación universitaria de Trabajo Social, como lo atestiguan Caro y Vicente:

> Mi padre se dedica a la educación, él nos enseña a todos a leer y a escribir, leyendo un cuadro en la sala de la casa: los Derechos del Hombre y del Ciudadano; desde temprana edad, tuvimos que desprendernos del hogar, fui a la Normal Nacional de Manizales, un centro de formación muy elevado, los profesores que tuvimos casi todos habían estudiado en Europa y algunos tenían doctorados; hacíamos prácticas y nos fuimos formando como docentes, iba siguiendo de alguna manera la ruta de mi padre. (Vicente. 71 años. Cali).

La identificación con sus padres o con profesores en la infancia los inclina a estudiar bachillerato normalista,[114] interiorizando una formación pedagógica básica del *habitus* social-educador que los acredita con competencias y habilidades en la enseñanza práctica del Trabajo Social dentro del campo universitario. Si se cuenta con suficiente capital científico, la trayectoria normalista ejerce un efecto multiplicador sobre los demás tipos de poderes y garantiza que se reproduzcan las disposiciones escolares que se requieren en la institución de educación superior (Bourdieu, 2009). Para estas docentes con *habitus* social-educador formados por una educación pedagógica formal, el discurso alrededor de la formación no puede desprenderse de la función social pedagógica y educativa atribuida a la profesión de Trabajo Social (Bermúdez, 2008); es así como centran su trabajo en los procesos de aprendizaje de las estudiantes como base para la intervención profesional, validando un discurso disciplinar que une al Trabajo Social con la Educación Social.

El discurso educador en Trabajo Social se ha incorporado como un segundo *ethos* disciplinar en las docentes. Este discurso argumenta la relación existente entre el Trabajo Social y el rol de educador, que valida la importancia de fundamentar el proceso metodológico de la intervención social en estrategias pedagógicas para lograr objetivos esperados:

> El Trabajo Social debe ser una profesión por excelencia educadora social, enseñamos a los demás y compartimos el conocimiento que generamos, hay una relación entre la formación que yo recibí para ser docente y la dimensión de la profesión que

[114] En Colombia el título de Bachillerato Normalista se refiere a un nivel de educación media con profundización en educación y formación pedagógica, realizado en una Escuela Normal Superior (ENS) acreditada por el Ministerio de Educación Nacional, actualmente con 137 ENS. Este título no habilita para el ejercicio de la docencia. Aquellas interesados deben realizar un ciclo complementario de formación docente que los acredita para el ejercicio de la docencia en el nivel preescolar y ciclo de educación básica primaria e inscribirse en el escalafón docente. https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87035.html; https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-345504.html Consulta: noviembre 7 de 2023.
En España no se encontró un equivalente. El título de Magisterio era otorgado en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio que existió entre 1909-1932, para formar docentes de Escuela Normal y habilitados como Inspectores de Primera Enseñanza, pero en 1932 es suprimida y en su lugar se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid hasta que en 1975 se constituye como Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. https://biblioteca.ucm.es/edu/historia_biblioteca_educacion_seccionpedagogia. Consulta: noviembre 7 de 2023.

> contempla que los trabajadores sociales debemos ser educadores sociales, esa conexión la he ejercitado siempre, cuando he trabajado en proyectos comunitarios le doy ese sello. (Vicente. 71 años. Cali).

Sin embargo, mientras en España la Educación Social es una carrera que se ha consolidado en los últimos años, en Colombia no está constituida como grado, sino como posgrado. Aun así, los esfuerzos en España por comparar la formación universitaria del Trabajo Social y la Educación Social evidencian similitudes en su formación (Viana-Orta, et al., 2018; Moreno et al., 2018).

En un segundo grupo se encuentran aquellas docentes que se reconocen a sí mismas como «docentes empíricas», sin educación pedagógica formal, que son en su mayoría las docentes entrevistados en esta investigación. Fue común en ambas universidades encontrar que el camino a la docencia se inició al hacerse cargo de algunas clases de sus profesores, ya fuera por un buen desempeño estudiantil durante su formación universitaria o durante los primeros años de docencia, como atestiguan Cecilia y Consuelo. Han aprendido a ser docentes sobre la marcha, a la vez que enseñan a sus estudiantes, poniendo en práctica el saber-hacer incorporado:

> En aquella época era su Ayudante, estaba en clase con ella, me hacía cargo de algunas sesiones y luego, cuando ella tenía que ir algún tribunal de las plazas que estaban saliendo, porque era catedrática de Trabajo Social, muy pocas en España, la cubría y daba las clases y poco a poco me fui curtiendo. (Consuelo. 55 años. Madrid).

Estas enfatizan, a la hora de definirse a sí mismas, el esfuerzo que les ha demandado aprender a ser docentes en medio de los procesos de enseñanza impartidos; aquí su saber científico o capital simbólico centraliza su jerarquía y poder en la relación docente-estudiante. Sin embargo, aunque no es exclusivo, quienes se han formado empíricamente como docentes muestran una mayor propensión a la reflexividad sobre su labor, en la medida que al reconocerse como aprendices están en constante vigilancia y renovación de sus prácticas

pedagógicas, a diferencia de aquellas docentes normalistas que se sienten legitimados por sus credenciales (Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009).

En los procesos de reflexión generados en las entrevistas, las docentes validaron su rol con base en tres dimensiones: el saber teórico (interpretado por las docentes sobre las valoraciones que hacen las estudiantes de su saber teórico; capital simbólico que detenta su estatus en el campo científico), la preparación pedagógica (propuestas de enseñanza-aprendizaje) y la trayectoria temporal (años de ejercicio docente). No obstante, son las dos primeras dimensiones las que se activan en las interacciones con los estudiantes, alimentando el capital simbólico, el *status* y la posición del docente dentro del campo científico:

> Me dice mi hermano: «¿cómo vas a ser profesora si acabas de terminar la carrera y tú no sabes nada?» ¡algo más que los que entraron sí sé!, (aunque) me sentí muy desangelada, mis compañeras me habían dicho todas esas cuestiones organizativas, pero nadie me había explicado cómo se da una clase, empecé supervisando práctica; (una vez) me quedé sin voz de los nervios, fue tremendo y muy difícil; al principio, era muy mala (risas) porque yo me aferraba a los papeles que eran los que me daban seguridad. (Consuelo. 55 años. Madrid).

En cuanto a la primera dimensión, referida al saber teórico y al capital simbólico, se identificó que las docentes de Trabajo Social no encuentran correspondencia entre su nivel de conocimiento y experiencia con la asignación académica que asumen en sus cursos. Las docentes señalan que son sus compañeros mejor ubicados dentro del campo universitario, con mayor capital científico y más antigüedad, quienes eligen los cursos que desean impartir; mientras que las profesoras noveles deben someterse y preparar los cursos que les corresponda, independientemente del capital simbólico que posean. De esta manera, no es la trayectoria del docente, ni el conocimiento que posea lo que define la programación académica dentro del proceso de formación de los estudiantes, sino la estructura y las lógicas de poder del campo universitario:

> En aquella época yo era de las últimas, con lo cual tenía que cambiar de asignaturas continuamente, pero esto al final estuvo muy bien porque he tenido la oportunidad de dar muchas asignaturas distintas, lo que ha provocado que yo tuviera que estudiar muchísimo y adquirir muchos más conocimientos. (Consuelo. 55 años. Madrid).

Respecto a la segunda dimensión, referente a la preparación pedagógica, las docentes reflexionaron sobre errores, miedos, temores y enfados en términos de la distancia emocional asumida en la relación con sus estudiantes. La distancia emocional se comprende como el espacio del vínculo de proximidad o lejanía establecido entre docente-estudiante y entre afinidades o diferencias expresadas física o simbólicamente que define el tipo de jerarquía y la autoridad en el proceso de formación (Segura, 2023). Esta distancia delimita el modelo pedagógico a partir de contenidos y prácticas sociales que unen o separan las interacciones dentro del campo científico. Generalmente, cuando prevalece el modelo escolar, se promueve una mayor distancia emocional jerárquica, al tiempo que se hace mayor la lucha subjetiva del estudiante para ser reconocido como sujeto, como lo plantea Francisca:

> Vigilaba mucho los exámenes, porque me parecía una injusticia para los que han estudiado que otros copien ¡no será porque no vigiló, si hay más pícaros que yo, policía no soy! tuve fuertes enfrentamientos con los alumnos que no conciben la tutoría como una técnica docente. (Francisca. 72 años. Madrid).

Cuando prevalece un modelo más constructivista, hay mayor horizontalidad y se produce el reconocimiento de ambos como sujetos, en términos de identidad y diferencia (Ortega, 2018) como atestigua Andrés; esto favorece la identificación disciplinar:

> Me la juego toda, voy en lo que hablo. Si uno tiene la oportunidad de reflexionar va corrigiendo sobre la marcha, me doy cuenta de la facilidad para trabajar con ellos

> pedagógicamente no estableciendo una relación jerárquica, sino todo lo contrario, estableciendo relaciones de respeto mutuo. (Andrés. 61 años. Cali).

La distancia emocional entre docentes-estudiantes es permeada constantemente por la necesidad del docente de mantener su imagen y jerarquía dentro de su rol (Tello, 2017; Dubet, 2005). Por tanto, expresar su fragilidad humana en los espacios de clase desnaturaliza la distancia emocional que promulga el modelo escolar.

Así pues, la distancia emocional de las docentes de Trabajo Social se ubica en un espectro que va desde la distancia de las docentes vigilantes que se enfrentan con los alumnos, como en el caso de Francisca; la cercanía de docentes que expresan sus emociones en clase para movilizar la autorreferencia en los estudiantes, como atestigua Montserrat, «no lo procesé, quedé cabreada, no tenía distancia necesaria para poder trabajar, se cabrearon conmigo como no te puedes imaginar y yo sí sostuve el cabreo», y docentes mucho más próximos que escuchan la vida personal, salen a comer y a tomar cervezas con los estudiantes, como sostuvieron Margot y Consuelo. Este amplio espectro muestra la disposición afectiva de las docentes para ubicarse de manera más horizontal, igualitaria y permitir a sus estudiantes expresar su otredad, o, por el contrario, mantener verticalmente la toma de decisiones respecto al proceso formativo y negarlos en su alteridad.

Las relaciones centro-periferia ocuparon un lugar privilegiado a la hora de analizar la dominación simbólica y material entre las sedes regionales y la sede principal de la Universidad del Valle. Dicho dominio cobra importancia en la definición del sí mismo de las docentes de las sedes regionales, en la medida en que se reproducen relaciones de mando/obediencia, complementarias a todo proceso hegemónico, como lo afirma Roux (2020), retomando a Gramsci. Esto se confirma porque ninguna de las docentes entrevistadas de Cali hizo alusión a la formación de Trabajo Social en las sedes, o cuando algunas de las profesoras contratistas de Cali, que trabajan al mismo tiempo en las sedes, expresaron que, históricamente, han tenido que seguir las instrucciones de las docentes titulares de Cali, como parte del sistema de poder característico del campo científico. Las relaciones territoriales entre ciudad-ruralidad del Programa de Trabajo Social se constituyen como relaciones de dominación jerárquica respecto al *status* y prestigio científico de las docentes del centro sobre los que trabajan en las sedes regionales, periferia. La jerarquía de las decisiones académicas

que se justifica sobre la base de un discurso de la calidad de la formación promovido por las políticas neoliberales (Martínez, 2011) promueve una representación social de sí mismos como profesores de provincia, a modo de ciudadanos de segunda dentro de la escala de *status* del campo científico (Taylor, 2009, p. 72). Sumado a las condiciones históricas estructurales (mejores condiciones de formación, de investigación y de beneficios salariales de las docentes de Cali sobre las docentes de las sedes) implica que: «[…] se cree que somos profesores de segunda, repetidores de los programas, que a la periferia hay que dominarla, darle lineamiento, nadie ha dicho hablemos, enriquezcámonos mutuamente […]» (Caro. 52 años. Cali-Tuluá). Para Caro, ignorar las especificidades, necesidades y experiencias de las docentes de las sedes ha significado su exclusión histórica, su negación en el intercambio entre pares y en el espacio de enunciación como un otro igual representado (Bidaseca, 2010; Roux, (2020, p. 156).

4.3.2. La construcción de sí mismo como estudiante

Las construcciones que las estudiantes entrevistadas hicieron de sí mismas se correspondieron con el espectro de cercanía descrito antes por las docentes. Se agruparon tres modos subjetivos dentro de ese espectro: definiciones de sí mismo como sujetos reconocidos por las docentes, a quienes emulan en su vida profesional; definiciones de sí mismo como sujetos que sufren, y definiciones sobre sí mismo como sujetos desubicados o fuera de lugar, por docentes centrados en mantener su jerarquía en el proceso formativo.

4.3.2.1. Soy reconocido por docentes cercanos que me sostienen

En este primer modo subjetivo se encuentran aquellas estudiantes de grado, posgrado y docentes de ambas universidades que se han sentido reconocidas como sujetos durante su proceso de formación, entendiendo este «reconocimiento» desde la perspectiva de Taylor (2009). Las estudiantes diferencian el saber de sus profesores de sus formas de enseñar, aprecian los modos de enseñanza y una actitud más horizontal, cuya intención sea transmitir el conocimiento. Las estudiantes se sienten satisfechas con el proceso de formación y sienten que el docente ha marcado positivamente sus vidas, que ha habido una conexión emocional que soporta afectivamente la comprensión de los contenidos. Las estudiantes perciben que

pueden expresarse según sus características propias y necesidades, sin sentirse juzgadas severamente por la academia: «hablaba sobre temas que a nosotros en ese momento pues nos influía, lo relacionaba con tu vida, con tu futuro, tu pasado, te hacía pensarlo hacía ti y de esa forma te quedabas con los temas» (Tomás. 21 años. Madrid)

Para las estudiantes, las docentes ejecutan diversas prácticas de enseñanza y evaluación según sus formas de aprendizaje, considerándolas «no solamente como contenedores de contenidos, sino también como personas», que cuestionan los contenidos que se abordan en las clases, como lo atestigua Inés (34 años. Madrid); y ayudándolas a poner en práctica los conocimientos impartidos en su vida personal y en la labor profesional. Esta posición más igualitaria favorece la creación de pensamiento y la producción de interrogantes antes que la producción de afirmaciones (Rancière, 2003), lo cual no resta exigencia por parte del docente, por el contrario: cuestiona permanentemente al estudiante, que discute y analiza casos prácticos, lo que favorece la incorporación de los conocimientos en la vida personal y profesional, como lo atestiguan las graduadas de Trabajo Social de ambas universidades:

> Tuve una profesora muy conocida, una mujer de clase alta bogotana que había estudiado Trabajo Social, Doctorado en Caso Social Individual en los Estados Unidos, una autoridad. Este joven intrépido, inquieto, empezó a cuestionarle cosas que ella estaba planteando y en lugar de rechazarme, de calificarme mal, que lo había podido hacer, me dijo: «usted por qué no se pone estudiar y a conocer los pioneros de la profesión, le presto los libros», y fue la forma como ella me sedujo, sin cerrarme la puerta a las elaboraciones y cuestionamientos que hacía. Así salí de la ignorancia. (Vicente. 71 años. Cali).

Quienes deciden ser docentes afirman que han emulado conscientemente el trato y las formas de hacer de sus referentes, buscando parecerse a ellas a través de la conexión, el impulso y la motivación a sus estudiantes. Tomar a la profesora como referente es un proceso hasta cierto punto inconsciente, que a su vez forma parte de la conformación del *habitus* disciplinar y deviene de la relación establecida, de su posición ante el mundo, de la concepción de la

formación y de la representación del estudiante como sujeto que cuenta, que es escuchado y visto por el docente: «las quería imitar y ser como ellas, me gustaba el entusiasmo de ellas» (Fátima. 60 años. Madrid). Así, como lo manifiestan Terum y Heggen en su estudio: «las estudiantes que experimentan a los maestros como comprensivos y alentadores expresan un mayor grado de identificación con la profesión de Trabajo Social» (2016, p. 842).

4.3.2.2. Sufro la jerarquía del docente vigilante

Cuando el docente exacerba la distancia emocional e impone su saber teórico sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje que imparte a sus estudiantes, actúa bajo el modelo escolar. El ejercicio de este modelo produce sufrimiento y se constituye como un segundo modo subjetivo de estar y vivir un proceso formativo rígido que acentúa la estructura jerárquica del campo científico (Bourdieu, 2001). Este modo subjetivo obtuvo un mayor despliegue de los testimonios de las estudiantes de grado y posgrados y profesionales de ambas universidades, aunque estuvo mucho más presente en Univalle.

Esta condición subjetiva conlleva dos efectos que difícilmente pueden separarse: una implicación ontológica cuando se niega la persona del estudiante en su condición de sujeto y el atraso en la realización de productos académicos esperados conducentes a los títulos «[…] se dijo que éramos una cohorte conflictiva, fue muy difícil para mí, tanto así que no he terminado mi trabajo de grado; entré en un proceso terapéutico para poder terminar, además busqué una directora (de tesis) por fuera de la Escuela» (Aura. 45 años. Cali).

Las profesionales univallunas de posgrados justifican una mayor afectación en su desempeño académico y atraso en la Tesis de grado debido a la desmotivación ocasionada por las relaciones interpersonales con las docentes; aunque el nivel de graduación de menos de la mitad de las matriculadas (44 %) se reporta como igual para ambas universidades.[115]

El modelo escolar, al basarse en el desequilibrio de poder entre docente (poseedor del conocimiento) y el estudiante (receptor pasivo), reproduce prácticas de enseñanza

[115] En el Máster de Trabajo Social, gestión y evaluación de servicios sociales, de la Facultad de Trabajo Social de la UCM, se ofrecieron 12 cohortes desde el año 2010 al año 2022. De 656 matriculados, solo se habían titulado 291 titulados (44 % de las matriculadas se gradúa). Fuente: Decanatura Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid. Enero de 2022. En la Maestría en Intervención Social de La escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de Univalle, se ofrecieron 6 cohortes, desde el año 2010 y hasta el año 2022. En total se registraban 95 matriculadas y solo 42 graduadas (44 % de graduadas). Fuente: Coordinación de Posgrados Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle. Diciembre de 2022.

tradicionales internalizadas que encarnan política y simbólicamente el desconocimiento del estudiante en sus condiciones de existencia (Dubet, 2005), no «importa lo que (le) esté pasando a usted», como atestigua Lola (22 años. Cali). En ambas universidades, al no registrarse las estudiantes de Trabajo Social como sujetos para las docentes, se instala una percepción de sí como «seres invisibles y menospreciados», que genera dolor emocional y desmotivación en el proceso de formación, como se corrobora en los testimonios y en estudios previos (Dubet, 2005, p. 55):

> A la hora de relacionarnos y decir las cosas no nos tratan como sujetos, me tomé el trabajo de escribir una carta a las docentes y nunca la respondieron, ni decir venga hablamos del tema, uno puede entender que tienen muchas cosas que hacer; hay una invisibilización de nosotros como sujetos y esto trasciende la formación y que son referentes en una carrera como Trabajo Social que no se reconozcan las situaciones diversas que tienen los estudiantes y sus experiencias, y que a la hora de hablar los estudiantes sean invalidados o se desconozcan, entonces ¿cómo nos pensamos la intervención y cómo nos estamos pensando los sujetos? (Sandra. 22 años. Cali).

Además, jerarquización exacerbada del poder docente puede ser secundaria a las diferencias territoriales, económicas y simbólicas expresadas en las relaciones de clase centro-periferia (expuestas en la sección 3.1.1. del capítulo 3) y suscitar en las estudiantes de las sedes regionales en Univalle una mentalidad inferior, expresada mediante pasividad, obediencia y dependencia hacia la autoridad de las docentes de Cali, como ratifica Aida: «nos dio la oportunidad y nos invitaron a conocer el campo universitario (de Cali), muy diferente a una sede, uno se quedaba sorprendido» (Aida. 27 años. Santander de Quilichao).

Aunque la negación subjetiva de las estudiantes no se aplique a la totalidad de los profesores, sí impera un estilo dominante en la relación docente-estudiante. Así lo experimentaron las estudiantes de grado, que llevan la mitad de la formación en la UCM y los que están a punto de graduarse de Trabajo Social en Univalle. En este sentido, la enseñanza del Trabajo Social en ambas universidades opera a través de prácticas pedagógicas

denominadas «visibles», en cuya intencionalidad subyace de manera explícita y habitual la imposición de una cultura jerarquizada como principio de relación pedagógica que busca el adoctrinamiento y la dominación de las estudiantes (Bermúdez-Peña, 2008; Monclús, 2004). De esta forma, se instala la rigidez, entendida como incapacidad de movimiento y flexibilidad de las prácticas pedagógicas como un valor educativo que, de la mano con la exigencia se muestra como esencial para estudiar y cumplir con las obligaciones académicas (Bastidas y Manco, 2017).

Este tipo de relación ha sido estudiada por algunas estudiantes en sus Trabajos de Grado para optar al título profesional (Bastidas y Manco, 2017; Imúes, 2015) y se confirma con los testimonios de docentes y estudiantes, tanto en Univalle como en la UCM: «Tenemos que ser inflexibles porque aquí lo que estamos buscando es que adquieran conocimiento, es una responsabilidad muy grande, tienen que estar bien formados» (Consuelo. 55 años. Madrid); «te estaban presionando con plazos tan estrictos, que no son necesarios» (Ángela. 24 años. Madrid); «la consideraba un monstruo, me dolía la cabeza, me enfermaba cuando llegaba a la clase, nos hacía llorar con las exposiciones, de pronto esa dureza (era) para que nosotros nos esforzáramos a aprender» (Luz. 24 años. Tuluá)

Gran parte de estas dificultades relacionales de poder evidencian el sutil límite entre la exigencia académica para mantener el nivel intelectual y la violencia psicológica y simbólica hacia las estudiantes por parte de las docentes (Foucault, 1988). Una sensación colectiva de agresión y desprecio caracterizó el tono emocional en la descripción del proceso de formación en las profesionales, estudiantes de posgrados y grado que conmovió su sentido de dignidad personal como sujetos en formación y les generó sufrimiento:

> Hay un poco de terrorismo frente a hacer una maestría: «tienes que estudiar, esto no es pregrado» todo el tiempo reiterando eso, bajo la jerarquía o la oposición, eso genera a muchas personas cierto desasosiego, desmotivación; veo que el sentimiento se dio de manera conjunta: «¡Ay! que pereza ir» cuando tocaba el docente que era enfático en eso, no lo sentí muy frecuente, pero sí con algunas docentes, pedagógicamente falta. (Magdalena. 41 años. Cali).

> Llegando a la universidad me dicen que mi abuela había fallecido, entré en una crisis impresionante, no podía hablar, lloraba, mis compañeros le contaron a la profesora, y (ella) me dice: «tienes que pasar a exponer primero», esa materia la perdí, no entendía cómo nosotros estábamos en una facultad de humanidades (y) pasaran ese tipo de cosas. (Dativa. 37 años. Cali).

La expresión de negación de la alteridad durante los procesos de formación por parte de algunas docentes fue característica en la mayoría de las participantes de posgrados de Univalle, al sentirse ignoradas, invisibilizadas y rechazadas en sus manifestaciones de las particularidades y complejas condiciones laborales, sociales y afectivas. Las pocas posibilidades de diálogo evidenciaban dificultades para establecer el espacio educativo pedagógico (Parajuá, 2015; Patiño-Garzón y Rojas-Betancur, 2009) y, en ocasiones, camuflaba las debilidades del capital simbólico que podrían tener algunas docentes:

> Es una mujer que ha hecho un montón de investigaciones, pero como docente no sabía explicarse muy bien, dejaba trabajos virtuales, mucha bibliografía en el campus, así uno podía ampliar y entender un poco lo que quería decir. (Irene. 26 años. Madrid).

Amilibia (2017) plantea que las dificultades pedagógicas muestran cierta confusión de los momentos de enseñanza y problemas en la construcción de las estrategias de traducción o adaptación del saber erudito al saber enseñado. La transposición, traducción o la adaptación de los contenidos eruditos a un saber que se puede enseñar conlleva atender a estos distintos momentos y a los ajustes que hace cada estudiante. Enseñar un conocimiento científico de aquello que saben los otros por sentido común fácilmente puede caer en el extremo academicista de corregir el error, aplastando al otro o dando por sentado que se conoce del tema, «me sentía en blanco en el proceso de la construcción de la investigación, me volvían nada los comentarios, eran a destruir», así asintieron colectivamente las participantes de los posgrados en Univalle cuando habló Petra (30 años. Cali) y Carmen:

> Sentía tensión a veces entre profesores y estudiantes, a veces profesores y profesoras que hacían expresiones maltratadoras de forma muy discreta y muy sutil a compañeras cuando exponían y no tenían la calidad académica que ellas esperaban. (Carmen. 50 años. Cali).

Al pedirles a las participantes (estudiantes y profesionales) de los grupos focales que hicieran un balance de su formación, reaparecieron las emociones que se habían producido anteriormente y se cristalizaron colectivamente sentimientos de pereza, tristeza, desilusión, frustración, escepticismo, decepción y rabia. Algunas estudiantes de grado lograron asumir una posición menos pasiva, pero mucho más reactiva y coyuntural. Otros, en calidad de estudiantes de posgrado, siendo profesionales, recuerdan haber asumido una posición más horizontal y desafiante con sus docentes, consolidando acciones colectivas más estructuradas. Estas acciones se constituyeron en prácticas de resistencia en contra de la mentalidad del sistema educativo y de la relación agresiva establecida por las docentes para mantener su jerarquía y la regulación de las conductas de las estudiantes (Foucault, 1988), como exponen Valentina y Melba:

> Pedimos en esas cartas cambios en docentes, en metodología, que comprendieran nuestra posición como profesionales que estábamos en campo, que lográbamos hacer lo que más podíamos a pesar de muchísimas situaciones que podían acontecernos personalmente. Resalto a los profesores, que nos dieron apertura, en ciertos espacios para poder conversarlo. (Melba. 29 años. Cali).

Esta resistencia de las estudiantes al dominio y a la homogenización buscó sostener sus particularidades y ser reconocidas en su pluralidad (Lahire, 2004). Como se corrobora en distintas generaciones, la respuesta política, llevada al terreno científico, cuestiona lo dado y lo establecido en el mundo universitario (Bourdieu, 2001). Al mismo tiempo, esta disputa

política se constituye como la base de «procesos estructurantes de la subjetividad» alternativos, en la medida que se instituyen nuevas experiencias cercanas a la autonomía, la capacidad potenciadora crítica y creativa sobre la base de lazos sociales de cooperación y solidaridad, en contrapeso con lo instituido (Rosbaco, 2007, p. 17).

La problemática multidimensional de agresión y violencia en instituciones de educación superior ha sido invisibilizada en las universidades, pero es cada vez más objeto de análisis en sus distintas formas, sobre todo aquellas referidas a la violencia de género y a los disturbios entre estudiantes (Carrillo, 2015; Santos, et al., 2012; Montesinos y Carrillo, 2011; Amórtegui-Osorio, 2005).

4.3.2.3. Estoy en el lugar equivocado

El tercer y último modo de vivir el proceso formativo para profesionales univallunas de distintas disciplinas que estudian posgrados fue el sentirse rechazados por su insuficiente saber y ser situados en un *no-lugar,* en contraposición al concepto de lugar, ámbito local donde se desarrolla la vida de las personas (Parajuá, 2015, inspirado en Lizcano, 2006), por parte de docentes:

> Todo el tiempo sentí que ellos querían que yo me fuera, de hecho, literalmente, una de las profesoras me dijo: usted está en el lugar equivocado. (Josua. 54 años. Cali).

Este modo subjetivo se instaló a partir de prácticas de enseñanza de las docentes que invalidaban el conocimiento de disciplinas distintas a las Ciencias Sociales. En los intercambios predominaban unos conocimientos por encima de otros, lo que dificultó las posibilidades de construir el campo de estudio en torno a la intervención social que cruzara los límites disciplinares tradicionales (Tello et al., 2017):

> Se supone que debería ser una perspectiva más integradora, más incluyente de los saberes de los demás; (mis compañeros) se sentían frustrados, se les exigía cosas para

> las cuales no tenían la formación de base, fue horrible, espantoso porque no éramos suficientes. (Aura. 45 años. Cali).

Las expresiones verbales y actitudes de docentes recibidas por las profesionales evidenciaron una construcción simbólica del otro y de lo otro como un extraño indeseado, en ocasiones enemigo e intruso al que hay que adoctrinar y/o expulsar por ser distinto (Lisón, 1989). Las sensaciones de exclusión y de rechazo por no ser suficientes respecto al saber de las otras disciplinas de las profesionales de posgrados, reprodujo la rivalidad histórica y lucha en el salón de clase entre las Ciencias Sociales y el Trabajo Social, en disciplinas como: Sociología, Historia, Psicología, Comunicación Social, Ingeniería Ambiental y Seguridad y Salud en el Trabajo. En general, el ambiente académico mostró la poca curiosidad y apertura a saberes distintos a los hegemónicos y reproducidos en las disciplinas tradicionales, como lo expresaron las docentes complutenses, al definir su lugar de trabajo:

> En esta Facultad no aparecen las diferentes sensibilidades, una confrontación agónica; es decir, el reconocimiento de diferentes concepciones que litigan, tanto desde el punto de vista teórico como desde el punto de vista práctico en la academia (Pablo. 65 años. Madrid).

Como se argumentó en el capítulo 3, el trabajo interdisciplinar requiere cierta sociabilidad para generar conversaciones y discusiones grupales que promuevan un pensamiento cooperativo entre disciplinas y una estructura institucional concebida para construir y no solo el conocimiento (Amilibia, 2017).

4.3.2.4. Las conversas entre compas me rescataron

En los modos subjetivos en los que la experiencia formativa es vivida como tensa aparece la relación establecida con las compañeras como un soporte o sostén afectivo (Burbano et al., 2021; Bastidas y Manco, 2017; Martuccelli, 2007, 2010). Estas relaciones que, en general no son objeto de análisis durante la formación universitaria, conforman un campo social vital y

hacen parte del currículo oculto, debido a su importancia en los aprendizajes y modelaciones del estudiantado (Sánchez, 2000; Bermúdez-Peña, 2008):

> Lo mejor posible de todo lo que vivimos (fue) que nos conocimos nosotras, éramos 8 estudiantes, potentes todas, con ideas, con propuestas, con áreas de conocimiento diferentes que eso a mí me sumó muchísimo, me rescató. Sus ideas, discusiones, las conversas, logramos hacer afinidad. (Melba. 29 años. Cali).

En el extremo de la racionalidad científica propia del campo universitario, las relaciones entre pares (tanto en grado como en posgrado) se constituyen en las principales fuentes de amistad, de relaciones románticas e ideológicas, útiles aliados para protegerse de los retos y pruebas de la vida académica, tanto para competir como para luchar en contra de la jerarquía y el poder que detentan las docentes (Martuccelli, 2007; 2010). La importancia de la relación entre pares también radica en la fuerza de la comunidad de conciencia que se crea, tanto en la dimensión social como en la académica. Esta fuerza puede guiar a las compañeras hacia diferentes direcciones: reforzar o ir en contra del programa formal (Dubet, 2006) y servir para fortalecer o debilitar la identificación con la profesión, como lo hallaron Terum y Heggen (2016).

4.3.3. La construcción de sí mismo como trabajadora social

Este último apartado presenta el modo subjetivo disciplinar del Trabajo Social expuesto por estudiantes y profesionales de ambas universidades. Formar trabajadoras sociales es formar sujetos disciplinados, lo que implica un trabajo de producción de un sujeto sobre sí mismo basado en los condicionamientos para identificarse y pertenecer disciplinariamente, componente imprescindible para el trabajo con otros en la intervención profesional.

4.3.3.1. La conformación del ser en el *habitus* disciplinar del Trabajo Social

La formación académica se respalda en la autorreflexión que hace cualquier estudiante de Trabajo Social sobre su vida personal (Bastidas y Manco, 2017). Esta autoformación se

promueve, se vigila y es mucho más intensa en Univalle, fruto de las teorías psicologizantes que se instalaron en la sociedad moderna y que se consolidaron a partir de la creación de la corriente terapéutica familiar a nivel internacional en los años 40 y 50, época en la que se vivían los efectos de la Segunda Guerra Mundial. El surgimiento de la terapia familiar producto del trabajo interdisciplinario en distintas partes del mundo (y del que se destacan algunas trabajadoras sociales norteamericanas) pretendió evidenciar la insuficiencia de la terapia psicológica clásica y de otros modelos terapéuticos que desconocían el contexto sociopolítico (Sánchez-Rengifo, 2003). Como se presentó en el capítulo dos, en Univalle este énfasis se instaló después los años 90, cuando se promovió la investigación y la formación en Familia por parte de las docentes que se formaron en el exterior. Según los testimonios, esta formación estuvo caracterizada por estigmas establecidos desde hacía décadas entre los mismas docentes, estudiantes y profesionales para desacreditar el trabajo clínico familiar dentro de las instituciones, en comparación con el trabajo de campo ideológico de los de Comunidad. En la actualidad, estas diferencias ideológicas podrían constituirse en una de las razones que explican las disensiones en la formación entre ambos campos de intervención social y la polarización de las relaciones entre docentes y docentes-estudiantes (Goffman, 1963):

> Las que les gustaba Familia nos creíamos oficinistas y las de Comunidad, eran las tiradas, chancletudas; los profesores de comunidad y de política tenían discuuursooo, pertenecían a la élite, sabían de Trabajo Social y la individualidad no existía (Caro. 52 años. Cali-Tuluá).

Como se ha planteado, la distancia emocional asumida por las docentes y evidenciada por las estudiantes define en cierto sentido la sensación de ser vistas y reconocidas como sujetos. Esta sensación se refuerza con la apropiación de los contenidos de las asignaturas de Familia que conmueven a las estudiantes en su condición humana, llevando a la vida personal la aplicación de los temas y evocando una mayor conciencia de los marcos interpretativos enseñados, como lo expresan docentes y estudiantes de ambas universidades:

> Cuando yo era estudiante el profesor V nunca me tuvo en cuenta (risas), saqué de las notas más bajas, él en la relación con uno es como si no existiera; en cambio, las profesoras de Familia te reconocen, eso lo da la misma formación, por el trabajo que a uno le hacen cuando está estudiando, mínimamente lo lee, sabe de mi vida y eso hace que tú sientas que el otro reconoce tu existencia. (Caro. 52 años. Cali-Tuluá).
>
> Me he dado cuenta que he pasado por muchas crisis existenciales gracias a toda la información que vamos recogiendo y aprendiendo porque al final, tú tienes que ir encajando todo eso en tu personalidad; es imposible tratar de evitar que eso te llegue, ha habido momentos en los que no la he pasado tan bien por eso. (Manuela 21 años. Madrid).

El ejercicio autorreferencial que se promueve en las estudiantes a través de los trabajos de las asignaturas de Familia vigoriza la incorporación de teorías sustantivas sobre el sujeto y ejercita sus habilidades introspectivas a través del análisis reflexivo de la historia personal y familiar:

> ¿Dónde está nuestro lugar como docentes? no somos terapeutas, aunque sepamos un poquito de terapia familiar, que no somos mediadores, aunque sepamos un poquito de mediación familiar, tú que eres el profe, tienes un poquito de responsabilidad (en) hacer que al acabar la asignatura pensasen: ¡me tengo que mirar! (Antonio. 50 años. Madrid).

La movilización emocional que se fija como condición del trabajo personal de estudiante se ubica como meta y desafío autorreferencial en la formación en Familia, basado en el presupuesto de que la intervención terapéutica es exitosa cuando el profesional ha elaborado previamente sus conflictos personales y familiares; de lo contrario, puede resultar errática

(Fortes de Leff et al., 2009). En este proceso, el docente de Familia se percibe cercano porque conoce al estudiante a través de la lectura de los trabajos que éste escribe sobre sí mismo y su familia.

El docente de Comunidad en cambio, se percibe distante porque no conoce al estudiante e ignora sus condiciones personales y familiares. Es decir, el reconocimiento que percibe el estudiante de su individualidad se obtiene de la distancia emocional que asume el docente con base en el grado de conocimiento personal hacia él, del nivel de autorreferencia que se promueva en la formación universitaria y de la posibilidad de aplicación de los contenidos-conocimientos a su vida personal. Las estudiantes de Trabajo Social que realizan un trabajo personal como condición de la formación en Familia, ejercitan conscientemente habilidades de introspección y autorreflexión hacia su propio origen familiar instituyendo un estilo emocional que exige «un cuidadoso manejo del yo» como parte del *habitus* disciplinar del Trabajo Social:

> El manejo de las emociones fue fundamental para mí, de lo más difícil, me ha tocado aprender a trabajar semestre tras semestre y día tras día para mejorarlo; así uno no quiera, sea uno fuerte siempre lo va tocar y pues analizarse la propia familia de uno es muy difícil. (Ximena. 20 años. Tuluá).

El trabajo personal involucra la elaboración de emociones que consiste en intentar producir cambios en la configuración, evitación, manifestación y grado de expresión de los sentimientos o emociones hacia sí mismo y los otros (Russell, 2008); lo que puede resultar o no, pero indica en cualquier sentido los ideales y presupuestos sociales que lo guían. Este intento de cambio emocional sugiere una posición activa frente a la adecuación de los sentimientos o emociones respecto a las convenciones sociales, en este caso, los pactos disciplinares. La formación de Trabajo Social trata de que el estudiante pueda hacerse cargo de sus conflictos y específicamente de sus emociones cuando estas se consideran inadecuadas, perturbadoras o peligrosas para el ejercicio de su potencial trabajo profesional. Es decir, son las emociones hacia sí mismas y los otros las que las disponen frente al proceso de formación y su futura intervención.

> Fue bastante significativa no solamente por lo profesional sino por lo personal esta maestría, tocó mucho mi vida, me sorprendía en las materias que vimos: ¡no se puede empezar a tocar los otros, sin antes hacer el trabajo personal!, eso para mí fue como una sacudida, venía de una carrera que es netamente de la cabeza, no te toca emocionalmente para nada. (Valentina. 36 años. Cali).

Por lo tanto, es necesario que cada estudiante modifique sus emociones cuando discrepan entre «lo que siente» y «lo que quiere sentir» en ciertas situaciones y «lo que debe sentir» respecto a sí mismo dentro del marco convencional disciplinar de su función profesional (Russell, 2008, p. 146). Esta discrepancia de los sentimientos y emociones de las estudiantes aparece en distintos momentos de la formación: al inicio, durante la elección de carrera, (como se evidenció en la sección 4.2), cuando sus necesidades emocionales, problemas personales y familiares los movilizaron a elegir la carrera como una manera de ayudarse a sí mismas a través de la ayuda a los otros; y en el transcurso de la formación, ante la conciencia de sus emociones que les exige hacerse cargo individualmente de sus problemáticas personales y familiares.

Cada estudiante intenta hacer lo que puede con los recursos personales que tiene y con los recursos institucionales a su alcance. A nivel personal, intenta que sus sentimientos concuerden con las situaciones bajo las reglas disciplinares esperadas: no llorar, ser empático, paciente, entender, escuchar, entre otras conductas regidas por sus emociones. No obstante, en muchas ocasiones, las complejas problemáticas personales y familiares los persuaden para ser asistidos por servicios institucionales articulados a los procesos de formación.[116] Estos

[116] En Univalle se cuenta institucionalmente con el *Servicio Psicológico* que brinda ayuda asistencia y preventiva de manera individual y colectiva a todos las estudiantes universitarios https://vicebienestar.univalle.edu.co/servicio-medico-estudiantil/servicio-psicologico. Internamente, el Programa Académico ha diseñado estrategias de *Apoyo Emocional* y *Consejería Estudiantil* con base en las políticas institucionales, con el propósito de acompañar a las estudiantes en su inserción a la vida universitaria y reflexividad sobre el efecto de la formación en la vida personal https://zarzal.univalle.edu.co/buv/psicosocial/consejeria-estudiantil La UCM cuenta con *Psicall*, un servicio de atención psicológica presencial y telemática (atención telefónica y vía email) a todas estudiantes universitarios. https://psicall.ucm.es/la-clinica. Internamente, no se encontró ningún tipo de actividad de soporte emocional del Programa de Trabajo Social de la UCM para sus estudiantes.

servicios muchas veces se convierten en los principales soportes académicos y personales para permanecer en la formación universitaria (Bastidas y Manco, 2017).

De esta forma, la vida personal y familiar del estudiante se incorpora al modelamiento educativo como un régimen disciplinar justificado en las políticas universitarias de formación integral en las que las instituciones de educación superior asumen la formación de profesionales/licenciados, técnicos y tecnólogos como personas y ciudadanos.[117] El límite entre docencia, consejería y apoyo psicológico en la formación de las estudiantes de Trabajo Social no es claro y genera ambivalencia en las docentes. Sobre todo, en aquellas docentes complutenses que tienen cursos con un alto número de estudiantes y consideran que las estudiantes deben buscar fuera de la universidad los apoyos profesionales requeridos para resolver sus asuntos personales y familiares:

> Tengo siempre mucha ambivalencia, yo no quiero saber nada de la vida personal de mis estudiantes, porque creo que se abusa un poco y hay un deslizamiento a un contexto terapéutico y no lo comparto en absoluto; creo que hay que separar contextos, si un estudiante viene y me dice que tiene dificultades, le digo puedes ir a tal servicio, puedes ir a tal otro, que sea afuera. (Fátima. 60 años. Madrid).

Para las docentes univallunas, en cambio, los aspectos personales y familiares se integran, asumiendo un rol más bizarro y complementario a la formación academicista, como atestigua Lucero: «Siempre defendí que la formación del trabajador social y en general, para cualquier profesión de ayuda, debe de preocuparse mucho, no solamente, por la formación cognitiva del estudiante, sino por la formación emocional y actitudinal del estudiante». (Lucero. 68 años. Cali.).

En todo caso, este trabajo personal o elaboración de emociones y sentimientos es un trabajo que efectúa el yo en sí mismo, es decir, la estudiante de Trabajo Social, movilizada por las docentes en su «yo» del estudiante, para enseñarle a efectuarlo en el yo de los demás

[117] Video institucional SIAC. Política de Formación y Formación General (Acuerdo 025 y Resolución 136) https://www.youtube.com/watch?v=fEP-djNb51A

a través de los procesos de intervención con las personas (Russell, 2008; Dubet, 2006). Es decir, este proceso de formación se constituye como un dispositivo de gobierno de almas, consolidado por la formación de las disciplinas *psi* para, en primera instancia, invadir y dominar el sí mismo y en segunda instancia, ejercer el gobierno de los otros, a través del *habitus* disciplinar interviniente en la vida de los demás (Foucault, 2006; Rose, 2019).

El manejo de las emociones y sentimientos aparece pues como una tecnología del yo, un modo de producir emociones, pensamientos y conductas que obliga al sujeto a asumir la actitud de transformarse para «alcanzar cierto estado de felicidad…sabiduría» y así someterse a los fines disciplinares (Foucault, 2008, p. 48). Se instala en las estudiantes el discurso de la resolución psicológica de sus problemas: desatar, abrir y conscientemente resolver asuntos ocultos, controlar lo descontrolado, como una tarea voluntaria que hay que alcanzar para convertirse en trabajadora social. De tal forma, que se construye como una cualidad del programa académico de Trabajo Social en Univalle la disposición, el interés y la diligencia de las docentes hacia las situaciones académicas y personales de los estudiantes, como se ha encontrado en estudios previos (Bastidas y Manco, 2017, p. 108).

Si las emociones pueden entenderse como energía interna con un alto componente social que orienta la acción y coopera con un pensamiento, pueden modificarse a voluntad hasta llegar a traducirse en una competencia emocional altamente valorada en el ámbito laboral, por ser un recurso de ayuda a las demás personas para alcanzar sus metas en la esfera privada. Entonces, el autoconocimiento de la estudiante es útil para aplicar el rigor del autocontrol y modificar a voluntad las emociones y disposiciones hedonistas a través de técnicas cognitivas, corporales y expresivas que se entrenan durante la formación (Illouz, 2007; Lahire, 2004, p. 98). Cuando se logra, las estudiantes se sienten tranquilas, orgullosas y pertenecientes a la disciplina (Castillo, 2016; Russell, 2008). Es decir, el logro del control emocional y la elaboración de los sentimientos en Trabajo Social en consonancia con las convenciones disciplinares consolida el sentido de pertenencia e identidad profesional:

> ¡Ay no! donde me llegue a mí una familia con problemas, yo me pongo a llorar con ellos!, entonces, primero aprender a controlarme yo, a examinarme yo, a evaluarme yo, empezar desde mí, ese es el principal desafío, es algo fundamental a la hora de

intervenir ya sea con una persona, con una familia, con un grupo o una comunidad. (Luz. 24 años. Tuluá).

En general, las estudiantes de Trabajo Social se esfuerzan más por el control o supresión emocional, como esfuerzo para evitar sentimientos no deseados que están presentes, que por la evocación o configuración de sentimientos deseados ausentes (Illouz, 2007). Para algunas, este control emocional tiene que ver con su impulso previo de estudiar Psicología, con lo cual ratifican la decisión de quedarse en la carrera. Otras, en cambio, no siempre están dispuestas a estas reflexiones autorreferenciales y debaten hasta qué punto las docentes y la universidad son responsables del efecto que este tipo de ejercicios introspectivos trae a sus vidas.

4.3.3.2. Nos cosifican: crisis del ser y hacer profesional de la trabajadora social

Este apartado contiene cierta problematización subjetiva expresada simbólica y corporalmente a través de las emociones y sentimientos de las estudiantes al pretender identificarse ontológicamente con el ejercicio de la disciplina y de las graduadas al experimentar el hacer profesional, en el marco de problemáticas macroestructurales asociadas con el empleo y con las históricas peculiaridades disciplinares al interior de las instituciones. Los testimonios dan cuenta de crisis de identidad en el ejercicio práctico y profesional evidenciadas en cuatro asuntos sustanciales: el miedo generalizado a conseguir empleo, la preocupación por encontrar un lugar donde puedan intervenir profesionalmente, las formas de reificación profesional y las encrucijadas psíquicas en las que se debaten las estudiantes de Trabajo Social.

4.3.3.3.1. El miedo generalizado de no encontrar empleo

La incertidumbre por el futuro y el creciente desempleo es una de las características de la contemporaneidad como consecuencia de la tercera revolución industrial que aduce el fin del trabajo y el inicio de un nuevo periodo en la historia (Rifkin,1996). En este contexto, la situación de desempleo es una de las mayores problemáticas que ha afectado a la juventud no solo en España y Colombia, sino en el resto del mundo (Lahera, 2020). Para las estudiantes de Trabajo Social próximas a graduarse, el miedo se sintetiza en conseguir empleo, debido a la amplia oferta de universidades que ofrecen la carrera:

> Siento hasta miedo de graduarme y decir: ¿Y ahora qué? ¿Qué vamos hacer aquí en España? No sé. Miedo tal vez de no encontrar un buen trabajo, porque he conocido gente que sí está trabajando como trabajador social, hay otras que no, ¿Qué vamos hacer nosotros los graduados? Seguir estudiando, hacer un máster, luego el doctorado, pero, al fin y al cabo, si tenemos más experiencia yo creo que tampoco nos van a contratar del miedo que tengamos tanta experiencia y no nos puedan pagar lo que es, el futuro es incierto y la verdad, tengo un poco de pánico no saber qué va pasar. (Concepción. 27 años. Madrid).
>
> Se me acerca la hora de graduarme, mucha gente que se gradúa está sin empleo. Hay cinco (5) Escuelas de Trabajo Social aquí en Cali con profesionales de Trabajo Social, cincuenta, setenta (50-70) personas, me preocupa un poco el futuro laboral y unos salarios (de) millón doscientos (1.2), millón cuatrocientos (1.4). Estoy en un momento de mi vida que no sé, quisiera y aspiro a cosas grandes, tener mi casa, viajar, vivir bien, me gusta mi carrera y aporta mucho y todo, pero no sé, hay mucha competencia, bajos salarios, tonces estoy como en eso. (Marcos. 23 años. Cali).

Los hechos corroboran la ocupación laboral de graduadas en cargos distintos al empleo profesional y en empleos informales: «vendiendo en Facebook» y «trabajando en Burger King», como lo expresan Marcos y Concepción, tanto en Cali como en Madrid. La masificación de la educación superior, que empezó en los años 50, se constituye como una de las causas de este temor (Bourdieu, 2001). Cada vez hay más universidades, más graduadas e importantes cifras de desempleo ¿La responsabilidad corresponde a las universidades? ¿Qué posición asumirá la academia, la universidad como institución y la disciplina frente a estos asuntos?

El número de graduadas de Trabajo Social de las dos universidades de este estudio son exponencialmente distintos, pero similares a nivel nacional. Mientras que en 67 años (1953 a 2021) se reportan en Univalle 2.841 graduadas (1.523 en Cali y 990 en sedes regionales) en la UCM en 14 años (2007-2021) se reportan 4.538 graduadas.[118] Sin embargo,

[118] En Cali, los datos fueron suministrados por la Dirección de Programa de Trabajo Social, provenientes de la Oficina de Registro Académico de la Universidad del Valle, Cali- Colombia. Julio de 2021 y por dirección ejecutiva del Consejo Nacional de Trabajo Social: Informes de inscripción y registros profesionales acumulados

los datos de los organismos profesionales nacionales inscritos o colegiados de ambos países son similares. En Colombia (a agosto de 2021) eran 48.419 profesionales y en España (para el año 2022) eran alrededor de 40.000 profesionales.[119]

En Colombia, en el último estudio nacional del Consejo Nacional de Trabajo Social y del Consejo de Educación Nacional de Escuelas de Trabajo Social, de una muestra de 1.710 profesionales de todas las regiones del país, se encontró que, en el último mes de realización de la encuesta, el 21.3 % estaba desempleado (Correa, et al., 2021).[120] En España, los estudios encontrados por Comunidades (Madrid, Cataluña, Castilla y León y la Rioja) y en distintos años (entre 1974 a 2014) han sugerido que el desempleo en Trabajo Social ha ocupado un 14 % (Cabezas, et al., 2015; Torices, 2011). No obstante, en la última investigación y en el *Informe del Consejo General de Trabajo Social de España*, de un total de 1.600 profesionales participantes (de los 36 Colegios a nivel nacional) se reporta una cifra del 5 % de desempleo en las profesionales colegiadas participantes (Vicente, et al., 2022).

En cuanto a las condiciones laborales de las trabajadoras sociales en ambos países se han analizado tipo de contrato, número de empleos y salario (Correa, et al., 2021; Vicente, et al., 2022). En Colombia, viene siendo mayor la contratación a término fijo (23 %), por servicios y de obra (53 %) y menor la indefinida (24 %). En España, es mayor la indefinida (39 %) y los funcionarios (28 %), pero equitativa en la contratación eventual (16 %) y por sustitución (16 %). Según estas fuentes, si bien aumenta la tendencia hacia el contrato eventual en instituciones públicas y privadas de las profesionales, el fenómeno de la tercerización acrecienta la precarización laboral de las trabajadoras sociales, fenómeno más arraigado en España, con un 31.5 % (Roldán-García, et al., 2012) que, en Colombia, con un 9.8% (Correa, et al., 2021).

---

de 1968 a 2020, vía correo electrónico. En Madrid, los Datos del SIDI fueron suministrados por la Decanatura de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. Enero de 2022, vía correo electrónico.

[119] Datos suministrados vía correo electrónico de dirección ejecutiva del Consejo Nacional de Trabajo Social de Colombia e Informe de gestión de presidencia. Plataforma Ejerzo Legalmente. Septiembre 3 de 2021 Y del Consejo General del Trabajo Social de España. Recuperado agosto 29 de 2022: https://www.cgtrabajosocial.es/informacion_institucional#

[120] Respecto a las cifras de desempleo a nivel nacional en ambos países, los niveles son ligeramente mayores para España en un 13 % (3.024.000 parados) y 11 % para Colombia (2.517.000 personas, en condición productiva sin empleo) registrándose en el portal como 2 de los 5 países con mayor desempleo de todos los registrados en el compendio estadístico. Fuente: https://datosmacro.expansion.com/ revisada marzo de 2023, cifras actualizadas al año 2022.

El número de empleos en un año es similar para ambos países, una décima parte del porcentaje de las profesionales participantes ha necesitado entre 2 y 4 empleos para sobrevivir. En cuanto al salario, en ambos países se reporta un porcentaje extremo inferior por debajo del 8 %: para Colombia, por debajo del salario mínimo legal vigente (SMMLV) y para España por debajo de los 1000 euros.[121] En el extremo superior (más de 6 SMMLV para Colombia y más de 2.501 euros para España) se ubica solo el 4-6 % de las profesionales. En el medio se ubican más del 80 % de las profesionales; de éstas, entre el 22-28 % viven con 1-2 SMMLV y entre 1001-1500 euros; y entre el 60-64 % con 2-6 SMMLV y 1.501-2.501 euros, correspondientemente. Este panorama nacional muestra el fenómeno generalizado de la sociedad salarial y de desafiliación social que afectan directamente a las profesionales precariados y a las prácticas de Trabajo Social en ambos países (Varela y Álvarez-Uría, 2019: 204; Aguayo, Cornejo y López, 2018).

Entre las graduadas participantes en esta investigación doctoral se encontró que había un mayor número de profesionales empleadas en Cali (un 93 %), entre 4 y 9 años de graduadas con una mayor experiencia profesional en distintos campos de intervención, frente a casi la mitad (40 %) en Madrid, que no había ejercido su profesión con población directa y que llevaban entre 3 y 8 años en labores de voluntariado, auxiliar de enfermería u organización gremial. Los campos de intervención en Salud, Educación, Servicios Sociales e Instituciones de protección familiar e infantil son comunes en ambas ciudades. Como diferencia, en Cali se registra el trabajo profesional con comunidades indígenas, proyectos laborales con familias víctimas del conflicto armado, coordinación de talento humano y consulta privada de orientación familiar; en Madrid, con jóvenes en situación de exclusión social, población adulta mayor y proyectos sociales desde fundaciones.

En ambos casos, como respuesta a las dificultades de empleo, se desarrolla en las profesionales un discurso de emprendimiento como parte del lenguaje de negocios mercantil, en el que se valida abiertamente la posibilidad de ejercer la disciplina a través de la creación de iniciativas empresariales de carácter social para prestar servicios, de manera que se reformula la organización del campo social para ser «empresarios de sí mismos» dentro de

[121] Para el año 2021 en Colombia el salario mínimo legal vigente (SMMLV) estaba en $1.014.980 pesos colombianos, lo que equivalía a 228 euros (valor del euro a $4.440 pesos) https://es.investing.com/currencies/eur-cop-historical-data.

una lógica de mercado neoliberal, acorde con el principio de competencia de las empresas (Ávila, et al., 2019:10): «hacer *fundraising*, búsqueda de fondos económicos […] como están las cosas un trabajador social o estudia oposiciones o tiene muchos conocimientos de iniciativa social, si realmente se quiere desarrollar como trabajador social» (Aitor. 22 años. Madrid).

Este discurso es dispuesto en la formación universitaria. En Colombia, la necesidad de formación complementaria en procesos de liderazgo gerencial e innovación social, pretende establecer relación directa con las comunidades, reforzar el tejido social y proponer el emprendimiento como una alternativa laboral ante las problemáticas de empleo. Este emprendimiento social es entendido como un proceso adherido al cuarto sector de la economía social buscando la transformación de las condiciones sociales y económicas de las personas excluidas del mercado capitalista, el conocimiento de los fenómenos sociales, fortaleciendo el liderazgo y la ciudadanía activa para el progreso de las condiciones culturales sociales, económicas, ambientales y políticas (Sánchez-Álvarez, et al., 2022). En las universidades españolas se valida la incorporación de asignaturas administrativas y de gestión de servicios sociales con contenidos estratégicos, operativos, económicos y jurídicos para potenciar las habilidades del alumno en la creación de empresas, con la pretensión de responder a la paradoja de preparar a los futuros profesionales para ser emprendedores de iniciativas sociales con el doble objetivo de «aumentar la oferta de servicios a la población» y las posibilidades de inserción profesional en un mercado laboral cada vez más escaso (Pelegrí, 2004a, p. 485).

4.3.3.3.2. La preocupación por encontrar un lugar para intervenir

Las preocupaciones de las profesionales participantes se centran en conseguir empleo en un lugar donde les dejen intervenir profesionalmente. Este temor se expresa más entre las graduadas de Madrid, ante la contratación como auxiliares o técnicos de intervención social, figura que en Colombia no existe. En Cali, las profesionales se preocupan más por posicionar la intervención social y encontrar mejores condiciones laborales, puesto que los empleos ofrecen posibilidades de hacer múltiples procesos de intervención social, pero en condiciones laborales precarias:

> Temo mucho como profesional no poder intervenir por influencia del contexto, hemos visto a profesionales muy quemados, no quiero perder la perspectiva en donde yo como persona ya no esté bien y mi profesión no sea ni reconocible por ninguna parte. (Inés. 34 años. Madrid).

Fue común encontrar que las profesionales participantes que llevan entre 1 a 3 años de graduadas se desempeñen en cargos no propios de Trabajo Social y no en intervención directa con poblaciones. En ambos casos, las profesionales se esfuerzan por intentar abrir un espacio para la intervención profesional, simulan ser y hacer de trabajadoras sociales en medio de lógicas institucionales que exigen responder a las funciones para las que fueron contratadas. El aceptar cargos en jerarquías inferiores, tanto en rango como en condiciones laborales, se justifica con argumentos de haber recibido una formación interdisciplinaria que permite la ampliación de sus funciones y la posibilidad de poner en práctica algo de lo que estudiaron en la universidad:

> Soy profesora de un programa de refuerzo, orientación y acompañamiento en la ESO. Mi función es reforzar en Lengua y mate [matemáticas]. Nuestro programa por suerte, intenta ir un poquito más lejos, evalúo los alumnos, lo que puede estar causando que no le esté yendo bien: falta de organización, de motivación, factores externos, de familia. Les veo dos días por semana, dos horas en grupo, ahora son 6, estamos genial porque somos dos profesoras para 3 personas, es un ratio fenomenal que te permite mucho que en una clase normal con 25Intento que el grupo se entienda bien, generar nuevas pautas de respeto, porque muchas veces tienen muy normalizado tratarse mal, hablar mal de otros. Intento que conozcan los recursos de su comunidad y entonces, ahí tenemos nuestros 3 métodos, yo intentando que funcionen. (Inés. 34 años. Madrid).

Aunque en ninguna de las dos ciudades las profesionales articulan este fenómeno con condiciones sociopolíticas estructurales ni con asuntos histórico-sociales disciplinares. El ejercer en cargos no propios está coligado a problemáticas del empleo y se ha incorporado legítimamente como una variable formulada en los estudios sobre condiciones laborales en Trabajo Social en ambos países; para Colombia representa casi un 30 % y para España, las cifras oscilan entre un 20 a 50 %, dependiendo de los registros y perspectivas.[122]

La difuminación de las especificidades disciplinares, promovida por las estrategias neoliberales, conlleva a la estandarización y generalización de las labores y provoca una oferta laboral amplia, pero indiferenciada en la que es lo mismo contratar trabajadoras sociales, psicólogas, sociólogas, antropólogas, licenciadas, como se vislumbra en las ofertas laborales,[123] todos caben dentro de lo que se ha denominado «profesionales psicosociales». No obstante, para el Trabajo Social la difuminación de estas diferencias profesionales habría traído consecuencias en la acentuación de la inespecificidad del objeto de intervención y en una mayor competencia entre profesionales para intervenir y obtener los empleos; así como en prácticas de suplantación de las funciones profesionales, en cuya defensa están los Consejos y Colegios profesionales, como señala Eva: «a veces se encubren puestos de trabajos por voluntariado o hay malas prácticas, se están firmando informes sociales por profesionales que no son trabajadores sociales» (Eva. 30 años. Madrid).

¿Qué ha pasado a nivel social, político, económico y disciplinar para que se haya generalizado el perfil de las profesionales? ¿Qué lugar tiene la profesionalización de las Ciencias Sociales en esta aparente apertura interdisciplinaria a la intervención social? ¿Qué

---

[122] En Colombia, se encontró que existe una alta correspondencia entre el perfil de formación, su ocupación y un 90 % de autonomía profesional. Al concretar este interrogante en la vida laboral se encontró que en el 76.6 % de las profesionales su actividad profesional ha sido en Trabajo Social, un 14.6 % en actividades relacionadas, un 4 % en actividades poco relacionadas y un 4.7 % en actividades no relacionadas con el Trabajo Social (Correa, et al., 2021). En España, un 64.56 % de las profesionales se desempeña como trabajadora social y un 21 % no lo hace como profesional en Trabajo Social (Cabezas, et al., 2015). Aunado a estas cifras, el motivo principal de las bajas de colegiatura en Madrid corresponde al no ejercicio profesional en un 54.48 % de los casos (Recuperado febrero 21 de 2022 https://www.comtrabajosocial.com/el-colegio/transparencia-y-buen-gobierno/informacion-economica/)). Estas cifras son menores en el último estudio, encontrando que el 7 % se emplea de manera temporal en un oficio distinto al profesional y el 2 % ha abandonado este ámbito profesional (Vicente, et al., 2022).

[123] Véase ofertas laborales: https://es.linkedin.com/jobs/psicosocial-empleos?position=1&pageNum=0 y https://co.linkedin.com/jobs/view/profesional-apoyo-psicosocial-preescolar-soacha-at-colsubsidio3778917701?refId=OhDWjZuMsrs7yS5j9arLZw%3D%3D&trackingId=pR9qxbJTcG0sA7EsZ0WdnQ%3D%3D&position=1&pageNum=0&trk=public_jobs_jserp-result_search-card

implicaciones tiene esto para el Trabajo Social como disciplina interdisciplinaria con saberes del hacer?

Por otro lado, cuando se contratan profesionales para ejercer sus funciones es frecuente que la lógica instrumental de eficacia y eficiencia esté por encima de las necesidades de las personas y del saber profesional, ignorando los procesos de intervención social. Este hecho manifestado por las profesionales participantes, se constituye como el principal obstáculo para el desarrollo de la disciplina, y es fuente de distintos dilemas éticos:

> Las instituciones tienen unos tiempos, unos objetivos que lograr, pero también está uno frente a una persona, realizando un proceso; es mediar frente a esas dos cosas. El trabajo tiene que ver con intervenciones en duelo, acompañamiento a los pacientes que están diagnosticados con enfermedades tanto oncológicas como crónicas, algún tipo de traumatismo y alguna situación de violencia. Ha implicado actualizarse muchísimo, tener bastantes herramientas (para) realizar un adecuado proceso con el paciente y con la familia. (Nuria. 26 años. Cali).

Es un hecho que el encuentro entre la profesional y los usuarios está condicionado institucionalmente, lo que define los problemas y los posibles itinerarios de intervención social y repertorios de ayudas posibles (Parajuá, 2015). Tal y como lo describen las participantes, la resistencia disciplinar para interponerse (poner en medio su cuerpo) a la institución, resguardar su hacer y sus objetivos profesionales puede acarrear tensiones emocionales permanentes en las profesionales, como se ha encontrado en estudios previos cuando intentan negociar «la distancia y diferencia de fines existentes entre los intereses de las personas atendidas y los de las instituciones» (Matus, 1992, p. 112). Estas tensiones emocionales, así como las relaciones y los dilemas que acarrean, definen en parte las características del mundo intersubjetivo de las profesionales en Trabajo Social, como lo evidencian estudios colombianos (Bermúdez-Peña 2017, 2022). Estudios españoles, chilenos y norteamericanos concluyen que las trabajadoras sociales se enfrentan a múltiples tensiones entre los requerimientos institucionales y necesidades de los usuarios, la escasez de recursos

y necesidades crecientes y las políticas sociales cada vez más fragmentadas producto del capitalismo (Aguayo, Cornejo y López, 2018).

La emocionalidad que acompaña las tensiones y fricciones entre el estar con la gente para conseguir los objetivos profesionales y estar en medio de la institución, trae mutaciones en la relación profesional[124] para enfrentar la presión de obtener resultados e incrementar las cifras de atenciones (Gómez y Rodríguez, 2017; Parajuá, 2015). Si bien en la universidad se enseña para trabajar *con* los usuarios, institucionalmente es la posibilidad menos común, lo que supone decepción respecto a la formación recibida y al fracaso de la intervención social: «[…] si están muy formadas, se frustran muchísimo, porque es un trabajo que es realmente asistencial» (Montserrat. 75 años. Madrid).

Dos expresiones muy extendidas en el discurso de las participantes españolas ejemplifican el esfuerzo emocional que enfrentan las profesionales: «poner un parche» y la sensación de «ver a profesionales muy quemados». Estas expresiones ilustran, por una parte, el sentido asistencial de la intervención y la ineficacia de las políticas sociales que versan en corregir los problemas sociales desde el ámbito individual, y, por otra, el desgaste corporal y físico que producen los intentos de intervenir a través de la palabra con los usuarios: «nos dejan a nosotros con las personas que lo sufren a intentar ponerles un parche y a ocultar los problemas sociales, no solo son problemas entre el usuario y el trabajador social» (Julio. 19 años. Madrid); «[…] ese hueco no se vuelve a ver hasta que el parche se rompa, es todo lo contrario a lo que se supone es nuestro objetivo, generar independencia, autonomía […]» (Josefa. 20 años. Madrid)

Las trabajadoras sociales intentan hacer reajustes a través de posiciones profesionales que generalmente son ambivalentes al interior de las instituciones. Estas posiciones profesionales son entendidas como un resultado variable e indeterminado de la combinación de una estrategia prescrita, las interpretaciones subjetivas a dichas prescripciones y las actuaciones que surgen en la relación con los receptores de la intervención profesional en el marco institucional (Moreno y Molina, 2020).

[124] Tales mixturas están compuestas por supuestos respecto a la capacidad de agencia y autonomía de los usuarios y un trato profesional más o menos igualitario, dependiendo del protagonismo de los usuarios en cuanto a las posibilidades de hacer o no hacer tareas en contraprestación a los servicios y ayudas otorgadas institucionalmente. Se ha definido cuatro modos de relación profesional con los usuarios con base en ejes de autonomía y simetría, y se ejemplifican con el uso de las preposiciones: *con* los usuarios, *sin* los usuarios, *sobre* los usuarios y *para* los usuarios (Parajuá, 2015).

4.3.3.3.3. Somos algo más que… burocracia y corrupción

A lo largo de esta tesis doctoral se corroboró la instrumentalización del Trabajo Social. Se establece una relación utilitaria entre las instituciones que emplean a las profesionales de Trabajo Social y las necesidades del profesional de servir para *algo* y así aspirar a su legitimidad. La actitud de «servir», instalada socialmente en la psique del profesional, se constituye como una instrumentalización propia, como medio, artefacto o utensilio de trabajo para ayudar a otros bajo las perspectivas del disciplinamiento (Miranda, 2003; Foucault, 2006; Donzelot, 2008; Agamben, 2018). Las actitudes de servicio incorporadas no fueron expresadas directamente por las participantes, más bien fueron ubicadas fuera de sí mismas, en un contexto institucional que efectivamente es instrumental: «se las ha utilizado fundamentalmente para ayudas de emergencia y económicas de todo tipo, es una pena» (Montserrat. 75 años. Madrid). «Nos cosifican, de que solo estamos ahí para brindar una ayuda, una prestación, una renta, yo creo que somos algo más» (Concepción. 27 años. Madrid).

La reificación, entendida como forma de relación cosificada de carácter mercantil producida históricamente «de los seres humanos consigo mismos, con los otros y con la naturaleza» (Rabiela Beretta, 2016, p. 231) se configura como la condición no transformable para ser y hacer Trabajo Social. Esta forma de relación mercantilista está determinada por la organización social capitalista y conlleva un comportamiento contemplativo y pasivo en las profesionales de Trabajo Social, poco influenciable por la actividad humana, en tanto sistema regulado «cerrado y concluso», que resta posibilidades de transformación, al conformar esquemas perceptivos y reproducir tales comportamientos funcionales como los únicos posibles entre otras posibilidades (*Id.*).

Entre las distintas formas de reificación encontradas, aparecen dos como las más frecuentes, una en Madrid y la otra en Cali: la burocracia y la corrupción, respectivamente. Se entiende por «burocracia» al instrumento de dominación del sistema administrativo en el ejercicio del poder político que controla y domina a los gobernados. En el caso del Trabajo Social, se hace más patente la sobreposición de la ejecución reglada de tramitación y documentación sobre la administración en favor de las personas (Martínez, 2016). Esta burocracia está generalizada en los campos de intervención del Trabajo Social en ambos

países, pero se encuentra mayormente en las instituciones emblemáticas del Sistema de Servicios Sociales en España (Parajuá, 2015). La creación de este sistema de bienestar en la segunda mitad del siglo XX selló la funcionalización asistencial-vigilante de la atención y la funcionarización de los cargos de las profesionales de Trabajo Social, disminuyendo el trabajo con las personas, como se ha argumentado: «el trabajo comunitario no se puede hacer, todo el tiempo gestionando papeles no deja tiempo de entrar a la gente» (Emilia. 70 años. Madrid).

La principal consecuencia de la burocratización es el uso del tiempo y el sentido que adquiere la relación profesional en Trabajo Social. Por una parte, el acercamiento para comprender las necesidades de las personas se disminuye con el ritmo frenético de la actividad documental institucional. La estandarización de los procedimientos administrativos despersonaliza la relación profesional entre usuarios y profesionales y pone énfasis en una intervención institucional asistencial que categoriza los problemas sociales individuales para su gestión (Parajuá, 2015). Y por otra, el procesamiento institucional de los datos producidos se focaliza más en la generación de diagnósticos verosímiles que en la evaluación de las estrategias de intervención institucional, como se ha se corroborado en narraciones de profesionales, no se evidencian procesos de intervención ni cambios en las personas atendidas, solo aparece «escasa o nula transformación», pequeñas mejoras o incluso empeoramiento de los problemas (Parajuá, 2015:318).

Se instala entonces la identidad del funcionario burocrático, aquel con una «alta formación profesional», ceñido «completamente a lo que exige su cargo», que obedece normas, tiene una remuneración fija y ocupa una posición dentro del sistema burocrático (Martínez, 2016, p.150). Estas características conforman señales de una identidad marcada por la estima social que demanda a razón de su cualificación y posición y, se materializa en disposiciones legales de protección, en el carácter de su nombramiento por una autoridad superior y en la perpetuidad de su cargo y su carrera, dentro del orden jerárquico del servicio público. Como se ha estudiado previamente (Pérez-Eransus y Martínez-Virto, 2020; Castillo, 2016) y se expresa repetidamente en las participantes complutenses. Este tipo de identidad se forma ya en la propia UCM cuando en el currículo se hace énfasis en el modelo de intervención profesional definido por la red pública de Servicios Sociales: «Se pierde mucho tiempo también en hacernos funcionarios […]» Julio (19 años. Madrid). «(Las) asignaturas

(están) bastante dirigidas a cómo actúan los Servicios Sociales, con eso ya te están diciendo que tiene(s) (que) continuar unas oposiciones […]» (Aitor. 22 años. Madrid).

Este tipo de formación, que alista a las graduadas al Sistema de Servicios Sociales de España, conlleva dos tipos de reacciones emocionales encontradas en estudiantes y profesionales complutenses. Para unos, llegar a ser funcionario público se constituye como una de las aspiraciones privilegiadas que resolvería sus problemas futuros de desempleo al identificarse con una carrera vitalicia, «ya no vas a estar de aquí para allá buscando con un contrato» como expresa Rosa María (21 años. Madrid), aunque esto signifique aceptar un rol profesional asistencial y poco autónomo; aquí también se ubican las profesionales de Psicología que realizan el Máster con estos propósitos «el reto de las oposiciones, te permite desarrollar una carrera profesional», como expone Félix (23 años. Madrid). Para otros, el rechazo abierto hacia las funciones asistenciales y de control social que tiene la profesión en el país los lleva a reinvertir sus motivaciones hacia la carrera, desidentificándolas profesionalmente:

> Yo es que desmontaría Servicios Sociales de raíz, me tocaría mucho las narices estar en un puesto de trabajo dándole mi fuerza de trabajo al Estado, tengo una perspectiva de intentar sacarme otra carrera. (Julio. 19 años. Madrid).

Como se mencionó anteriormente, la corrupción es la segunda consecuencia de la reificación del Trabajo Social, experimentada especialmente por las egresadas de Univalle, como operadores de los programas gubernamentales agenciados por el ICBF, en Cali-Colombia. Este fenómeno sociocultural multidimensional, de connotaciones estructurales complejas, afecta a todos los países del mundo y se ha asociado con dos elementos constitutivos: al abuso o desviación del poder encomendado y el beneficio o ganancia personal de terceros (Vanegas-Carvajal et al., 2020). En Colombia, afecta casi todos los sectores (salud, alimentos, infraestructura, educación, vías, entre otros) y las dimensiones del Gobierno, la rama judicial, el sector privado y las organizaciones sociales. Particularmente, en el caso del Trabajo Social se presenta como una corrupción política que consiste en el abuso del poder discrecional de jefes o compañeros de otras disciplinas para que las trabajadoras sociales

univallunas firmen documentos que contienen información no veraz respecto a las atenciones realizadas a la población, lo que afecta directamente los recursos disponibles de los operadores que provienen del Estado: «Una cosa es lo que dice el operador y otra la que se hace, tienen un presupuesto y quieren hacer la ganancia propia y no invertir, esas son las peleas (por eso) no nos quieren» (Piedad. 42 años. Cali).

Tal problemática, de dimensiones políticas, económicas y sociales, permea y corroe el bien común y se concreta en la labor individual de las profesionales dentro de las instituciones, afectando su comportamiento ético y su función social profesional. Las profesionales se exponen a dos decisiones opuestas que afectan directamente su integridad y seguridad personal: tolerar la corrupción o renunciar a sus empleos. Sus testimonios dan cuenta que intentan interponerse como una forma de resolver este problema en el plano individual; no obstante, el estigma creado como sindicalistas univallunas: «uno no se deja meter los dedos a la boca fácilmente», como expone Lena (34 años. Santander de Quilichao),«uno es la piedra en el zapato, uno tiene que pensar si realmente está haciendo lo adecuado […] se puede destapar la olla, literal y no me quiero ver afectada» (Aida.27 años. Santander de Quilichao). Esto opera como una estrategia de rechazo institucional que las discrimina políticamente y evita contratarlas en las instituciones.

Los aspectos de contratación, salario y, en general, de condiciones laborales precarias pasan a ser abordados tangencialmente como parte de la resignación a las condiciones sociales de la realidad profesional. En cambio, los asuntos referidos a la corrupción pasan a ser centrales, pues atentan contra su ética profesional y pública, referida esta última al comportamiento racional para orientar sus acciones de buen gobierno dentro del campo disciplinar (Vanegas-Carvajal, et al., 2020).

4.3.3.3.4. Encrucijadas psíquicas

El panorama presentado anteriormente no es alentador y las estudiantes de ambas universidades lo saben. Su sufrimiento simboliza la incorporación e interiorización en su cuerpo de todas estas dificultades, tensiones y ambivalencias antes expresadas que se concretan en el significado social y la labor futura del Trabajo Social a desarrollar:

> Estoy en una encrucijada en la carrera y tengo contradicciones muy serias, llega un momento en que uno en la formación comienza a tener que desensibilizarse un poquito porque si no, uno va estar deprimido todo el tiempo y estar con bajones anímicos, uno se va dando cuenta de que hay cosas muy complicadas y que lo sobrepasan a uno, por lo menos a mí me genera un sentimiento de desolación. (Jaime. 20 años. Cali).
>
> Estás viendo todo el daño que un sistema le crea a las personas y que a veces vos desde ese lugar de Práctica no puedes hacer nada, no porque no querás, sino porque hay cosas que son estructurales. (Lola. 22 años. Cali).

Aparece entonces una cascada de emociones y dudas: «¿qué voy a hacer con mi vida?» (Edgar. 26 años. Cali); rabia por «la poca importancia que le dan a la profesión» (Julia. 22 años. Madrid), miedo «[…] de salir de aquí y no encontrarme a gusto o sentir que he perdido el tiempo o incluso, no verme a mí misma como una buena profesional» (Josefa. 20 años. Madrid), frustración: «todo va en tu contra» (Camila. 22 años. Madrid). «¿Entonces, para qué estoy haciendo esto? (Jaime. 20 años. Cali), agobio, angustia, impotencia y soledad – que van cristalizándose en sentimientos duraderos hacia la profesión y se consolidan en «crisis polimorfas», conflictos que surgen cuando el peso de la realidad y la complejidad de las contradicciones acaba por hacer imposible la ilusión de cambio con la que se forman disciplinariamente (Lahire. 2004, p. 73): «¿Esto es Trabajo Social?, esa falta de entender a qué responde, el cuestionamiento exterior de que no sirve pa mucho, entonces yo estudié ¿pa´ qué?» (Edgar. 26 años. Cali).

Aunque estas crisis tratan de evitarse y resolverse, finalmente contradicen el *habitus* disciplinar interiorizado y conllevan un esfuerzo emocional y subjetivo que las obliga a hacerse cargo individualmente de las situaciones reales que acompañan a la disciplina. Estas crisis polimorfas pasan a constituirse como base de la identidad social y profesional del Trabajo Social, una identidad estigmatizada, bizarra, inferior e insegura: «He tenido sube y bajas con esta carrera, en segundo semestre pensé en salirme» (Ximena. 20 años. Tuluá).

Son muchos los factores que ayudan a configurar estas crisis. Las contradicciones de la formación universitaria, la promesa disciplinar inapropiable de hacerse cargo del cambio social que pone el peso en el esfuerzo interno del individuo para su resolución (Agamben, 2018a), el desfase entre la inversión de su formación, sus disposiciones disciplinares y el ejercicio de una profesión cuestionada social y denostada científicamente. Estas crisis no son menores: la amplitud y profundidad de sus cuestionamientos y sus «meditaciones sobre sí mismo y sobre la acción» profesional, pueden llevarlos a una existencia «cargante o abrumadora» como expresan algunos agudos testimonios (Lahire, 2004, p. 76).

La afectividad de los jóvenes estudiantes fabricada y transmitida en la formación universitaria se mezcla con el estigma que desacredita y se impone al Trabajo Social (Goffman, 1963) a causa de atributos indeseables e imperfectos de una profesión divergente, que no produce conocimiento propio, que usa el conocimiento de las otras ciencias para intervenir y que, por lo tanto, no responde ni a la visión normativa de la ciencia ni a los estereotipos de una profesión útil para responder a las necesidades sociales. La inferioridad social y científica del Trabajo Social respecto a las otras disciplinas evidencia un quiebre ontológico del sujeto, en el ser y hacer profesional que provoca experimentaciones existenciales, simbólicas e íntimas que se encarnan en un tipo de afectividad, inseguridad e inestabilidad crónica (Turner, 1988).

Estas crisis se manifiestan como desencanto profesional y malestar subjetivo, que han sido objeto de estudio por parte de los organismos profesionales en España y Colombia. Entre las profesionales colombianas inscritas al Consejo, se expresan afectaciones significativas generadas por actividades laborales estresantes, trastornos de sueño y trastornos mentales como consecuencia de experiencias de acoso y persecución laboral, amenazas o intimidaciones en su labor, pese a ello, expresan satisfacción con el empleo, considerando en gran proporción su necesidad de conservarlo (Correa, et al., 2021).

En España, el malestar subjetivo está asociado con la inadecuación de las funciones profesionales a la disciplina, ambientes de trabajo hostiles, presiones políticas para conseguir objetivos, sobrecarga de trabajo, deterioro de la relación con los usuarios, entre otros asuntos. Todo ello, expresado en términos de crisis de identidad individuales, que, si bien se han constituido en crisis identitarias colectivas en décadas anteriores: hoy el peso y la fragilidad de las crisis sociales están muy arraigadas en las profesionales (Vicente, et al., 2022).

Con este último capítulo finaliza la tesis doctoral, presentando los procesos de subjetivación e identidad profesional construidos durante la formación universitaria, que están en permanente intercambio con el medio laboral. He intentado dar cuenta de que, inadvertidamente, la formación modela sujetos más allá de la intencionada perspectiva academicista. El sufrimiento producido en las participantes durante su formación y el ejercicio profesional se constituyen en los principales desafíos de la enseñanza universitaria. El reto será, pues, incorporar estos dramas existenciales y afectivos alrededor de la elección profesional, de la definición de la función social y del futuro profesional en medio de las difíciles condiciones sociales estructurales.

CONCLUSIONES

El alcance de los resultados anteriormente expuestos abre nuevas posibilidades, preguntas y perspectivas que ubican al Trabajo Social como un campo disciplinar vivo, histórico y en permanente intercambio con su entorno. Partí del reconocimiento de las investigaciones encontradas sobre Trabajo Social y la formación como punto de inicio para reconfigurar el problema de investigación en términos históricos, formativos y subjetivos. La elección y reconstrucción permanente del diseño metodológico, desde una perspectiva etnográfica, fue definitiva para estructurar las dimensiones transversales que atraviesan el análisis de la formación en Trabajo Social en los dos casos estudiados, ubicados en ciudades, universidades y países distintos, a partir de la interpretación de las experiencias de los actores y del análisis de contenido de las fuentes secundarias.

Las conclusiones más detalladas que a continuación presento están escritas de la misma manera en que fueron organizados los capítulos: formación e historia disciplinar, tensiones en la formación y subjetividades e identidades en Trabajo Social. Al final, presento una consideración del Trabajo Social como un caso paradigmático de la sociología de las profesiones, intentando con ello aportar a su comprensión como campo científico en potencia.

1. Formación e historia disciplinar

Existe una relación directa entre el modo en que se crea y consolida históricamente el campo científico y la formación impartida en Trabajo Social. Esta relación está mediada por los actores, sus contextos y territorios, por la versión de la historia disciplinar formal y por la memoria subrepticia de los actores que queda por fuera de lo establecido, a la espera de ser comprendida.

Los intereses de diversos actores y presiones institucionales comprometen la autonomía disciplinar y la función social del Trabajo Social, como se evidenció en la primera fase de creación y conformación del campo en los años 50, 60 y 70: el agenciamiento de las Escuelas de Trabajo Social, las alianzas y propósitos de los organismos profesionales y las

luchas sociales y disciplinares por el reconocimiento del Trabajo Social configuraron los distintos énfasis que adquirió la formación.

Históricamente, se ha formado para cumplir con cierta función social atribuida y consentida: una función social clerical para la reproducción del lugar social de la mujer en los años 50, una más combativa ideológica-política por influjo de la Reconceptualización de los años 60 y 70 y una función de disciplinamiento y seguridad de las poblaciones con la creación de sistemas de protección y seguridad entre los años 70 y 80 en Colombia y España. El énfasis otorgado en la formación a la función social del Trabajo Social y no a la producción de conocimiento permanece en el tiempo, y se corrobora con la producción intelectual encontrada.

La profesionalización e institucionalización de la formación universitaria del Trabajo Social se da en medio de distintas fuerzas internas y presiones externas, a partir del trabajo de actores disciplinares, institucionales y sociales con el peso que los sistemas hegemónicos ejercen sobre ellos como sujetos. Las oposiciones históricas descritas cuando el Trabajo Social llegó al campo científico institucionalizado entre los 70 y los 80 cuestionaron el tipo de formación, la función social y la práctica y, determinaron en cierto sentido los procesos académico-administrativos del Trabajo Social en el mundo institucional: la conformación del equipo docente, la relación frente al conocimiento, la activación de tensiones en las relaciones interpersonales entre docentes y el direccionamiento administrativo de las unidades académicas integradas a las universidades. Reconstruir nuevas versiones de la historia empieza por hacerse cargo y reconocer las memorias de los actores a través del tiempo, y asumir históricamente las distintas dimensiones que contiene la formación.

2. Tensiones en la formación en Trabajo Social

El ingreso del Trabajo Social a las universidades no resolvió las debilidades históricas de la formación. Si bien la formación universitaria reforzó la fundamentación, el efecto de la institucionalidad en medio de procesos de estandarización y masificación de la educación superior debilitó la formación, el despliegue de las habilidades prácticas y ampliado la escisión teórica-práctica, componente específico del *habitus* disciplinar de Trabajo Social. Se desplazó la relación de ayuda y la conexión afectiva en la formación práctica por un acercamiento más intelectual, racional y distante del objeto del Trabajo Social. En la lógica

de la universidad contemporánea, los problemas de formación se han tratado de resolver con innumerables reformas curriculares dentro de parámetros de calidad y competencia académica que imprimen las políticas neoliberales institucionalizadas.

La práctica académica en Trabajo Social, mucho más cerca de ser subsidiaria de los intereses empresariales e institucionales que justifican la función social de las universidades, aleja las posibilidades de expandir una praxis que conlleve la producción de conocimiento. Un papel muy similar cumplen las profesionales, comprometidas con las necesidades institucionales que demandan una intervención más técnica, pero menos fundamentada en procesos de conocimiento investigativo.

En cuanto a la conformación de los equipos docentes, las lógicas competitivas y de precarización laboral propias de la era neoliberal restan posibilidades de aunar en una misma persona el capital científico requerido en el campo disciplinar del Trabajo Social: preparación intelectual, experiencia profesional e investigación. Por tanto, los perfiles docentes actuales antagonizan la academia, la actuación profesional y la investigación, asumiendo modelos pedagógicos en los que prima una enseñanza más escolar, que cristaliza las relaciones de poder y reedita permanentemente las distintas formas de escisión teoría-práctica.

El *habitus* disciplinar del Trabajo Social que se forma en las universidades es un producto socio-histórico que incorpora las complejidades disciplinares, determinadas por los procesos sociales en el cuerpo del profesional, y una identidad social denostada en el cuerpo colectivo profesional. Este *habitus* está atravesado por contradicciones y ambivalencias, mucho más centrado en la búsqueda de un saber-hacer que en reforzar el saber científico. En la preeminencia de una formación fundamentada en Ciencias Sociales, se amplía la dependencia disciplinar y se sobrevalora el desarrollo de habilidades técnico-metodológicas del Trabajo Social, lo que produce desconfianza, descrédito e instrumentalización de la profesión.

Las disposiciones e inclinaciones de razonamiento de las estudiantes de Trabajo Social obedecen tanto a la satisfacción de las expectativas iniciales con las que llegan a la carrera, como a las motivadas por las pedagogías, contenidos y marcos teóricos utilizados por las docentes. Es un saber generalizado, impreciso, ecléctico y acumulativo, que ni profundiza ni se pone en práctica lo suficiente para desplegar la función social de la teoría. Un saber-hacer que no describe herramientas metodológicas de intervención interiorizadas, sino un discurso

basado en habilidades que prepara a las estudiantes más para ser empleadas que para producir ideas y conocimiento.

3. Subjetividades e identidades en Trabajo Social

La formación universitaria no solo produce profesionales, sino sujetos, personas sujetadas a unas disposiciones sociales y a unas motivaciones de elección de carrera que no pueden seguirse pensando individualmente. Los tres tipos de motivaciones de elección de la carrera encontrados se desprenden de influencias personales, condiciones sociales y trayectorias educativas que se mezclan con circunstancias azarosas. Para empezar, la influencia religiosa fue la principal motivación para escoger la carrera en los años 50, 60 y 70, y que con la secularización de la formación se desvinculó de la profesión, la Iglesia Católica continúa haciendo la labor social y empleando a las profesionales de Trabajo Social. Para seguir, el discurso de la acción social para la transformación, que permanece transversal en distintas generaciones, modela las disposiciones encarnadas a un cambio social reivindicativo, en las primeras generaciones y de carácter más personal en las últimas, acorde con las expectativas de vida que los llevaron a escoger la carrera. Para finalizar, el nivel de instrumentalidad del Trabajo Social se relaciona directamente con el nivel de desconocimiento característico en la elección de la carrera.

Los procesos de incorporación del *habitus* disciplinar y la individuación de los y las estudiantes universitarias son inseparables. Se construyen a través de procesos de socialización en el marco de las instituciones educativas que funcionan como sistemas de disciplinamiento y regulación de conductas, como regímenes de gobierno de sí que se aplica al gobierno de los otros. En esta tesis se han mostrados discursos de personas sujetadas a *habitus* disciplinares instituidos por la formación y a modos de subjetividad e identidad que los descubren como sujetos en permanente ajuste frente a la incertidumbre, contradicciones, ambivalencias, desconocimiento e instrumentalización, características de las sociedades contemporáneas.

Las relaciones de poder características del campo universitario producen pensamiento, potencian acciones y conjugan emociones y sentimientos que se manifiestan en el cuerpo individual y colectivo de docentes, estudiantes y profesionales. En el cuerpo

individual se manifiestan a través de emociones y sentimientos que, al ser compartidos con otros y reproducidos en la formación, se constituyen en procesos de identificación e identidad colectiva disciplinar. De tal manera que la identidad personal, conformada por la identidad profesional, es social y colectiva, una especie de cultura afectiva histórica y defensiva construida para enfrentar los estigmas impuestos socialmente al Trabajo Social. Las definiciones del sí mismo se construyen y negocian mediante las relaciones sociales, las expectativas y los efectos de la acción profesional, según la magnitud de la inversión emocional que los implica y los significados sociales involucrados.

La correspondencia en la definición del sí mismo como estudiante de Trabajo Social está asociada con el reconocimiento como sujetos que hagan las docentes, de la forma como elaboran la experiencia de ser jóvenes estando en la universidad y en relación con sus estudios, más allá de la condición estudiantil. Esta definición depende de la distancia emocional establecida por el docente: si tiene cercanía con el estudiante, este se siente reconocido, favoreciendo la identidad e identificación profesional; por el contrario, cuando mantiene su jerarquía, las estudiantes viven el proceso de formación con sufrimiento, des-ubicadas, y se resisten a aceptar la invisibilidad que les imprimen como sujetos. Las relaciones entre pares dentro de las estudiantes se constituyen como las principales fuentes de protección relacional y subjetiva frente a la racionalidad científica extrema del campo universitario y a la jerarquía y el poder que detentan las docentes. Así, la definición del sí mismo como docente de Trabajo Social depende de la legitimidad que sus estudiantes activan en su saber teórico y su capital simbólico, en la preparación pedagógica formal o empírica y en el estatus de la trayectoria temporal de los años del ejercicio docente.

Hay contradicciones entre el eclecticismo y la interdisciplinariedad que se promulga en la formación en grado y posgrados en Trabajo Social y las prácticas cotidianas de invalidación de las docentes hacia las estudiantes y profesionales con conocimientos en distintas disciplinas. Es característico en las docentes la poca curiosidad y apertura a saberes distintos a los hegemónicos y reproducidos en las disciplinas tradicionales. La definición del sí mismo como trabajador o trabajadora social se caracteriza por la interiorización de un *habitus* disciplinar en cuya representación el sí mismo y su identidad es fragmentada y jerarquizada entre otras formas de ser, reproduciendo el enfrentamiento entre el Trabajo Social y las Ciencias Sociales. Una identidad social desacreditada, estigmatizada, bizarra,

insegura e inferior, que exige un esfuerzo emocional y subjetivo para hacerse cargo de situaciones concretas de reificación que acompañan a la disciplina.

Las estudiantes de Trabajo Social que realizan un trabajo personal como condición de su formación buscan ejercitar conscientemente habilidades de introspección y reflexión hacia sí mismas. Este trabajo personal es fundamental para instituir un estilo emocional cuidadoso de manejo del yo para gobernarse a sí mismas y así gobernar a las personas como parte del *habitus* disciplinar del Trabajo Social. Esta formación exige que los y las estudiantes se hagan cargo individualmente de sus conflictos y de sus emociones cuando estas se consideran inadecuadas, perturbadoras o peligrosas para el ejercicio de su potencial trabajo profesional. El logro de este trabajo personal, en consonancia con las convenciones disciplinares, consolida el sentido de pertenencia y la identidad profesional.

En el marco de las problemáticas macroestructurales asociadas con el empleo y las históricas peculiaridades disciplinares, aparecen crisis de identidad polimorfas en las estudiantes de Trabajo Social, asociadas con el miedo generalizado a no poder subsistir con su elección profesional. En las profesionales, paralelamente, aparece una preocupación ontológica por encontrar un lugar donde les dejen intervenir profesionalmente, resolver sus dilemas éticos y resistirse a las formas de instrumentalización profesional.

El cierre de este proceso de investigación doctoral conlleva argumentar una proposición final: estudiar la formación de Trabajo Social como objeto de conocimiento implica adentrarse en la comprensión del campo disciplinar. La formación nunca es neutra, ni autónoma, sino problemática en la medida que pone en la balanza permanentemente el campo científico y el cuestionamiento de las dimensiones que definen una profesión: su fundamentación, la producción de conocimiento, la función social, el reconocimiento social y sus organismos profesionales. Por tanto, a continuación, presento una última afirmación acerca de la pregunta abierta por la definición del Trabajo Social, que, al hacerla, potencia el mundo investigativo de las Ciencias Sociales.

4. El Trabajo Social es un caso paradigmático desde la sociología de las profesiones:

- Su carácter discordante y desregulador respecto a los aspectos que definen la Ciencia Social actualiza sus cuestionamientos hacia el uso práctico de las teorías y su compromiso

político para la transformación social que estas pretenden (Lorente y Luxardo, 2018; Fernández, J., 2001; Freidson, 2001).

- Al no disponer de un conocimiento abstracto que la sitúe en el mismo peldaño jerárquico de las Ciencias Sociales la hace proclive a recibir prescripciones que la ubican como tecnología y como profesión del hacer, pero no como Ciencia Social (Lorente y Luxardo, 2018; Matus, 1992).
- Su mixtura indiferenciada se acerca a las características de los estados liminares, en el sentido de Turner (1989); a lo marginal, intermediario y mixto, en el sentido foucaultiano (Foucault, 1968; Torres, 2008), a la configuración de impureza y contaminación de Douglas (1973) y a los procesos de hibridación y mestizaje de los que habla García-Canclini (2001).
- El estado liminar evidencia el lugar intermedio en el que existe y se reproduce el Trabajo Social: entre la abstracción y la concreción de los problemas sociales, entre la universidad y las instituciones, entre la política y la ética, entre la producción de conocimiento y el hacer e intervenir en lo social. Un estado intermedio semejante al *communitas* (Turner,1989) en el que surgen la unión, los vínculos, la camaradería y el igualitarismo en la vida en común de las personas, que sobrepasan las clasificaciones homogeneizantes que la ciencia pretende.
- Da cuenta de un proceso de hibridación (García-Canclini, 2001) que denuncia la necesidad de cuestionar epistemologías puras y coherentes y la modificación de ciertas parejas organizadoras de conflictos: profesión/disciplina, teoría/práctica, ética/política, reforma/revolución. El ejemplo de su nacimiento compuesto por intersecciones de intereses, saberes y cruces de teorías reguladas por órdenes sociales, devela que todo campo científico está subordinado a dimensiones económicas, intereses políticos y negociaciones, que todo el tiempo interactúa con redes institucionales establecidas que ponen condiciones para construir objetos de estudio e intervenir en ellos (Torres, 2008; Bourdieu, 2001a; García-Canclini, 2001 Foucault, 1968).
- El Trabajo Social se sostiene entre los tensores que cuestionan su definición (profesión/disciplina), su función social (reforma/revolución) (Zamanillo, 2018c, p. 149; Lorente y Luxardo, 2018) y su método (ética/política). Al ubicarla como marginal, «fuera de la configuración establecida» por la sociedad científica, sin un lugar determinado y con

un estatuto «indefinible», moviliza reflexiones alrededor de los pares antitéticos que cumplen la función social de ampliación, renovación o destrucción de los márgenes sociales y de la ciencia (Douglas, 1973, p.130). Su naturaleza contradictoria hace que se quede en una zona intermedia de la que hay que ocuparse epistemológicamente; por esta razón, más que defender el Trabajo Social «hace falta encontrarlo» (Matus, 1992, p.113). Encontrar su ambigüedad, multivocalidad y polisemia en el entrecruzamiento de distintas dimensiones que la hacen estar siempre al límite y en tensión permanente entre el lenguaje de expertos y la praxis cotidiana (Turner, 1989).

- La forma como se han creado las profesiones en la Modernidad, basadas en ejercicios de dominación burocrática, han hecho posible que la administración legitime la gestión de las dificultades sociales a través de las instituciones y estas a su vez, en el profesional. Se establece así el peso de las acciones en decisiones individuales éticas, pero no en las consecuencias políticas del sistema capitalista. Los dispositivos disciplinarios de control, regulación y vigilancia del ejercicio profesional han sido fundamentales en esta labor de la profesionalización de las disciplinas, lo que ha supuesto la conversión de problemas políticos en términos éticos, dando lugar a profesionales tecnócratas (Lores, 2022).

REFERENCIAS

1. Abélès, M., Badaró, M. (2015). «El poder desde cerca: Enfoques, dilemas y desafíos». En M. Abélès, M. Badaró (Eds.). *Los encantos del poder: desafíos de la antropología política*. Siglo XXI Editores.
2. Acero, C.; Castillo, A.; García, T.; Hernández, G.; Martín, M.; Miguel, C.; Munuera, M. P.; Pérez, L.; Rodríguez, A.; Roldán, E.; Vicente, M. C., Zamanillo, T. (2010). *El imaginario del Trabajo Social en las Tesinas de fin de estudios 1938-1983.* Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Escuela Universitaria de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid.
3. Acevedo-Valencia, J. M. (2012). «Condiciones socioeconómicas de las familias en contextos de Hogares Sustitutos. Una problemática latente». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (17), 283–311. https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1153.
4. Acho-Martínez, M. K., Joya-Valbuena, D., Pardo-Rojas, L. C. (2019). «El Arte y la Lúdica en la intervención con niñas y adolescentes: Sistematización del acompañamiento al "Club Loto de la Hoja"». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (27), 187–214. https://doi.org/10.25100/prts.v0i27.7272.
5. Acuña-Pinilla, W. L., Ramírez-Patarroyo, M. V., Jiménez-Pinzón, A. M. (2018). «La producción de conocimiento en Trabajo Social desde la perspectiva de género». *Prospectiva*. *Revista de Trabajo Social e intervención social,* (28), 41-67. https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.6740.
6. Agamben, G. (2016). *¿Qué es un dispositivo?* Adriana Hidalgo Editora.
7. Agamben, G. (2018). *El uso de los cuerpos: Homo sacer, IV, 2*. Adriana Hidalgo Editora.
8. Alayón, N. (1984). «Del asistencialismo a la post-reconceptualización: Las corrientes del Trabajo Social». *Revista de Trabajo Social*, 15-18.
9. Alonso-Martínez, J. A. (2018). *Fundamentos de la archivística y la gestión documental.* Universitat Oberta de Catalunya. https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/145107/1/Gestion%20integral%20de%

20archivos_Modulo1_Fundamentos%20de%20la%20archivistica%20y%20la%20gestion%20documental.pdf.

10. Álvarez-Uría, F., Parra, C. P. (2014). «The Bitter Cry: materiales para una genealogía de la identidad profesional de las pioneras del Trabajo Social en Inglaterra y los Estados Unidos». *Cuadernos de Trabajo Social,* (27), 93-102.
11. Amibilia, I. (2017). «Enseñanza de antropología e interdisciplina». En Tello, C.B. (Coord.). *Antropología e intervención desde la formación en Trabajo Social* (pp. 35–52). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65520.
12. Amortegui-Osorio D. (2005). «Violencia en el ámbito universitario: El caso de la Universidad Nacional de Colombia». *Rev. Salud Pública* 7(2) 157-165 https://www.scielosp.org/pdf/rsap/v7n2/v7n2a04.pdf.
13. Aguayo, C.; Cornejo Torres, R. López Vázquez, T. (2018). *Luces y sombras del trabajo social chileno: memoria desde finales de la década del 1950 al 2000: identidad, ética, políticas sociales, formación universitaria y derechos humanos*. Espacio Editorial. https://elibro-net.bd.univalle.edu.co/es/lc/univalle/titulos/173938.
14. Arbeláez P. J. (2017). *Construcción de sentido de población desplazada sobre la ayuda humanitaria de emergencia: hacia una interpretación de la intervención social a través de la implementación de una política pública*. [Tesis Maestría, Universidad Del Valle]. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/cd6794ba-76ff-47b9-aae7-9faf912a21a8/content.
15. Archila, M. (2003). *Idas y venidas, vueltas y revueltas: Protestas sociales en Colombia 1958 – 1990.* Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Recuperado 28 septiembre de 2022, de *https://books.google.com.co/books?id=fNzZAAAAMAAJ*.
16. Archila, M. (2011). Los movimientos sociales latinoamericanos al inicio del siglo XXI: El caso colombiano. *SUR/versión 1,* 177-206. Recuperado 28 septiembre de 2022, de https://problemasrurales.files.wordpress.com/2008/12/archila-los_movimientos_sociales_lat.pdf.
17. Arendt, H. (2021). *La pluralidad del mundo*. *Antología*. Taurus.

18. Arcidiácono, P. (Cord.). (2019). *Trabajo Social y políticas públicas desde una perspectiva histórica*. (TOMO II). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Trabajo social. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1912.
19. Arteaga, G., Escobar, D., Galindo, J. (2020). «Transformaciones urbanas. Crecimiento poblacional y migración en Cali (Colombia)». *Revista Espacios, 41*(25), 212-223. Recuperado 27 septiembre de 2022, de https://www.revistaespacios.com/a20v41n25/a20v41n25p17.pdf.
20. Ávila Cantos, D., Cassián Yde, N., García García, S., Pérez Pérez, M. (2019). «Por una acción social crítica. Tensiones en la intervención social. Editorial UOC. Laboratorio de Educación Social». https://www.editorialuoc.com/por-una-accion-social-critica
21. Ayala, R. A. (2012). *Las políticas sociales en perspectiva socioantropológica: estudio de la gestión y aplicación de la renta mínima de inserción de la Comunidad de Madrid con el colectivo gitano*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/16247/1/T33960.pdf.
22. Azpeitia Armán, M.C. (2019). *La elección de estudios universitarios. Una mirada desde la sociología y el género: el caso del trabajo social.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/58915/1/T41675.pdf.
23. Badano, M. R., Benedetti, M. G. (1999). «Apuntes sobre el currículum y Trabajo Social. "Los primeros pasos de la transformación curricular de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba"». En M. C. Ludi (Coord.). *Currículum e Investigación en Trabajo Social* (pp. 55-76). Espacio editorial.
24. Bala Raju, N. (2011). «Social Work Education in South Asia: Insights from Nepal». *Revista de Asistenta Sociala*; Bucharest N.º 2, (2011): 51-60. https://www.proquest.com/docview/871505257?sourcetype=Scholarly%20Journals
25. Banda, G. T. (2017). «Las instituciones formativas del Trabajo Social en España». *Trabajo Social* 19: 137-157. Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. https://www.redalyc.org/journal/6844/684471945009/html/#fn27.

26. Baranyuk, V. (2015). Experience of Forming Professional and Communicative Competency of Future Social Workers in Education Systems of Western European Countries. *Comparative Professional Pedagogy* 5(4) 109-114. DOI: 10.1515/rpp-2015-0075.
27. Barbero, J. (2016). «El origen del Trabajo Social en Cataluña: la escuela de asistencia social para la mujer (1932 - 1939)». *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades, 4*(2), 3-33.
28. Barahona, G. (2016). *El Trabajo Social: Una Disciplina y Profesión a la luz de la Historia. Lección Inaugural. Curso académico 2016/2017.* Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid.
29. Bastidas, R., S. y Manco, L. B. (2017). *Entre pruebas y soportes: la formación académica de Trabajo Social desde las voces de los y las estudiantes*. [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/17245.
30. Baztán, A. (1995). (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Alfaomega Marcombo.
31. Bidaseca, K. (2010). *Perturbando el texto colonial*. Editorial S&B.
32. Bento, J. O. (2016). «Prefacio: Proceso de Bolonia: una ofensa y traición a la idea y misión de la universidad». En Bianchetti, L. *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación.* (pp. 6-11) CLACSO. Mercado de Letras. Recuperado 6 octubre de 2022, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161202031638/ElProcesoDeBolonia.pdf
33. Bermúdez-Peña, C. (2006). «Reseña del libro Ñan Runa Manta. *El sendero de los pueblos. Un estudio sobre la intervención social a partir de la sistematización de una experiencia en prevención del consumo de sustancias psicoactivas*». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (11), 150–151. https://doi.org/10.25100/prts.v0i11.7212.
34. Bermúdez-Peña, C. (2008). «La dimensión pedagógica de la intervención del Trabajo Social». *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social,* (13), 21–40. https://doi.org/10.25100/prts.v0i13.1176.

35. Bermúdez-Peña, C. (2017). *Trabajar como Profesional del Trabajo Social en Colombia: La Construcción Intersubjetiva de la experiencia de trabajo.* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de General Sarmiento]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de General Sarmiento. https://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/407.
36. Bermúdez-Peña, C. (2022). *Trabajo y trabajadores sociales. La construcción de la experiencia de trabajo de profesionales del Trabajo Social en Colombia.* Universidad del Valle. Programa Editorial.
37. Berardi Spairani, A. P. (2020). «Participación política, compromiso y carrera militante. Una propuesta para el estudio de la militancia en el contexto del activismo global». *Desafíos, 32*(2), 1-38. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.7751.
38. Bianchetti, L. (2016). *El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior: antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores de la educación.* CLACSO. Mercado de letras. Recuperado 6 octubre de 2022, de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20161202031638/ElProcesoDeBolonia.pdf.
39. Blanco, C. M.; Sánchez M. E. Tallón B. E. (2019). «La inserción laboral y la satisfacción de los egresados del Grado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid». *Cuadernos de Trabajo Social*, 32(2), 329-340. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/60790/4564456551568.
40. Blanco-García, C. E. (2021). «El *staff* de prácticas profesionales en Trabajo Social: espacio de fomento del aprendizaje autodirigido. Un estudio de caso en la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (32), 259-274. doi: 10.25100/prts.v0i32.10750.
41. Boland-Prom K., Álvarez, M.E. (2014). «School Social Workers Sanctioned by State Departments of Education and State Licensing Boards». *Children & Schools*, Volume 36, Issue 3, July 2014, pp. 135–144, https://doi.org/10.1093/cs/cdu012.
42. Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión.
43. Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del College de France 2000-2001.* Editorial Anagrama.

44. Bourdieu, P. (2009). *Homo Academicus*. Siglo XXI editores.
45. Botero, P., Ospina, H. F., Alvarado, S. V., Castillo, J. R. (2010). «Producción académica sobre la relación historia, juventud y política en Colombia: una aproximación a su estado del arte desde mediados del siglo XX». En *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. CLACSO. Homo Sapiens. https://core.ac.uk/download/pdf/35215616.pdf.
46. Bueno, A. M. (2013). «Producción de conocimiento sobre investigación en Trabajo Social». *Revista Trabajo Social 15*(15), 125-141. https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/42581
47. Bueno, A. M. (2017). «Reflexiones históricas sobre el Desarrollo del Trabajo Social en Colombia». *Revista Trabajo Social,* (19), 67-85.
48. Bueno, A. M. (2018). «La subjetividad como referente constitutivo para la formación de la investigación-intervención en Trabajo Social desde una perspectiva articuladora». En Florián, B. M. (2018). *Reflexiones sobre la comprensión de la investigación y la intervención en la formación en Trabajo Social*. (pp. 67-83) vol. 13. Universidad de la Salle.
49. Burbano, C., M. H.; Manco, L., B. A., Bastidas, R. S. (2021). «Tensiones y soportes en el proceso de formación académica de las estudiantes de Trabajo Social en una universidad pública del suroccidente colombiano». *Cuadernos de Trabajo Social, 34*(2), 431-443. https://dx.doi.org/10.5209/cuts.71288.
50. Burgos Ortiz, N. (2011). *Investigación cualitativa: Miradas desde el Trabajo Social.* Espacio Editorial.
51. Busch-Armendariz, N. B., Bell, H., DiNitto, D.M., Vohra-Gupta, S. Mc Daniel R. D. (2011). «The prevalence of sexual assault: Evidence for Social Work Education and Practice». *Revista de Asistenta Sociala*. anul X, nr. 1/2011, 59-75. https://sites.utexas.edu/idvsa/files/2020/09/The-prevalence-of-SA-evidence-for-SW-education-2011.pdf.
52. Bustamante-Zamudio, G. (2016). Sobre el concepto de campo en Bourdieu. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, *9*(18), 49–66. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.sccb.

53. Brunner, J. J., Labraña, J. R., Ganga, F., Rodríguez-Ponce, E. (2019). «Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e33, 1-13. https://dx.doi.org/10.24320/redie.2019.21.e33.3181.
54. Brunner, J. J, Pedraja-Rejas, L. Labraña, J. (2020). «Capitalismo Académico: Distinciones conceptuales y procesos contradictorios a propósito del Caso Chileno». *Bordón. Revista* Pedagógica. 72 (3), 25-44. https://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2020.72761.
55. Burke, L. (2010). «No Longer Social Workers: Developments in Probation Officer Training and Education in England and Wales». *Revista de Asistenţă Socială,* 3, 39-48. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=17561.
56. Caballero, M. F., Giraldo, O. M., Nieto, L. E., Bedoya, O., Medina W. Y. (2015). *La precarización laboral en el Siglo XXI. Estudio de Caso en una Universidad Pública Colombiana.* Universidad Libre Seccional Cali. Editorial Mariposas Amarillas. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/15674/la-precarizacion-laboral-en-el-siglo-xxi-libro.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
57. Cabezas Medina, P., De Armas Bravo, D., Sabater Fernández, C. (2014). «La situación sociolaboral del Trabajador Social en la Rioja». *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social,* (54), 62-91. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5179109.
58. Cabot, R. (1909). *Social service and the art of healing.* Cornell University Library. New York Moffat, Yard and Company.
59. Calero, M.J., González-Velázquez, D, Sánchez-Hernández, I. (2019). «Dificultades y retos en la intervención social en casos de mayores de riesgo con infestación de *Cimex Lectularius*». *Trabajo Social Hoy*, 88,7-25. https://dx.doi.org/10.12960/TSH.2019.0013
60. Calienni, M.; Martín, A., Moledda, M. (2009). «Sobre el Trabajo social, la complejidad de los territorios de intervención y la interdisciplina». *Tandil,* Año 2 Nº 2, p. 37-47. https://revistaplazapublica.files.wordpress.com/2014/06/calienni-y-otras.pdf.

61. Cano-Riudavets, M.I. (2015). «Atención e intervención social en personas afectadas de Esclerosis Múltiple. Una aproximación a la realidad de la práctica profesional». *Trabajo Social Hoy*, 76, 97-110. doi 10.12960/TSH.2015.0017.
62. Capdevielle, J. (2011). «El concepto de *habitus*: "con Bourdieu y contra Bourdieu"». *Revista Andaluza de Ciencias Sociales,* (10), 31- 45. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3874067.pdf.
63. Casá, E. D. (2014). «La producción de conocimiento en trabajo social: reflexiones desde el caso argentino». *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social,* (54), 117-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5179111.
64. Casá, E. D. (2016). «La producción de conocimiento en Trabajo Social: una mirada desde Bourdieu». *Revista Temas y Debates,* (32), 111-130. http://www.scielo.org.ar/pdf/tede/n32/n32a06.pdf.
65. Cárdenas, R. M.R.; Monreal, G. M.C., Pérez, P. I. (2008). «La inmigración femenina en España». *Revista de Humanidades,* 15, 115-138. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2766493.pdf.
66. Carvajal, A. (2005). *Elementos de investigación social aplicada*. Impresos Celes.
67. Carvajal-Burbano, A. (2005). Miradas sobre la sistematización de experiencias en Trabajo Social. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (10)*, 176–179. https://doi.org/10.25100/prts.v0i10.7348.
68. Carvajal, A. (2016). *Características, percepciones y sueños de los (as) estudiantes del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle.* Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle.
69. Carrasco, G. A. (2020). «Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la universidad pública». *Revista de la Educación Superior,* 196 vol. 49 (2020) 1-19 https://doi.org/10.36857/resu.2020.196.1403.
70. Carrillo, M. R. (2015). *La violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco]. https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/1749/1/164644.pdf.

71. Casanova, H. (2015). «Universidad y Estado. Del pensamiento del siglo XIX a las reflexiones de la primera mitad del siglo XX». *Universidades,* (65), 49-57. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213005.
72. Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Ediciones Paidós.
73. Castillo, G. J. (2000). «Las prácticas sociales académicas en proyección comunitaria». *Prospectiva. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social* 45, 69-86. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/7cb5fc4e-41ef-488f-804e-da810574cd7e/content.
74. Castillo, A. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el Trabajo Social*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://hdl.handle.net/20.500.14352/26939.
75. Castillo Castañeda, T., García Blandón, Y., Machuca Martínez, D. (2013). *Caracterización de las prácticas académicas pre-profesionales en Trabajo Social: el caso de las Sedes Regionales Zarzal y Cartago de la Universidad del Valle.* [Trabajo de Grado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Universidad del Valle. http://hdl.handle.net/10893/13729.
76. Castro Rubilar, F., (2005). «Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa». *Horizontes Educacionales*, (10), 13-25. https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf.
77. Castro, O. E. (2006). *La segunda república y la guerra civil española. Historia del mundo para jóvenes.* Akal ediciones.
78. Cauble, A.E, Thurston, L.P. (2000). «Effects of Interactive Multimedia Training on Knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy of Social Work Students». *Sage Journals.* https://doi.org/10.1177/104973150001000404.
79. Cely Ávila, F. E. (2002). *Mujeres, poder y conocimiento*. Herder Editorial.
80. Cifuentes, M. R., Gartner, L. (2003). *María Carulla de Vergara. Entre la tradición y el progreso. XI Congreso Colombiano de Trabajo Social.* Asociación de Trabajadores Sociales de Caldas. Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social. Federación Colombiana de Trabajadores Sociales. Universidad de Caldas. Colombia.

81. Cifuentes, M. R., Gartner, L. (2006). «La primera Escuela de Servicio Social en Colombia». *Revista del Departamento de Trabajo Social,* (8), 9 - 25.
82. Conferencia de Decanos/As y Directoras de Trabajo Social de las Universidades de España, CDTS. (2013). La formación universitaria en Trabajo Social. Estándares de calidad en las prácticas curriculares externas del título de grado en trabajo social: documento de recomendaciones. *AZARBE. Revista internacional de Trabajo Social y bienestar,* (2), 99-108. Recuperado 13 octubre de 2022, de https://revistas.um.es/azarbe/article/view/187461
83. Charry-Higueras, M. (2006). «Reseña del libro *Intervención con familias en situación de enfermedad crónica y enfermedad psicosomática*». *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (11), 149–149. https://doi.org/10.25100/prts.v0i11.7211
84. Charry-Higueras, M. y Uribe-López, M. A. (2017). «Descripción de métodos de investigación y referentes teóricos en estudios colombianos que articulan la investigación e intervención con familias». *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 9,* 99-116. https://doi.org/10.17151/rlef.2017.9.7
85. Chihu A., López G., A (2007). «La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci». *POLIS,* vol.3, núm.1, pp. 1245 -159. *Recuperado en 31 de octubre de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332007000100006&lng=es&tlng=es.*
86. Cifuentes-Patiño, M. R. (2019). «Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: sustentos, orientaciones, desafíos». *Prospectiva*. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (28), 371–379. https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.8079
87. Colomer, M. (1983). «Áreas o campo de la acción social». *Documentación Social.* ISSN 0417-8106, n. º 53. p, 75-83, en *Introducción a los Servicios Sociales*. Universidad de Jaén.
88. Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social. (2022, octubre). *Lineamientos para la Formación en Trabajo Social*. Edición Impresa.
89. Coria, A. (1999). «Reflexiones teórico-metodológicas sobre un proceso de construcción curricular en la Escuela de Trabajo Social dependiente de la Facultad de

Ciencia Política y Relaciones Internacionales». En M. C. Ludi (Coord.). *Currículum e Investigación en Trabajo Social* (1ª ed., pp. 17-53). Espacio editorial.

90. Consejo Nacional de Trabajo Social (2014). Trabajo social en el sistema de salud colombiano. Perfiles y competencias básicas del trabajador social. https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/TH/Trabajo%20Social%20en%20el%20Sistema%20de%20Salud%20Colombiano_Octubre2014.pdf
91. Correa M., G. A., Muñoz F., N. E., Vélez G, D. E. (2021). *Condiciones laborales de las y los trabajadores sociales en Colombia. Consejo Nacional de Trabajo Social*. Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social, CONETS.
92. Crisp, B. (2019) «Social Work Education: Moving the Profession into the Future», *Australian Social Work, Vol*. 72, n. º 1, 3–7 https://doi.org/10.1080/0312407X.2018.1535606
93. Cruz Rengifo, S. L. (2019). *Los estudiantes trabajadores universitarios: un fenómeno contemporáneo que exige la revisión en política pública*. [Tesis Maestría, Universidad del Valle]. Biblioteca Digital. https://hdl.handle.net/10893/29421.
94. Davis C., Kayser, K., Cadet, T. (2022) «Training Oncology Social Workers: Lessons From the USA». *Australian Social Work*, 75:2, 258-265. http://dx.doi.org/10.1080/0312407X.2021.1904265.
95. Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda.* Colombia. info-CNPC-2018total-nal-colombia2 (dane.gov.co).
96. De Certeau, M. (2006). *La Escritura de la Historia*. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia.
97. Della Porta, D. (2013). «Análisis Comparativo: La investigación basada en casos frente a la investigación basada en variables». En D. Della Porta, M. Keating (Eds.). *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales: Una perspectiva pluralista*. (pp. 211 – 236). Akal Universitaria.
98. Deslauriers, J. P. (2010). «Los conocimientos en trabajo social: elogio del eclecticismo». *Revista Trabajo Social Global, 1*(1), 39-58. https://revistaseug.ugr.es/index.php/tsg/article/view/902.

99. Díaz Cardozo, L. C. (2006). «Producción de conocimiento sobre Trabajo Social en las unidades académicas de Bogotá en el período comprendido entre 1995 a 2003». *Tabula Rasa,* (5), 247-259. http://dx.doi.org/10.25058/20112742.277.

100. Díaz-Parreño, M., y Gascón, M. (2017). «Aplicación del modelo de atención centrado en la persona en un servicio de atención domiciliaria. Estudio exploratorio». *Trabajo Social Hoy*, 82,7-18. http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2017.0013

101. Domínguez-Machado, J. D. (2019). «Análisis reflexiones del acompañamiento social y sostenibilidad en vivienda gratis en Cartagena de Indias». *Revista colombiana de Trabajo Social.* Contextos de Paz. 26. CONETS. https://conetsco.org/wp-content/uploads/2019/10/Articulo-1.pdf

102. Duarte, H. C., ora, C. A. (2016). «Renovación curricular, una oportunidad para repensar el Trabajo Social en la Universidad de Atacama». *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 203-223. http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5763

103. Dubet, F. (2005). «Los estudiantes». *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 1*. http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#

104. Dubet, F. (2006). *El declive de la Institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa Editorial.

105. Duriguetto, M. L., Marro, K. (2019) «Servicio social, luchas y movimientos sociales: la actualidad de un legado histórico de ruptura con el conservadurismo». En Mamblona, C., Matusevicius, J. (Comps.). *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en América Latina* (pp. 103-123). Puka Editora. https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000119.pdf.

106. Douglas M. (1973). *Pureza y Peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú.* Siglo XXI Editores.

107. Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias. Familia, Sociedad y Poder.* Ediciones Nueva Visión.

108. Estrada-Ospina, V. M. (2005). «Implicaciones ético-políticas y ético-técnicas de la formación académica en una sociedad globalizada». En A. I. Ruiz Rojas (Coord.). *Búsquedas del Trabajo Social Latinoamericano: urgencias, propuestas y posibilidades* (pp. 161–178.). Espacio Editorial. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2219883.

109. Estrada-Ospina, V. M. (2011). «Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos». *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social E Intervención Social*, (16), 21–53. https://doi.org/10.25100/prts.v0i16.1162

110. Estrada-Ospina, V. M. (2020). «La Reconceptualización: una opción a la encrucijada del Trabajo Social en Colombia». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (29), 01-38. http://dx.doi.org/10.25100/prts. v0i29.8097

111. Falla Ramírez, U. (2009). «Reflexiones sobre la investigación social y el Trabajo Social». *Revista Tabula Rasa,* (10), 309-325.

112. Falla Ramírez, U. (2010). «Praxis o investigación: dilemas de una profesión que se construye como ciencia». *Revista Tabula Rasa,* (13), 293-319. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n13/n13a13.pdf

113. Feixa, C., Porzio, L. (2004). «Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003)». *Estudios de Juventud, 64*(4), 9-28. https://www.researchgate.net/publication/45448386_Los_estudios_sobre_culturas_juveniles_en_Espana_1960-2003.

114. Fernández, J. (2001). «Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión». *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3*(1), 23-39. Recuperado 29 septiembre de 2022, de http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html

115. Fernández Rodríguez, N., Alonso Quijada, M. P. (1989). «Una propuesta pedagógica para la práctica del Trabajo Social». *Escuela Universitaria de Trabajo Social,* 2. Editorial Universidad Complutense, Madrid. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS8989110137A/8639.

116. Fernández R. (2009). «La era del corporativismo. La representación jurídico-política del trabajo en la Europa del siglo XX». *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos* [Sección Historia del Pensamiento Jurídico y Político] XXXI 399 - 425. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-54552009000100015.

117. Fernández-de-Labastida, I. (2022). «Claves para la interdisciplinariedad entre trabajo social y antropología: reflexiones desde el ámbito formativo». *Cuadernos de Trabajo Social, 35*(2), 291-305. https://dx.doi.org/10.5209/cuts.79362.

118. Fernández Liria, C. (2008). «Golpe de estado en la Academia». *Cuarto Poder.*

119. Finkel, L. (2016). «Las prácticas académicas externas: Reflexiones para los estudios de sociología». *Revista Española de Sociología, 25*(3), 137-151. Recuperado 13 octubre de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/312086910_.

120. Flecha, A., Munté, A. (2009) «Aportaciones del Programa Marco de Investigación Europea al Análisis del Trabajo Social». *Cuadernos de Trabajo Social,* 22, 123-132. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0909110123A/7504.

121. Freidson, E. (2001). «La teoría de las profesiones. Estado del arte». *Perfiles educativos, 23*(93), 28-43. Recuperado 29 septiembre de 2022, de https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2001-93-la-teoria-de-las-profesiones-estado-del-arte.pdf.

122. Font, R. J., Langarita, A. J. A. (2015). «A propósito de la inserción laboral. Implicaciones de las nuevas políticas de empleo para el Trabajo Social». *Cuadernos de Trabajo Social*, 28(1), 61-68. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.45253.

123. Fortes de Leff, J.; Aurón Z., F; Gómez, F. M., Pérez A., J. (2009). *El Terapeuta y sus errores. Reflexiones sobre terapia*. Trillas.

124. Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI editores.

125. Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología, 50*(3), 3-20. Recuperado 26 noviembre de 2022, de http://links.jstor.org/sici?sici=0188-2503%28198807%2F09%2950 %3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A

126. Foucault, M. (2000). *Defender la Sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976).* Fondo de Cultura Económica.

127. Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France* (*1977-1978).* Fondo de Cultura Económica.

128. Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. *Curso en el Collège de France* (*1978-1979).* Fondo de Cultura Económica.

129. Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.

130. Gaete Quezada, R. (2014). «Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada». *Ciencia, Docencia y Tecnología, XXV* (48), 149-172. Recuperado 25 noviembre de 2021, de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14531006006.

131. Gahete, M. (2015). «La Sección Femenina de Falange. Discursos y Prácticas en Madrid». *ARENAL, 22*(2), 389-411.

132. Galeano-Martínez, C. C., Rosero-Estupiñán, K. Y., Velásquez-López, P. A. (2011). «Reflexiones y retos de la práctica académica en trabajo social». *PROSPECTIVA. Revista De Trabajo Social e Intervención Social*, (16), 131–160. Recuperado 19 octubre de 2022, de https://doi.org/10.25100/prts.v0i16.1166.

133. Galván, F. (2006). «La enseñanza superior en España: retos desde la perspectiva europea». *Quórum*. *Revista de pensamiento iberoamericano*, (15),38-48. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52001504.

134. García, G. S., Rendueles, M. C. (2017). «Hacia un nuevo Trabajo Social crítico: el gobierno de lo social en la era neoliberal. Presentación del monográfico». *Cuadernos de trabajo social,* 30(2), 243-260. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6188126

135. García, J., Zambrano, A., Martínez, M. (2017). «Reflexión documental de las prácticas profesionales de Trabajo Social en Colombia». *Revista Perspectivas, 2*(8), 60-68. Recuperado 18 octubre de 2022, de https://revistas.uniminuto.edu/index.php/Pers/article/view/1613.

136. García-Canclini, N. (2001). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Ediciones Paidós.

137. Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas.* Gedisa Editorial.

138. Gil Flores, J. (1992). «Metodología de investigación mediante grupos de discusión». *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, 10*(11), 199-214. http://hdl.handle.net/11441/16848.

139. Gil, P. M. (2004). *El protagonismo de la organización colegial en el desarrollo del Trabajo Social en España.* Consejo General Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Siglo XXI de España Editores.

140. Gil, P. M. (2010). «Los inicios de la construcción del Sistema Público de Servicios Sociales desde la perspectiva del Trabajo Social. Unos años prodigiosos, 1978-1988». Miscelánea Comillas. Vol. 68 (2010), núm. 132 pp. 185-209. https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/73465/retrieve.

141. Giménez-Chornet, V., Hernández-Carrión, J. R., Soler-Muñoz, R. (2017). «Planteamientos sistémicos para una gestión eficiente de los archivos». En S. Y. Brunero, M. A. Contreras, F. Moyano y J. Thomas (Comp.). *Tomo III. Técnicas Archivísticas*: *Actas del XII Congreso de Archivología del Mercosur* (pp. 20-33). Redes. Editorial de la Red de Archiveros Graduados de Córdoba. http://redarchiveroscordoba.com/wp-content/uploads/2017/10/TOMO-III.pdf.

142. Gimeno, R. V. (2018) *Intervención en medio abierto con personas sin hogar desde las entidades sociales de la ciudad de Madrid.* Facultad de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://docta.ucm.es/entities/publication/7807608f-eb61-47eb-9215-453f2f321886

143. Giraldo Ramírez, J. (2018). *Colombia, así en la guerra como en la paz.* La Huerta Grande. Ensayo.

144. Gilligan, P. (2007). «Well-Motivated Reformist or Nascent Radicals: How Do Applicants to the Degree in Social Work See Social Problems, their Origins and Solutions?». *British Journal of Social Work, 37*(4), 735-760. http://hdl.handle.net/10454/2721.

145. Gledhill, J. (2000). « Antropología y política: compromiso, responsabilidad y ámbito académico». En J. Beltrán Antolín (Ed.), *El poder y sus disfraces: perspectivas antropológicas de la política* (pp. 337-383). Ediciones Bellaterra.

146. Gockel, A., Deng, X. (2016) «Mindfulness training as social work pedagogy: Exploring benefits, challenges, and issues for consideration in integrating mindfulness into social work education». *Journal of Religion & Spirituality in Social Work*: Social Thought, 35:3, 222-244, https://doi.org/10.1080/15426432.2016.1187106.

147. Goffman, E. (1963). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores.

148. Gómez, G. Y. (1978). *Desde la ubicación de Trabajo Social, hacia el análisis de los planes de estudios del departamento de Trabajo Social de la Universidad del Valle.* [Trabajo de Grado, Universidad del Valle]. Centro de Documentación en Investigación e Intervención Social -CEDIS. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

149. Gómez, G. R. (2010). «Variables en la profesionalización del Trabajo Social». *Abendua. Zerbitzuan: Revista de servicios sociales,* (48), 87-95. Recuperado 31 enero de 2022, de http://www.zerbitzuan.net/documentos/zerbitzuan/Zerbitzuan48.pdf.

150. Gómez, B. N., Rodríguez, G. A. (2017). *Intervención de Trabajo Social en duelo con personas diagnosticadas con cáncer en Cali: trayectorias, discursos, intencionalidades y reflexividades de dos trabajadoras sociales.* [Trabajo de Grado, Universidad del Valle]. Biblioteca digital Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/17106.

151. Gonón, O.F. (2014). «Capitalismo, cambios curriculares y formación en Trabajo Social». *Cuadernos de Trabajo Social*. Vol. 27-2 (2014) 319-328 http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44766.

152. González, J., Wagenaar, R., Beneitone, P. (2004). «Tuning-América Latina: un proyecto de las Universidades». *Revista Iberoamericana de Educación*. (35), 151-164. https://rieoei.org/historico/documentos/rie35a08.pdf

153. González-Martínez, P. (2014). «Estudio empírico: Prácticas de ocio y consumo de drogas entre jóvenes de Pontevedra». *Trabajo Social Hoy*, 73, 79-102. doi. 10.12960/TSH.2014.0017.

154. Grassi, E. (1995) «Trabajo Social e Investigación Social: una relación necesaria». *Revista Perspectivas. Notas sobre intervención y acción social, 1*(1), 38-47. Universidad Católica Blas Cañas.

155. Gramsci, A. (1970). I*ntroducción a la filosofía de la praxis*. Nueva Colección Ibérica. Ediciones Península. Barcelona.

156. Guber, R. (2016) *La etnografía. Método, Campo y Reflexividad*. Siglo XXI editores.

157. Guevara, N. L., Beltrán, R. M. (2021). «Surgimiento del trabajo social en Colombia: análisis histórico-crítico de 1920 a 1950». *Revista Eleuthera, 23(*1), 99-118. https://doi.org/10.17151/eleu.2021.23.1.6.

158. Guidi R. (2018). «De las heridas del neogerencialismo a las movilizaciones de los profesionales. Una perspectiva europea sobre el Trabajo Social». *Cuadernos de Trabajo Social, 31*(2), 579-582. https://doi.org/10.5209/CUTS.61394.

159. Guillén, S. E., Alonso, M. P., García, L. M., Munuera, P. (1998). *Estructura estadística para la implantación de una base de datos sobre los flujos de inserción en la vida activa de los alumnos Diplomados en la Escuela de Trabajo Social de la UCM.* Resumen. Estudio encargado por el Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid. TRASER (Asociación de Trabajo Social y Servicios Sociales).

160. Guillén, S. E., Alonso, M. P., Arias, A. (2001). *Inserción en la vida activa de los Diplomados en Trabajo Social por la Universidad Complutense de Madrid. Estudio de las promociones de 1997 y 1999.* Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid. Escuela de Trabajo Social UCM. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

161. Gutiérrez G., A. V., Loboa O, A.N. (2018). *Más allá de la academia: la salida de campo como un espacio de trascendencia en la formación profesional. Sistematización de experiencia: salidas de campo realizadas por estudiantes y docentes de Trabajo Social de la Universidad del Valle a la localidad de La Barra y sectores aledaños del Corregimiento N°3, Municipio de Buenaventura, en los años 2014, 2015 y 2017.* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/15c7e99f-0ad2-4b69-bfd1-e0ca071d7fcb/content

162. Gutmann, A. (1994). «Prefacio». En Ch. Taylor (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

163. Guzmán, A., C. L. (2019). «La política científica colombiana desde 1990. Análisis en los planes de desarrollo». *Cultura Educación Sociedad*, 10(1), 149–166. https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.1.2019.10.

164. Hair, H. J (2013). «The Purpose and Duration of Supervision, and the Training and Discipline of Supervisors: What Social Workers Say They Need to Provide Effective Services». *The British Journal of Social Work*, Volume 43, Issue 8, December 2013, pp. 1562–1588, https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs071.

165. Haley, K. (2010). «Wired and Tired: The Cool and the Agony of Teaching». *International Social Work A Supplement of Social Work Review. POLIROM & Universitatea Bucureşti - Dept. de Sociologie şi Asistenţă Socială.* https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=64340.

166. Han, Byung-Chul. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.

167. Han, Byung-Chul. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.

168. Hernández Franco, V. (2004). «Evaluación de los intereses básicos académicos profesionales de los estudiantes de secundaria». *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 15*(1), 117-141. https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.1.2004.11624.

169. Hutchinson A., Allnock D. (2014). «The Development of Employment-Based Education on Substance use for Social Workers in England: Embedding Substance use Training in Frameworks of Continuing Professional Development». *Social Work Education*, 33:5, 589-604, https://doi.org/10.1080/02615479.2014.919069.

170. Ibarra, C., E. (2003). «Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada». *Educ. Soc. 24* (84), 1059-1067. https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000300017.

171. Izquierdo Torres, N. Buitrago, D. (2020). «¿Hay desigualdad en la elección de Carrera en Colombia?: un análisis de algunos factores sociodemográficos». *Social and Education History, 9*(2), 128-153. doi: 10.17583/hse.2020.4303.

172. Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo.* Katz Editores.

173. Ivanovna N.N, Romanova, R, Vladimirovna K. E, Tolstikova, N. S., Mickhailovna G. V. (2015). «Qualimetric Methods in the Evaluation of the Quality of Professional Training of Specialists in Social Work». *Review of European Studies*; Vol. 7, n. º 3; 66 –79. https://doi.org/10.5539/res.v7n3p66.

174. Jacobson, J.M, Osteen P.J., Sharpe, L.T., Pastoor, B.J. (2012). «Randomized Trial of Suicide Gatekeeper Training for Social Work Students. Florida State University Libraries». 1-40. https://doi.org/10.1177/1049731511436015

175. Jociles, M. I. (2005). «La entrevista abierta: sobre las imposiciones y las normas del preguntar». En G. Alejandre, J. M. Heredia y M. J. Pineda (Coords.). *Entre virajes y diluvios: la teoría social y el método ante los dilemas de la sociedad global* (pp. 173-202). Universidad Autónoma del Estado de México.

176. Jociles, M. I. (2006). «La imposición de los puntos de vista durante la entrevista etnográfica». *Antropología Portuguesa, 22*(23), 9-40. Universidad Complutense de Madrid.

177. Juarros, F., Naidorf, J. (2007). «Modelos universitarios en pugna: democratización o mercantilización de la universidad y del conocimiento público en Argentina». *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, SP, (12)3 483-504 https://www.scielo.br/j/aval/a/5yrcpqHX5KFn67wFtg3Fk5C/?format=pdf&lang=es

178. Kalberg, S. (2013). La sociología weberiana de las emociones: un análisis preliminar. *Sociológica, 28*(78), 243-260. https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n78/v28n78a8.pdf

179. Lahire, B. (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción.* Ediciones Bellaterra.

180. Lahera, S. A. (2020). «"Becarización" de la juventud universitaria y prácticas formativas: del trabajo precario gratuito a la formación para la empleabilidad». En A. Riesco-Sanz (Ed.). *Fronteras del trabajo asalariado* (pp. 259-330). La Catarata.

181. Laiton, M. P. (2010). *Contribución del Trabajo Social a la fundación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF.* [Trabajo de Grado, Departamento de Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional - UNAL. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/75039.

182. Lafuente, A. (2020). *Veinte años de la Declaración de Budapest sobre la ciencia y el uso del saber científico.* Página 5. Madrid, ciencia y tecnología. https://mcyt.educa.madrid.org/veinte-anos-declaracion-budapest-sobre-ciencia-uso-saber-cientifico.

183. Lamb, J., Peterson, R.D (2024). «Teaching self-care: understanding the learned and lived self-care experiences of social work students». *Social Work Education,* https://doi.org/10.1080/02615479.2024.2316176.

184. Lane S.R (2011) «Political Content in Social Work Education as Reported by Elected Social Workers». *Journal of Social Work Education*, 47:1, 53-72, https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900050.

185. Las Heras, M. P. (1985). «Las Jornadas de Pamplona: recuerdo y análisis». *Revista de Servicios Sociales y Política Social, 3,* 35-36. Madrid. España. Recuperado 31 enero de 2022, de https://www.cgtrabajosocial.es/app/webroot/revista_digital/publicas/no_3_servicios_sociales_y_politica_social/.

186. Las Heras, M. P. (2012). Intervención Social en la década de los 70. *Servicios Sociales y Política Social, 100,* 17-38. Recuperado 29 septiembre de 2022, de https://www.serviciossocialesypoliticasocial.com/principal/DescargarDocumento/?nombre=1.Intervencionsocialenladecadadelos70.pdf.

187. Las Heras, M. P. (2019). *Trabajo Social y Servicios Sociales. Conocimiento y ética.* Consejo General de Trabajo Social y Ediciones Paraninfo universidad.

188. Lawrence S. y Lyons K. (2013). «Trabajo Social y Servicios Sociales en Europa: un paisaje cambiante». *Cuadernos de Trabajo Social,* 26(2), 371-383. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n2.43429

189. Leal, G. (2015). «Las escuelas de servicio social en Colombia, 1936-1958». *Tendencias & Retos, 20*(1), 35 - 49.

190. Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones.* Ediciones Nueva Visión.

191. Lila, M., Musitu, G., Buelga, S. (2000). «Adolescentes colombianos y españoles: diferencias, similitudes y relaciones entre la socialización familiar, la autoestima y los valores». *Revista Latinoamericana de Psicología, 32*(2), 301-319. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80532203

192. Lima, L. (1984). *Una parte de la historia del trabajo social. 6 años en el CELATS.* CELATS. Recuperado 28 septiembre de 2022, de https://ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000131.pdf

193. Lima, L., Rodríguez, R. (1977). «Metodologismo: estallido de una época». *Revista Acción Crítica,* (2). ALAETS/CELATS.

194. Linardelli, M. F., Pessolano, D. (2019). «La producción de conocimiento en Trabajo Social, una lectura desde las epistemologías del sur y feministas». *PROSPECTIVA. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (28), 17-40. https://doi.org/10.25100/prts.v0i28.6695

195. Lisón, T. C. (1989). «La dialéctica nación/estado o la antropología del extraño». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* (45), 43-59. Universidad Complutense de Madrid.

196. Lledó, E. «El género, el sexo, la violencia y el habla en el Diccionario de la Lengua española». *Meridiam*, n.º 34, pp. 12-13.

197. Lorente, B. (2002). «Trabajo Social y Ciencias Sociales. Poder, funcionalización y subalternidad de saberes». *Revista de Trabajo Social (4),* 41-59.

198. Lorente, B. (2006). «Para una antropología del sujeto profesional en perspectiva histórica. La mujer y la ayuda social en Occidente cristiano». *Trabajo Social (8),* 109-130.

199. Lorente, B., Luxardo, N. (2018). «Hacia una ciencia del trabajo social. Epistemologías, subalternidad y feminización». *Cinta moebio,* (61), 95-109. Doi: 10.4067/S0717-554X2018000100095.

200. Lores, M. F. (2022). «Investigaciones reguladas por comités de ética: políticas de la investigación». En A. Estalella (Coord.). *Ética de la investigación para las ciencias sociales* (pp. 34 – 38). Universidad Complutense de Madrid.

201. Lozano-Vicente A. (2015). «Cuestiones éticas en la intervención con familias y menores». *Cuadernos de Trabajo Social*, *28*(1), 127-136. https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2015.v28.n1.45727

202. Lozano Vicente, A. (2018). «El valor de la autonomía en la intervención familiar». *Cuadernos de Trabajo Social,* 31(1), 177-187. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/52505/52935.

203. Manrique, M. (1982). *De apóstoles a agentes de cambio: El Trabajo Social en la Historia Latinoamericana.* Ediciones CELATS - Centro Latinoamericano de Trabajo Social.

204. Manrique, R. (2022). *Del gen al género. Sexo, deseo e identidad en el siglo XXI.* El desvelo ediciones Altoparlante.

205. Malagón, B. E., Leal, L. G. (2006). «Historia del trabajo social latinoamericano. Estado del arte». *Revista del Departamento de Trabajo Social,* (8), 45 - 61.

206. Malagón, E. B. (2001). «Hipótesis sobre la historia del Trabajo Social en Colombia». *Revista de Trabajo Social,* (3), 11- 27.

207. Manrique, M., Yamamoto, M. (1979). «Hacia el estudio de la historia del Trabajo Social en América Latina». *Revista Acción Crítica* (5), 1-24.

208. Martín, E. M. (2013). *La construcción de la identidad en Trabajo Social. Análisis de una trama hilvanada por sus personajes.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/22276/

209. Martínez, M. E. (2000). «El legado de María Carulla. Conversación con Hernán Vergara». *Trabajo Social, Revista del Departamento de Trabajo Social,* (2), 170-182. file:///C:/Users/Windows%2010/Downloads/oachacong,+32835-121677-1-CE.pdf

210. Martínez, P. J. (2011). «La estructura teórica Centro/Periferia y el análisis del Sistema Económico Global: ¿obsoleta o necesaria?». *Revista de Economía Mundial,* (29), 29-59. https://redalyc.org/pdf/866/86622169001.pdf

211. Martínez, D. M., Hernández, O. C. (2019). «Principales factores socio-familiares que inciden en la elección de la carrera de Trabajo Social, en las estudiantes de primer semestre de la Fundación Universitaria de Popayán. (periodo 2018- 2 jornada mañana)». [Trabajo de grado para optar a título de trabajador social] https://unividafup.edu.co/repositorio/files/original/d33b4e1313404de88857eee81e1a7d19.pdf

212. Martínez, C. S. (2016). «La burocracia: elemento de dominación en la obra de Max Weber». *Revista Misión Jurídica*. 9 n. º 10 (141-154). https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/mjuridica/article/view/456/813

213. Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Editorial Losada.

214. Martuccelli, D. (2010). «La sociología en los tiempos del individuo. Entrevista a Danilo Martuccelli». *½ vínculo. Doble vínculo. Revista de Estudiantes de Sociología UC, 1*(1), 1-26. https://doblevinculo.files.wordpress.com/2011/01/entrevista-a-danilo-martuccelli.pdf

215. Martuccelli, D. (2012). «Sociología de la existencia: Reflexiones para un análisis socio-existencial de problemas contemporáneos. Conferencia de Danilo Martuccelli». *Revista Némesis,* (10), 149–163. https://revistas.uchile.cl/index.php/RN/article/view/66489.

216. Martuccelli, D. (2021). «La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del COVID-19». *Papeles del CEIC, 2021*(1), 1-16. http://dx.doi.org/10.1387/pceic.21916.

217. Matus, T. (1992). «Trabajo Social: ¿una disciplina en tensión evolutiva?». En M. H. Quiroz, *Antología del Trabajo Social Chileno* (pp. 103-113). Universidad de Concepción. https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000015.pdf.

218. Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el Don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. KATZ editores.

219. McGarrigle, T., Walsh C.A. (2011). «Mindfulness, Self-Care, and Wellness in Social Work: Effects of Contemplative Training». *Journal of Religion & Spirituality in Social Work*: *Social Thought*, 30:3, 212-233, https://doi.org/10.1080/15426432.2011.587384.

220. Medina, I. (2021). *Análisis sobre la situación de la inmigración y su repercusión en España y Europa tras la pandemia.* OBS School. Universitat de Barcelona.

221. Medina Guerra, A. «Las alternativas al masculino genérico y su uso en el español de España», *Estudios de Lingüística aplicada*, n.º 64

222. Mejía, J. G. (2003). *Apuntes para la Historia del CONETS*. Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social. Recuperado 27 enero de 2022, de https://conetsco.org/wp-content/uploads/2018/09/apuntesHistoria.pdf.

223. Mejía, J. G. (2014). «La organización gremial del Trabajo Social en Colombia, 1976-2012». *Revista Prospectiva,* (19), 441-459.

224. Mejía Ospina, P. X., Velásquez, L. P. A. (2021). «Cambios generados por la COVID-19 en la práctica formativa e investigativa en Trabajo Social: oportunidades, dilemas y retos para la investigación social». *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 28*(2), 325-349. https://doi.org/10.14198/ALTERN2021.28.2.08.

225. Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.https://www.cervantesvirtual.com/obra/accion-colectiva-vida-cotidiana-y-democracia-924292/.

226. Mendoza, O. M. (2010). «El compadrazgo desde la perspectiva antropológica». *Alteridades* vol.20 n. º40 Ciudad de México jul./dic. 2010. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172010000200011.

227. Miranda, M. A. (2003). *Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas* [Tesis Doctoral, Universitat Rovira I Virgili Departament d`Antropologia, Filosofía i Treball Social]. Tarragona.

228. Monclús, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. Fondo de Cultura Económica.

229. Montesinos, R., Carrillo, R. (2011). «El crisol de la violencia en las universidades públicas». *El Cotidiano*. 170, 49-56 https://www.redalyc.org/pdf/325/32520935006.pdf.

230. Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial Gedisa.

231. Morales, A. (2010). *Género, Mujeres, Trabajo Social y la Sección Femenina. Historia de una profesión feminizada y con vocación feminista* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Instituto de Estudios de la Mujer.

232. Moreno-Ávila, O. L., Giraldo, C. L. (2015). «Autoevaluación de la práctica académica en trabajo social. La experiencia de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle (2000-2010)». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (20)*, 429–457. https://doi.org/10.25100/prts.v0i20.949.

233. Moreno, C. M. A., Molina, V. N. (2020). «Posiciones profesionales en procesos de atención psicosocial a víctimas de violencia sociopolítica». *Tesis Psicológica, 15*(2), 110-135. https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a6.

234. Moreno L. R., Fernández M. P., Moyano M.S. (2018). «Educación Social, Trabajo Social: Conexiones y desconexiones». RES, Revista de Educación Social. (26), 34-48 https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/RES-26-viana.pdf.

235. Molina, M. L. (2009). El Trabajo Social en América Latina y Caribe. *Revista Em Pauta. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,* (22).

236. Montoya, M., Escobar, C., Ortiz, A. (2020). *Documento encargado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 América Latina y el Caribe - Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción.* UNDP Colombia. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374692.

237. Moscoso-Flores, P. (2011). Lo pedagógico como dispositivo de subjetivación. *Contextos,* (26), 113-126. Recuperado 5 mayo de 2022, de http://www.umce.cl/joomlatools-files/docman-files/universidad/revistas/contextos/N26-08.pdf.

238. Mosquera Rosero-Labbé, C. (2006). «Conocimiento científico y saberes de acción en trabajo social: sobrevaloraciones, desconocimientos y revaloraciones. una lectura desde los países de América del Norte». *Trabajo Social, Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia,* (8), 131-142. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/23564/3-8502-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

239. Munuera, G. P. (2016) *Agenda digital: e-Servicios sociales.* Gestión y Análisis de Políticas Públicas. Nueva Época, 16. pp. 16-30. https://www.redalyc.org/pdf/2815/281548814002.pdf

240. Murcia-Albañil, D. M., Rodríguez-Beltrán, R. I. (2019). «Análisis fenomenológico aplicado a un caso de intervención de Trabajo Social». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, (27), 293–308. https://doi.org/10.25100/prts.v0i27.6637.

241. Nikitina, N.I., Romanova, E. Y., Vladimirovna Komarova, E., Tolstikova, S. N., Grebennikova, V. M. (2015). «Qualimetric Methods in the Evaluation of the Quality of Professional Training of Specialists in Social Work». *Review of European*

Studies, 7(3) Canadian Center of Science and Education. https://www.ccsenet.org/journal/index.php/res/article/view/45889

242. Nikku, B. R. (2011) «Social Work Education in South Asia: Insights from Nepal». Revista de Asistenta Sociala; Bucharest, 2, 51-60. https://www.proquest.com/scholarly-journals/social-work-education-south-asia-insights-nepal/docview/871505257/se-2

243. Nivia-Ruiz, F. (2012). «La cooperación internacional para el desarrollo en los territorios colombianos: análisis de posibles casos de gestión a partir de la experiencia del municipio de Caldono (Cauca)». *Prospectiva. Revista De Trabajo Social e Intervención Social*, (17), 87–113. https://doi.org/10.25100/prts.v0i17.1145.

244. Nogués, S. L., Cabrera, C. P (2014). «Editorial. La sacralización del paper». *Cuadernos de Trabajo Social.* Vol. 27-2 (2014) 269-271. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/47530/44561.

245. Nova, H. A. J. (2017). «Formación integral en la educación superior: análisis de contenido de discursos políticos». *Praxis & Saber*, vol. 8, núm. 17, pp. 181-200. https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7206.

246. Núñez Gómez, M. A. (2021). *La mirada en la educación. Análisis estético-fenomenológico al surgimiento y despliegue de la relación alumno/profesor en la educación.* [Tesis Licenciado en Filosofía, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186060.

247. Ortiz Camargo, D. P., Viloria, M. (2020, julio-diciembre). «Dossier. Apuntes sobre la migración forzada en Colombia. Aportes para la verdad sobre el exilio». *Ciencia Nueva. Revista de Historia y Política, 4*(2), 174-193. https://doi.org/10.2.

248. Ortíz O. A. (2021). «Modelos educativos y tendencias pedagógicas: la pedagogía del amor». *Revista Boletín Redipe* 10 (3), 89-106. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1221.

249. Ortiz-Salinas, C. B., Naranjo-Tamayo, D. C. (2009). «Sistematización de la experiencia de trabajo comunitario: Niños y niñas víctimas de desplazamiento forzado de la organización Marcando Huellas de Paz de la ciudad de Cali».

Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (14), 211–233. https://doi.org/10.25100/prts.v0i14.1094.

250. Ortega, O.R. (2018). «Reconocimiento y desprecio en Axel Honneth», en Grueso, I.D. (Comps.). *Axel Honneth. Reconocimiento, herida moral y teoría crítica.* p., 81 - 105. Programa Editorial Universidad del Valle. Pontificia Universidad Javeriana Cali. https://www.jstor.org/stable/j.ctv1ft83jr.

251. Ospina, G.S Pujol, B. M (2015). «La universidad en España y Colombia en la era de la globalización». *humanidades*, vol. 6, núm. 1, pp. 407-454, 2016 https://doi.org/10.15517/h.v6i1.25116.

252. Parajuá, N. D. (2015). *Estar con la gente y estar en la institución. La construcción de los usuarios de los Servicios Sociales en el marco de las políticas sociales neoliberales.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://eprints.ucm.es/id/eprint/27935/.

253. Pardo, J.L. (2008). «La descomposición de la universidad». *El País.*

254. Paredes G., D., Fjeld A. (2015). «Introducción. Desidentificación y experimentación política». *Ciencia Política, Universidad Nacional de Colombia, 10*(19), 13-18. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5157156.pdf.

255. Parola, R.N. (2020). «Problematizando las prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (29), 73-88. doi:10.25100/prts.v0i29.8714.

256. Pastor-Seller, E. (2021). «Compromisos, dilemas y desafíos del Trabajo Social con dimensión colectiva en tiempos de pandemia». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (32), 1-14. doi: 10.25100/prts.v0i32.11397.

257. Patiño-Garzón, L., Rojas-Betancur, M. (2009). «Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad». *Educación y Educadores, 12*(1), 93-105. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/760.

258. Pedraja-Rejas, L, Brunner, J.J., Rodríguez-Ponce, E., Labraña, J. (2021). «Capitalismo académico en una universidad chilena: percepción de los actores». *Revista de la Educación Superior* 200. vol. 50 (2021) 47-68 https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1889.

259. Pelegrí Vianya, X. (2004a). «El reto de formar emprendedores en Trabajo Social». *Portularia,* (4), 485-492. https://www.researchgate.net/publication/39272976.

260. Pelegrí Vianya, X. (2004b). El poder en el trabajo social: Una aproximación desde Foucault. *Cuadernos de Trabajo Social* Vol. 17, 21-43. https://doi.org/10.5209/CUTS.8451.

261. Peña, T. (2022). «Etapas del análisis de la información documental». *Revista Interamericana de Bibliotecología, 45*(3), 1-7. https://doi.org/10.17533/udea.rib.v45n3e340545.

262. Pérez Álvarez, A. (2009). «Re-pensar la Sistematización y la Investigación Evaluativa en la Intervención del Trabajo Social, como Pilares para la Producción de conocimiento». *Revista Palobra, Palabra Que Obra*, *10*(10), 26–41. https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.10-num.10-2009-132.

263. Pérez-Eransus B. Martínez-Virto L. (2020). «Social work education in Spain: evaluation and challenges for a new generation of social workers». *Social Work Education*, 39:6, 750-764. https://doi.org/10.1080/02615479.2020.1724931.

264. Pérez López, R. B. (1990) «Trabajo social y salud: la teoría hecha práctica para una transformación social». *Escuela Universitaria de Trabajo Social,* 3. Editorial Universidad Complutense, Madrid. https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS9090110143A/8621.

265. Piñeyro, M. (2017). «Fronteras y género. "Somos menos que personas": el caso de las mujeres migrantes en situación irregular, madres de menores de nacionalidad española, en la isla de Tenerife». *Astrolabio. Revista internacional de filosofía*. n. º. 19. pp. 307-322. https://raco.cat/index.php/Astrolabio/article/view/318905.

266. Piovani, J. I., Krawczyk, N. (2017). «Los estudios comparativos: algunas notas históricas, epistemológicas y metodológicas». *Educação & Realidade, Porto Alegre, 42*(3), 821-840. http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667609 .

267. Porto, Z.T. (2021). «La construcción de la identidad profesional en el alumnado de Trabajo Social». *Trabajo Social Hoy*. n. º 94, 7-28.] DOI: http://dx.doi.org/10.12960/TSH.2021.0012.

268. Povidaichyk, O., Averina, K., Protas, O., Vynogradova, O., Alieksieienko, T., Kulyk, I. (2022a). «Comparing Research Training of Social Workers in the USA and Western Europe: Ukrainian Perspective». *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, *14*(1), 426-439. https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/527.

269. Povidaichyk, O., Demchenko, I., Savelchuk, I., Plisko, Y., Bybyk, D., Kovalenko, I. (2022b). «The Problems of Professional Training of Future Social Workers for Research Activities». *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala,* 14(4), 94-120. https://doi.org/10.18662/rrem/14.4/631.

270. Povidaichyk, O., Khomenko, S., Volkova, K., Korniat, V., Cherneta, S., Martirosian, L. (2021a). «Professional Training of Future Social Workers for R&D Activities». Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(2), 110-131. https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/413.

271. Povidaichyk, O., Pedorenko, V., Popova, A., Turgenieva, A., Rybinska, Y., Demchenko, I. (2021b). Research Paradigm as a Value Guideline for Professional Training of Future Social Workers. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala, 13(3), 530-547. https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/465

272. Pugh G.L. (2017). «A Model of Comparative Ethics Education for Social Workers». *Journal of Social Work Education*, 53:2, 312-326, https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1243497.

273. Puig-Cruells, C. (2020). «El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (29), 57-72. https://doi.org/10.25100/prts.v0i29.8084.

274. Quintero, L. S. (2018). «Contexto, tendencias y actores de la Reconceptualización». *Revista Eleuthera,* (20), 179-198. https://doi.org/ 10.17151/eleu.2019.20.10.

275. Quintero, L. S. (2021). *La reconceptualización del Trabajo Social en Colombia: análisis histórico-crítico de las décadas 1960-1970*. Editorial Universidad de Caldas.

276. Quiñonez, D. B. (2022). *Propuesta de Acompañamiento Psicosocial con estudiantes víctimas del conflicto armado de la Universidad del Valle*. [Tesis Maestría, Universidad Icesi].

277. Quiroz Neira, M. H. (1998). *Antología del Trabajo Social Chileno*. Universidad de Concepción. https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000015.pdf.

278. Rabiela Beretta, A. (2016). «El concepto de reificación en Lukács, una reconstrucción desde la Escuela de Frankfurt». *Argumentos, 29* (80), 219-235. https://www.redalyc.org/pdf/595/59551329010.pdf.

279. Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. *Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Editorial Laertes.

280. Rama Vitale, Claudio. (2006). «Introducción: La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulación e internacionalización». En: IESALC. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe: 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior.* https://www.sela.org/media/3202539/t023600002757-0-informe_sobre_la_educaci%C3%B3n_superior_en_al_2000-2005.pdf.

281. Ramas San Miguel, C. (2020). «La teoría de la apariencia en Marx y sus raíces kantianas». *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales, 22*(43), 169-195. https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2020.i43.08.

282. Ramírez, M. H. (2020). *El feminismo, el género y la profesionalización del Trabajo Social en Colombia (1936-2004)*. Departamento de Trabajo Social. Facultad de Humanidades. Sede Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

283. Ramírez-Tapia, S. L. (2013). «Entre la calle y los programas de protección: sistematización de la experiencia de la práctica académica en Trabajo Social». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (18),* 101–119. https://doi.org/10.25100/prts.v0i18.1126.

284. Recate, F., Múnera, P. (2007). *Retazos de una Historia. Veinticinco años del Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales de Madrid. (1982 – 2007)*. Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid.

285. Renate, M. (2015). «La universidad latinoamericana en el siglo XX: una aproximación». *Universidades,* (65), 59-68. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37341213006.

286. Rhodes J, Bell S. (2020). «"It sounded a lot simpler on the job description": A qualitative study exploring the role of social prescribing link workers and their training and support needs». *Health Soc Care Community*. 2021;29:e338–e 347. https://doi.org/10.1111/hsc.13358.

287. Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contrapuestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era.* Ediciones Paidós.

288. Riesco-Sanz, A. (2013). «*Je t'aime, moi non plus:* contradicciones y paradojas de la relación moderna de trabajo». En VV.AA. *Lugares comunes. Trece voces sobre la crisis* (pp. 229-256). Lengua de Trapo.

289. Rodríguez, A. M. D. (2014) *Redes sociales: un nuevo cuadro metodológico de intervención en trabajo social comunitario.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://docta.ucm.es/entities/publication/44074aa8-e8d7-4125-99ff-0ea0f65bff55

290. Roldán-García, E., Leyra-Fatou, B., Contreras-Martínez, L. (2012). «Segregación Laboral y techo de cristal en Trabajo Social: Análisis del caso español». *Portularia, XII* (2), pp. 43-56. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=161024690004

291. Roldán T., A. (2021). «Procesos de subjetivación (Foucault): el caso de Don Quijote de la Mancha». *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social.* Año 26 n. º 92, pp 128-139. http://doi.org/10.5281/zenodo.4404393

292. Romero-Martín, S., Esteban-Carbonell, E., de Pedro M.ª D. (2021). «La investigación en Trabajo Social. Análisis de los Trabajos Fin de Grado de la Universidad de Zaragoza». *Trabajo Social Hoy, 92,* 53-78. Doi: 10.12960/TSH.2021.0003.

293. Rosbaco, I. (2007). «Marginarización y procesos de desubjetivación». *Publicación del CIFFyH, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, V* (4), 11-28. Recuperado 22

diciembre de 2022, de http://clinicadelosocial.weebly.com/uploads/6/6/9/1/6691816/4._marginarizacion.pdf.

294. Rodríguez, A. N. (2014). «Editorial». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social* (19). Universidad del Valle.

295. Rojas, L., & Portilla, E. (2004). «Apuntes sobre la formación política: responsabilidad ciudadana». *Revista Científico Guillermo de Ockham, 2*(2), 109-138. Recuperado 31 octubre de 2022, de https://www.redalyc.org/pdf/1053/105317711007.pdf.

296. Rozas Pagaza, M. (1999). «La investigación en el contexto del diseño curricular». En M. C. Ludi (Coord.), *Currículum e Investigación en Trabajo Social* (pp. 95-108). Espacio editorial.

297. Rozas Pagaza, M. (2001). «La intervención profesional en relación con la cuestión social. El caso del Trabajo Social». Espacio Editorial. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/clase_2.pdf

298. Rose, N. (1990). *Governing the soul. The shaping of the private self.* Routledge. http://www.elseminario.com.ar/Biblioteca/Rose_Gobierno%20del%20alma_Intro_I_IV.pdf

299. Rose, N. (1996). *Inventing our Selves. Psychology, power, and personhood.* Cambridge University Press.

300. Rose, N. (2019). *La invención del sí mismo. Poder, ética y subjetivación*. Pólvora Editorial.

301. Roux, R. (2020). «Subalternidad y hegemonía. Gramsci y el proceso estatal». *Veredas. Revista del Pensamiento Sociológico,* (38-39), 146-159. https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/download/601/564/.

302. Rubilar Donoso, M. G. (2015). *Trabajo Social e investigación social. ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Memoria y testimonios de cuatro generaciones de profesionales chilenos.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://hdl.handle.net/20.500.14352/26652.

303. Rubilar Donoso, M. G. (2009). «¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Memoria y testimonios de cuatro generaciones de profesionales chilenos». *Revista Trabajo Social,* (76), 17-34. https://revistatrabajosocial.uc.cl/index.php/RTS/article/view/19131.

304. Rubilar Donoso, M. G. (2022). «Investigación crítica en tiempos críticos: actoras, autorías y autoridad en la producción de conocimiento en Trabajo Social». *Propuestas Críticas en Trabajo Social - Critical Proposals in Social Work, 2*(3), 156-178. https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.65601.

305. Ruiz Méndez, M. D., Aguirre Aguilar, G. (2015). «Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones». *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época III, XXI* (41), 67-96. Recuperado 6 febrero de 2021, de https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf.

306. Russell H., A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo.* Kartz Editores.

307. Salas, M. E. (2006). «Interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y jurídicas: ¿impostura intelectual o aspiración científica?». *Revista Ciencias Sociales, III-IV* (113-114), 55-69. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311403.

308. Saldaña, R. (1968). «3ª ponencia: La formación superior del Asistente Social en el contexto de evolución de las necesidades de la sociedad española». En *Memoria del I Congreso Nacional de Asistentes Sociales* (pp. 57-63). Federación española de asistentes sociales. (23-26 de mayo). Recuperado 31 enero de 2022, de https://www.cgtrabajosocial.es/congresosestatales. I CONGRESO NACIONAL DE ASISTENTES SOCIALES BARCELONA 1968_MEMORIA_compressed.pdf (cgtrabajosocial.es).

309. Sánchez, M. V. (1994). *Las enseñanzas de Trabajo Social en España: 1932-1983. Estudio socio-educativo*. Universidad Pontificia de Comillas.

310. Sánchez-Álvarez, C., Reyes, S., Arévalo Sabogal, L. D., López Acosta, N. (2022). «Emprendimiento social y Trabajo Social Colombiano. Análisis de caso». *Revista Lasallista de investigación, 19*(1), 118-134. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8846936.

311. Sánchez-Rengifo, L. M. (2000). «Reflexiones sobre el enseñar y el aprender». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (4-5), 99-116. Recuperado 1 noviembre de 2022, de https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/1156.

312. Sánchez-Rengifo, L. M. (2003). *Aspectos históricos y enfoques de la terapia familiar.* Unidad de Artes Gráficas. Universidad del Valle. https://books.google.com.ni/books?id=qSxNCvd51c8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

313. Sánchez-Rengifo, L. M. (2020). Coherencia, integridad y vida cotidiana. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (30), 01-22. Recuperado 2 noviembre de 2022, de doi: 10.25100/prts.v0i29.7195.

314. Sánchez-Rengifo, L. M., Escobar-Serrano, M. C. (2018). *Mitos y secretos familiares.* Edición digital. Universidad del Valle. https://bibiliotecadigital.univalle.edu.co.

315. Sánchez, V. A. (2003). *Filosofía de la Praxis.* Siglo XXI editores. México.

316. Santos, P. T.; Bas, P. E. Iranzo, G. P. (2012). «La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado.* (26) núm. 1, 25-39 https://www.redalyc.org/pdf/274/27426483002.pdf.

317. Satizabal, R. M., Cruz, R. A., Unás, C. V. (2020). «Condiciones de empleo de un grupo de docentes en Cali, Colombia». *Entramado, 16*(1), 108-120. http://dx.doi.org/10.18041/1900-3803/ entramado.1.6080.

318. Scheper-Hughes, N. (1995). The Primacy of the Ethical: Propositions for a Militant Anthropology. Current Anthropology, 36(3), 409-420. https://escholarship.org/uc/item/2xq430hc.

319. Segura, R. (2023). Antropología, pandemia y ciudad. Notas sobre la distancia en la investigación antropológica en contextos urbanos. *Cuadernos de Antropología Social (57), 25-* 40 doi: 10.34096/cas.i57.12625 http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n57/1850-275X-cas-57-25.pdf.

320. Seller, E. P. (Edit.) (2014) *Las Prácticas Curriculares en el Grado de Trabajo Social. Supervisión y construcción del conocimiento desde la práctica profesional.* Editorial Universitas S.A. Madrid. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=578368.

321. Sierra, T. J. y Villegas, C. S. (2009). La formación profesional en Trabajo Social. Vigencia del debate sobre los paradigmas sociales: El caso de la Universidad del Valle. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/3cfb2cd7-d58a-43d9-afd0-dc8159c8dcb8.

322. Silva, A.M., Correia A.P. (2002). «Profession, Identities & Education: A Collective Case Study with Portuguese Social Workers». U.S. Deparment on Education. Office of Educational Research and Improvement (OERI) National Library of Education (NLE) Educational Resources Information Center (ERIC) https://www.academia.edu/77186024/Profession_Identities_and_Education_A_Collective_Case_Study_with_Portuguese_Social_Workers

323. Smith S.D., Goins, A.M., Savani, S. (2021). «A Look in the Mirror: Unveiling Human Rights Issues Within Social Work Education». *Journal of Human Rights and Social Work.* 6:21–31. https://link.springer.com/article/10.1007/s41134-020-00157-7

324. Solana, R. J. L. (Coord.). (2023). *Enseñanza Universitaria y Práctica Profesional del Trabajo Social.* Colección Enseñar y Aprender. Editorial Comares.

325. Sosa, L. Y. H. (2018). «La protesta estudiantil en la Universidad del Valle entre 1968-1971 y 2007-2011. Una lectura comparada». *Forum*. Rev. 13 (enero-junio de 2018) ISSN: 2216-1775 / e-ISSN: 2216-1767 / pp. 33-74 https://revistas.unal.edu.co/index.php/forum/article/view/69625.

326. Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2ª ed.). Ediciones Morata. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf.

327. Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.

328. Street, S. (2003). «Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿voces o diálogos?». *Nómadas,* (18), 72-79. https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890009.pdf.

329. Taylor, Ch. (2009). *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento».* Fondo de Cultura Económica.

330. Teater, B. Chonody, J.M. (2018). «Identifying as an evidence-based social worker: the influence of attitudes, access, confidence, and education». *Social Work Education,* 37:4, 442-457, https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1421161.

331. Tello, C. B. (Coord.). (2017). *Antropología e intervención desde la formación en Trabajo Social*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65520.

332. Tello, C. B., Colangelo, M. A., Danel, P. M., Amilibia, I., Sciortino, S., Martins, M. E., Rodríguez, P. C., Rómoli, G. (2017). «La mirada antropológica en la formación del/de la trabajadora social». En C. B. Tello (Coord.), *Antropología e intervención desde la formación en Trabajo Social* (pp. 16 – 25). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65520.

333. Terum L.I., Heggen, K. (2016). «Identification with the Social Work Profession: The Impact of Education». *British Journal of Social Work* (2016) 46, 839–854, https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv026 www.basw.co.uk.

334. Tijerita, M., Deepak, A.C. (2014) Mexican American Social Workers' Perceptions of Doctoral Education and Academia, *Journal of Social Work Education*, 50:2, 365-378, https://doi.org/10.1080/10437797.2014.885277.

335. Toledo, G. (2017). «La investigación cualitativa y el estudio de caso: una revisión teórica para su discusión». *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, IV*(2), 01-23. https://www.researchgate.net/publication/345384804.

336. Torices Blanco, A. (2011). «Las trabajadoras sociales del siglo XXI: su perfil actual». *Humanismo y Trabajo Social, 10,* 181-203. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3301/Alba.pdf?sequence=1.

337. Torres, A. C. (2008). «Investigar en los márgenes de las Ciencias Sociales». *Folios. Segunda época,* (27), 51-62. Recuperado 29 septiembre de 2022, de http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n27/n27a05.pdf.

338. Torres, P. L., Rincón, M. T., Giraldo, C. L., Ospina, A. M., Maldonado, M. C., Estrada, V. M., Castro, A., Echeverry, M. L., Rodríguez, A. N., Carvajal, A. (2005). *Historia de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle 1953/2003*. Facultad de Humanidades. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Universidad del Valle.

339. Torres-Victoria, L. P. (2004). «Reseña de libro Teoría y Práctica de la Sistematización de Experiencias». *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social, (9),* 117–119. https://doi.org/10.25100/prts.v0i9.7359.

340. Torrado, J. M., Duque-Calvache, R. (2023). «Universidad y precariedad. Orígenes y consecuencias del modelo laboral de las universidades públicas españolas del siglo XXI». [University and precariousness. Origins and consequences of the labour model of the Spanish Public University in the 21st century]. *Educación XX1, 26*(1), 47-69. https://doi. org/10.5944/educxx1.33510.

341. Travi, B. (2007). «Diseño, aplicación y evaluación de técnicas e instrumentos en la intervención profesional». *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XVII* (2), 201-223. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65417209.

342. Travi, B. (2008). «La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento crítico en el proceso de profesionalización del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional». *Margen. Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. Edición digital,* (51). https://www.margen.org/suscri/margen51/travi.html

343. Travi, B. (2011). Conceptos e ideas claves en la obra de Mary Ellen Richmond y la vigencia actual de su pensamiento. *Cuadernos de Trabajo Social, 24*, 57-67. http://dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2011.v24.36855

344. Travi, B. (2013). Formación profesional en Trabajo Social. Notas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del oficio en su dimensión técnico-instrumental y la recuperación de nuestras tradiciones. *Revista Cátedra paralela,* (10), 13-39. https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/4979

345. Travi, B. (2014a). Investigación histórica e identidad en Trabajo Social. Nuevas y renovadas epistemologías para los nuevos tiempos. *Revista del Departamento de Ciencias Sociales, 5,* 37-58. http://www.redsocialesunlu.net/wp-content/uploads/2014/11/RSOC005-03-Investigaci%C3%B3n-historica-e-identidad-en-trabajo-social-TRAVI.pdf

346. Travi, B. (2014b). Investigación histórica e identidad en Trabajo Social. Implicaciones para la formación y construcción de la identidad profesional. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social,* (19), 17–56. https://doi.org/10.25100/prts.v0i19.965

347. Turner, W. V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Taurus.

348. Vanegas-Carvajal, E. A., Moreno-López, V., Echeverri-Rendón, P. (2020). Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista CS,* (31), 297-325. https://doi.org/10.18046/recs.i31.3251

349. Valencia, V. D., Paredes, P. N. (2014). *Estudiantes universitarios afrodescendientes. Comprensión de los marcos de la acción colectiva construidos por los y las integrantes de MACOAS de la Universidad del Valle, sede Meléndez.* [Trabajo de grado. Universidad del Valle]. https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/7196312c-2c3f-46f2-9022-3043ac6e7091/content

350. Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Editorial Síntesis.

351. Varela J. Álvarez-Uría F. (Eds.). (2019). *Conversaciones con Robert Castel.* Ediciones Morata.

352. Vargas, J. C. (2010). «Misión de la universidad, *ethos* y política universitaria». *Ideas y valores,* (142), 67-91.

353. Vázquez, G. F. (2021). *Cómo hacer cosas con Foucault. Instrucciones de uso*. *Filosofía y Sociedad.* DADO Ediciones.

354. Velasco, H., Díaz De Rada, A. (2006). «El trabajo de campo». En H. Velasco (Coord.), *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de Escuela* (5ta ed., pp. 17-39). Editorial Trotta.

http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/lauv/Velasco-Diaz-de-Rada-La-logica-de-la-investigacion-etnografica-pp-17-134-Conflicto-con-la-codificacion-Unicode.pdf.

355. Vendrell, M., Rodríguez, J. M. (2020) Pensamiento crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior, 49*(194). Recuperado 31 octubre de 2022, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000200009.

356. Vennesson, P. (2013). «Estudios de caso y seguimiento de procesos: teorías y prácticas». En D. Della Porta y M. Keating (Eds.), *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista* (pp. 237-254). Akal Universitaria.

357. Viana-Orta, M., López-Francés, I., Zayas, B. (2018). «La formación en Trabajo Social y en Educación Social en España. RES, Revista de Educación Social». (26), 34-48 https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/RES-26-viana.pdf.

358. Vicente, E.; Nogués, L., Orgaz, C. (coord.). Blanco, M., Calzada, I., Cubillos-Vega, C., Domínguez, A.B., García, T., Carrasco, C., Martin Estalayo, M., Muriel, M., Sánchez, R., Serrano, A. (2022). *IV Informe sobre los Servicios Sociales en España y la profesión del Trabajo Social* (Informe n. º 4). Consejo General de Trabajo Social.

359. Vicente, M. M. C. (2018). *La rehabilitación y continuidad de cuidados en salud mental en Madrid: la experiencia de un servicio de salud mental comunitario.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://docta.ucm.es/entities/publication/587f47a5-f4f5-4b47-a9e3-0856d94673eb.

360. Vidal, M. (2019). «Trabajo Social y Movimientos Sociales: análisis del proceso de subjetivación política». En Mamblona, C., Matusevicius, J. (Compiladoras), *Luchas sociales, sujetos colectivos y Trabajo Social en América Latina* (pp. 199 - 224). Puka Editora. https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000119.pdf.

361. Viñao, A. (2012). «Historia de las disciplinas, profesionalización docente y formación de profesores: el caso español». *Pro-Posições,* 23(3-69), 103-118. https://www.scielo.br/j/pp/a/M44PpPgMbhw7zm35rz5sptj/?format=pdf&lang=es.

362. Vitásková, K., Pavlovská, A. (2018). «University Education of Social Workers in Addictological Issues in Europe and the USA: a review». *Adiktologie,* 18(2), 87–95. 04_vitaskova.pdf (addictology.cz)

363. Wacquant, L. (2010). *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Siglo XXI editores.

364. Weissman, M.M, Verdeli, H, Gameroff, M. J, Bledsoe, S. E, Betts K, Mufson, L, Fitterling, H., Wickramaratne P. (2006). «National survey of psychotherapy training in psychiatry, psychology, and social work». *Arch Gen Psychiatry* Aug;63(8):925-34. doi: 10.1001/archpsyc.63.8.925.

365. Wilson, T.E, Todd, S. L, Occhiuto, K., Garrod J. Z. (2020). «Social workers as double agents: critical inquiry, social work education, and the youth question». *Social Work Education*, 39:1, 85-96, https://doi.org/10.1080/02615479.2019.1653273.

366. Yusta, R. (2018). «Implantación de un modelo de atención centrada en la persona en el ámbito de la gerontología». *Trabajo Social Hoy*, 84, 45-62. https://www.trabajosocialhoy.com/articulo/201/implantacion-de-un-modelo-de-atencion-centrada-en-la-persona-en-el-ambito-de-la-gerontologia/.

367. Zamanillo, T. (2000). «Apuntes para una historia del Trabajo Social en España». En N. Tello Peón, *Trabajo Social en algunos países: aportes para su comprensión* (pp. 121-142). Universidad Nacional Autónoma de México.

368. Zamanillo, T. (2004). *Teoría y práctica del aprendizaje por interacción en pequeños grupos.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Docta Complutense. https://docta.ucm.es/entities/publication/d0640b0e-89f8-45b4-85db-2a32e0d696cb.

369. Zamanillo, T. (2006). «Teoría y práctica del aprendizaje por interacción sobre la intervención con grupos». *Acciones e investigaciones sociales*, (1), 343, Universidad Complutense de Madrid. https://scholar.google.com.co/scholar?q=Teresa+Zamanillo+intervenci%C3%B3n+grupal&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart.

370. Zamanillo, T. (2018). *Epistemología del Trabajo Social. De la evidencia empírica a la exigencia teórica*. Ediciones Complutense.

Páginas web consultadas

371. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Trabajo Social.* ANECA. https://www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_trbjsocial_def.pdf/e9d5c130-5838-ba71-67a5-0b3725656cf2?t=1654601772085.

372. Asociación Internacional de Escuelas de Trabajo Social. (2005). *Acerca de IASSW.* Recuperado enero 31 de 2022. https://www.iassw-aiets.org/es/about-iassw/

373. Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social. (2006). *Historia.* Recuperado enero 27 de 2022 http://www.ts.ucr.ac.cr/alaets.htm.

374. Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS). 2005. *La Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social.* IASSW. Recuperado enero 27 de 2022 https://www.iassw-aiets.org/es/la-asociacion-latinoamericana-de-ensenanza-e-investigacion-en-trabajo-social-alaeits.

375. Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN, Recuperado enero 27 de 2022. https://ascun.org.co/quienes-somos/.

376. Asociación Sindical del Sistema de Regionalización de la Universidad del Valle – ASRUV https://asruv.org/nosotros/#:~:text=ASRUV%20es%20una%20Organizaci%C3%B3n%20Sindical,nuestro%20pa%C3%ADs%2C%20por%20el%20C%C3%B3digo

377. Boletín Oficial del Estado. España. REAL DECRETO 791/1988. de 20 de julio. BOE 176 sábado 23 julio 1988 22769. https://www.boe.es/boe/dias/1988/07/23/pdfs/A22769-22771.pdf.

378. Centro Latinoamericano de Trabajo Social. 2022. *Quienes somos.* Lima, Perú. Recuperado enero 27 de 2022 https://www.celats.org/institucion/quienes-somos.

379. Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid. 2022. Quienes Somos. Recuperado de https://www.comtrabajosocial.com/.

380. Consejo General del Trabajo Social. 2022. Presentación. Emiliana Vicente González. España. Recuperado de https://www.cgtrabajosocial.es/informacion_institucional#.

381. Consejo Nacional de Trabajo Social. 2006. 20 años (1986 – 2006). Bogotá. Colombia. Recuperado febrero 7 de 2022 https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/wp-content/uploads/2017/08/20-anios-del-Consejo.pdf.

382. Consejo Nacional de Trabajo Social. 2018. Boletín 5. Federación Colombiana de Trabajadores Sociales FECTS. Bogotá. Recuperado enero 27 de 2022 https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/Boletin-No.5-Fects.pdf

383. Consejo Nacional de Educación en Trabajo Social. 2022. *Historia.* Conets. Bogotá. Colombia. Recuperado enero 27 de 2022 https://conetsco.org/.

384. Consejo Nacional de Educación en Trabajo Social. 2022. Jornada de Capacitación en vivo. *Políticas públicas: Estado, Sociedad y Trabajo Social*. Noviembre 29 de 2022. Eventos Consejo Nacional de Trabajo Social evento@consejonacionaldetrabajosocial.org.co.

385. Federación de Asociaciones para la Prevención del Maltrato Infantil. (2011). *Acceso a los orígenes. Panorama de los aspectos jurídicos prácticos.* Documento de trabajo comparativo SSI/ CIR. 2Enfoque en las soluciones. Recuperado enero 31 de 2022. https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=3&subs=3&cod=4351&page.

386. Federación Internacional de Trabajadores Sociales. 2022. *Constitución de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales* (FITS). Recuperado de https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_82737-8.pdf.

387. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_0075_1968.htm?resaltar=Ley+1968.

388. Universidad del Valle. Secretaria General. Consejo Superior. http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-superior/resoluciones/2014/RCS-060.pdf.

389. SNIES. Sistema Nacional de información de la Educación Superior. 2021. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Octubre de 2021.

390. Razón pública. Para saber en serio lo que pasa en Colombia. Periodismo independiente. https://razonpublica.com/cali-paro-continua-pesar-la-violencia-gubernamental/.

391. Universidad Complutense de Madrid (2022). Capacitación de Biblioteca. *Camino a la Investigación*. Noviembre 29 de 2022. https://biblioteca.ucm.es/.

392. Universidad del Valle (2021). *Autoevaluación Institucional.2 Universidad del Valle en cifras. 2013-2021.* https://drive.google.com/file/d/13pvcFnwg9vfRv2WdN8ynaTGkhWYYfAUr/view.

393. Universidad del Valle (2021). Dirección de Regionalización http://regionalizacion.univalle.edu.co/.

394. Universidad del Valle (2023). *Anuario Estadístico 2021* https://planeacion.univalle.edu.co/item-estadisticas-gie.

ANEXOS

Anexo 1. Producción intelectual en formación en Trabajo Social

Anexo 2. Listado de Participantes

Anexo 3. Guías de Entrevista etnográfica y Grupos Focales

Anexo 4. Negociaciones institucionales

Anexo 5. Consentimientos informados

Anexo 6. Certificado de Participación

Anexo 7. Catálogo Tesinas COTSM

Anexo 8. Listado graduadas ESS Cali

Anexo 9. Portafolio promocional ESS Cali

Anexo 10. Congresos y Seminarios Latinoamericanos

Anexo 11. Análisis de Planes de Estudio del Programa de Trabajo Social (1952-2011 Univalle Cali-Colombia y 1949-2020 UCM Madrid-España)

Anexo 12. Reglamentaciones Trabajo Social Colombia y España

Anexo 13. Numeración de Tablas

Anexo 1: Producción intelectual sobre formación en Trabajo Social. Estado de la cuestión.

ARTÍCULOS		
Aguiar, F. J. y Méndez, A. B.	2016	El Prácticum de Trabajo Social en el espacio europeo de educación superior (EEES). Hacia una taylorización de la formación.
Ampomah, O. A.	2021	Workers needed to foster improved academic performance: Perspectives of social workers and education officers in Ghana.
Andrade-Guzmán, C.A., Eissmann-Araya, I. A.	2020	Educación superior en Trabajo Social en Chile y formación para la intervención en situación de calle. Desafíos desde la evaluación que interventores hacen de sus procesos de práctica pre-profesional.
Alonso Q., M. P. y Fernández R., N.	1993	La supervisión en la educación para el Trabajo Social.
Alonso Q., M. P. y Fernández R., N.	1989	Una Propuesta Pedagógica por la Práctica del Trabajo Social.
Azpeitia Arman, M. C.	1987	Características sociodemográficas del colectivo de estudiantes de Trabajo Social.
Bandera, J.	1987	La extracción social de los alumnos.
Báñez, T.,	2004	La innovación docente en la formación de Trabajo Social.
Baranyuk, V.	2015	Experience of Forming Professional and Communicative Competency of Future Social Workers in Education Systems of Western European Countries.
Barbra Teater and Jill M. Chonody	2018	Identifying as an evidence-based social worker: the influence of attitudes, access, confidence, and education.
Berasaluze C., A. y Ariño A. M.	2014	De la supervisión educativa a la profesional.
Benavides C., M. T.	1991	Interés de las instituciones comunitarias por la formación de los trabajadores sociales.
Banda Gallego, T.	2017	Las instituciones formativas del Trabajo Social en España.
Blanco-García, C. E.	2021	El staff de prácticas profesionales en Trabajo Social: espacio de fomento del aprendizaje autodirigido. Un estudio de

		caso en la Universidad Católica Luis Amigó, Colombia.
Blanco C., M., Sánchez M, E. y Tallón B. E.	2019	La inserción laboral y la satisfacción de los egresados del Grado en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.
Blanco C., B.	2016-17	Estudio para la mejora de la calidad del grado en Trabajo Social en atención a las necesidades de nuestros egresados y sus empleadores.
Boland-Prom, K. y Álvarez, M.	2014	School Social Workers Sanctioned by State Departments of Education and State Licensing Boards.
Brandt, D. L., Christopherson P.M. y King D.R.	2003	Applying partnership design in the development of continuing education curriculum for professional social workers-
Brintzenhofeszoc, K., Belfiore, M. Nicole Shields, J.	2019	Bringing SBIRT into the Community: An Evaluation of a Continuing Education Training for Social Workers.
Bueno A. J. R., y Arrando los Santos, T.	2008	La visibilidad académica de la exclusión: descripción de un prácticum desde la optatividad de Trabajo Social
Burbano, C., M.H., Manco, B., Bastidas, S.	2021	Tensiones y soportes en el proceso de formación académica de las estudiantes de Trabajo Social en una universidad pública del suroccidente colombiano.
Busch-Armendariz, N.B., Bell, H., DiNitto, D., Vohra-Gupta, S. y McDaniel R.D.	2011	The Prevalence of Sexual Assault: Evidence for Social Work Education and Practice.
Burke L.	2011	No Longer Social Workers: Developments in Probation Officer Training and Education in England and Wales.
Calderón O., M. P. y Cornejo T. R.	2020	Conocimientos y habilidades para el Trabajo Social ocupacional: desafíos para la formación y el ejercicio profesional en esta área.
Calderón, M. y Cortés, R.	2014	Trabajo Social en Chile. Una mirada a la formación en el escenario político y económico chileno.
Campanini, A.	2018	El Trabajo Social frente a la globalización: desafíos para la formación y la práctica profesional.
Carvajal, A.	2016	Características, percepciones y sueños de los (as) estudiantes del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle

Carvajal, A.	2014	Prácticas pedagógicas de los(as) profesores(as) del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali.
Casado, D.	1988	Perspectivas universitarias del Trabajo Social.
Castaño V, A. y Ramírez M. E.	2017	Construcción de Sentidos sobre la formación en Trabajo Social de los/las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle- sede Meléndez, Cali.
Castañera, R., L., Gómez, G., Ariana. M., y Mangas, P., P.	2014	De lo general a lo específico en Trabajo Social: Propuesta de especialización en Salud Mental.
Castillo Charfolet. A.	2007	La formación para el Trabajo Social del siglo XIX al XXI. Avances y Expectativas
Castillo García, J. R.	2000	Las prácticas sociales académicas en proyección comunitaria.
Castro Clemente, C. y Pérez Viejo, P.	2017	El Trabajo Social en el entorno educativo español.
Claramunt Abbate, A. y García Espíndola, A.	2015	La formación continua de los trabajadores sociales en debate: trayectoria, límites y desafíos.
Wilkey, C. Lundgren, L., Amodeo, M.	2013	Addiction Training in Social Work Schools: A Nationwide Analysis.
Cauble, E. y Thurston, L.	2000	Effects of Interactive Multimedia Training on Knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy of Social Work Students.
Conrick, Kelsey M. Graves, Janessa M. Angell, Larka Moore, Megan	2023	Assessing Learning and Training Needs for Social Workers to Serve Clients with Traumatic Brain Injury.
Cruz C., A.L.	2011	¿Qué se enseña y se aprende en una práctica de entrenamiento profesional en Trabajo Social?
CONFERENCIA DE DECANOS/AS Y DIRECTORES/AS DE TRABAJO SOCIAL DE LAS UNIVERSIDADES DE ESPAÑA	2013	La formación universitaria en Trabajo Social Estándares de calidad en las prácticas curriculares externas del título de grado en trabajo social: documento de recomendaciones.
CRUE	2014	Formación Curricular en Diseño para Todas las Personas en Trabajo Social.
Dautrey, P.	2009	Una lectura transversal de la Formación Profesional Ocupacional pública: entre Karl Polanyi, Max Weber y Michel Foucault.

Davis, C., Kayser, K. y Cadet, T.	2022	Training oncology social workers: Lessons from the USA.
Da Silva G. O. F., Dos Santos, C.M., Alves C., V., Aparecida y Guerra D.	2019	La formación en Trabajo Social en Brasil: desafíos para su patrimonio académico-político y socio-profesional.
De Armas. B., D., Sabater F., C. y Cabezas. M., P.	2015	Análisis de la adquisición de competencias por los trabajadores sociales en su formación y en el mercado laboral.
De lucas, F. y De la Cueva, Murillo, M. I. A.	2021	Presentación: Los Significados de calidad de la Educación en Trabajo Social en una Europa en cambio.
Díaz P., Y. y González E., L.	2019	El análisis de género en la educación universitaria en Trabajo Social en España.
Dos Santos, C. P. y Ferreira J.	2017	Bolsas para estudantes universitários: ideologias, quadros conceituais e finalidades em Portugal e no Brasil.
Domínguez, M. J.	2006	La formación para la práctica profesional del trabajador social.
Domínguez Pachón, M. J.	sin fecha	El Trabajo Social en el espacio europeo de educación superior.
Durán, M., P.	2014	Profesionalización y formación de Trabajo Social en Túnez: perspectiva histórica y situación actual.
Duque, A., A. V.	2004	Praxis, identidad y formación en Trabajo Social: un estudio del sistema de representaciones simbólicas.
Feijóo, M., Altuna, A., Berasaluze Correa; M. Dellavalle; García, J. L.; M. Munuera-Gómez; M. Pascual-Fernandez y M. Pelluch Auladel	2016	Supervisión en Trabajo Social, clave para la construcción del *ethos* profesional.
Fenton, J.	2021	Desafíos para la educación del Trabajo Social en una Europa que cambia - Challenges for Social Work Education in a Changing Europe.
Fernández, R. S.	2010	Prácticas y profesión en Trabajo Social: relaciones académicas y proceso metodológico.
Fernández, R. S.	2008	Identidad y formación en el Trabajo Social: desafíos corporativos del Prácticum para la docencia y el ejercicio profesional.
Fernández-de-Labastida, I.	2022	Claves para la interdisciplinariedad entre Trabajo Social y antropología: reflexiones desde el ámbito formativo

Florián B., M., Godoy, W., Lizana, R. y Rave, C. M.	2019	Avanzando en una formación de trabajadoras sociales con perspectiva latinoamericana: Una experiencia de doble titulación.
Fonseca-Mendoza, A. Amaya-López, N. y Gómez-Martínez, L.	2017	La formación en competencias para el programa de Trabajo Social en la universidad de la Guajira: un camino abierto a la diversidad y la educación.
Fustier, N.	2018	¿Qué formación para qué competencias? Reflexiones sobre la formación de las trabajadoras sociales.
García, J., Zambrano A. y Martínez, M	2017	Reflexión documental de las prácticas profesionales de Trabajo Social en Colombia.
Garcés T., E. M.	2010	El Trabajo Social en salud mental.
Galeano, C., Rosero E., K.Y. y Velásquez L., P. A.	2011	Reflexiones y retos de la práctica académica en Trabajo Social.
Garther, I., L.	2000	La investigación en la formación de trabajadores sociales: su proyección y sus condiciones de posibilidad.
Gómez G. F., Munuera, P., Pérez Díaz-flor, M. c. y Pérez R., L.	1989	Reflexiones sobre las Prácticas de Trabajo Social.
Gómez G., F.	2010	El desarrollo de la educación del Trabajo Social en España.
Gilligan, P.	2007	Well-Motivated Reformist or Nascent Radicals: How Do Applicants to the Degree in Social Work See Social Problemas, their Origins and Solutions?
Gockel, A. y Deng, X.	2016	Mindfulness training as social work pedagogy: Exploring benefits, challenges, and issues for consideration in integrating mindfulness into social work education.
Ghiraldelli, R.	2020	Formación profesional y la práctica supervisada en el Servicio Social brasileño.
Hair, H.	2013	The Purpose and Duration of Supervision, and the Training and Discipline of Supervisors: What Social Workers Say They Need to Provide Efective Services
Haley, K.	2011	Wired and Tired: The Cool and the Agony of Teaching Online
Healy, K. y Lonne, B.	2010	The social work & human services workforce: REPORT FROM A NATIONAL STUDY OF EDUCATION, TRAINING AND WORKFORCE NEEDS

Huertas, D.G. C.	2006	El Trabajo Social y la formación en valores
Hutchinson, A. y Allnock, D.	2014	The Development of EmploymentBased Education on Substance use for Social Workers in England: Embedding Substance use Training in Frameworks of Continuing Professional Development.
Inge, T. L. y Heggen, K.	2016	Identification with the Social Work Profession: The Impact of Education.
Ivanovna N., Yurievna R. E., Vladimirovna K.E., Nikolaevna T. S. y Mickhailovna G.V.	2015	Qualimetric Methods in the Evaluation of the Quality of Professional Training of Specialists in Social Work.
Jacobson, Jodi. Osteen, P. Sharpe, T. y Pastoor J.B.	2016	Tipologías actuales de los trabajadores sociales en España.
Jacobson, J. Osteen, Philip. Sharpe, Tanya	2012	Randomized Trial of Suicide Gatekeeper Training for Social Work Students.
Jausoro Alzola, K.; Aranguren Vigo, E.	2019	El Trabajo Social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política.
Jiménez, J., Pallares, D. y Bustamante, M.	2005	Interdisciplinariedad y formación en Trabajo Social
Kourgiantakis T., Sewell, K.M., McNeil, S., Lee,E., Logan, J. y Kuehl. D.	2020	Social Work Education and Training in Mental Health, Addictions, and Suicide: A Scoping Review.
Labonte Roset, C.	2006	La formation au travail social en Europe.
Lago de Vergara, D.	1994	La educación ambiental del trabajador social.
Lamb, J. y Peterson, R.	2024	Teaching self-care: understanding the learned and lived self-care experiences of social work students.
López, O., C, Rodríguez, R., A.	2004	Concepciones de formación en trabajo social: cuatro unidades académicas de Bogotá D.C., (1995-2001).
López, P. A., Erro-Garcés A. y Gómez-Ciriano E.J.	2020	Young people, social workers, and social work education: the role of digital skills.
López-Yepes, A., Cuenca-Echeverry J.	2020	Trabajo Social en contextos de formación política: la práctica transformadora.
Manoni, F. M., García S., Ruiz L., Ulloa L., Quiroga M., Riveros R. y Aguirre J.	2009	Desafíos de la Formación Académica del Trabajador/a Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo de Cara al Nuevo Milenio.
Marinas, M.	1993	La Escuela de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid.
Martín E., M y García G., T.	2008	Los másteres europeos: Espacios privilegiados para crecer en Trabajo Social

Martínez, Y. Lloret, M. y Pomés, M.	2014	La supervisión profesional en el ámbito social: aprendizaje y formación permanente.
Mascagni G. M. y Bulli, G.	2021	La formación en Educación Superior en Trabajo Social en Albania: ideas de las experiencias del proyecto T@sk.
McGarrigle, T. y Walsh, C.	2011	Mindfulness, Self-Care, and Wellness in Social Work: Effects of Contemplative Training.
Mejía O., P.X. y Velásquez L., P.A.	2021	Cambios generados por la covid-19 en la práctica formativa e investigativa en Trabajo Social: oportunidades, dilemas y retos para la investigación social.
Méndez F., L.	1987	Propuestas para una renovación del plan de estudios de Trabajo Social.
Mhoamed, K. A.	2008	El Trabajo Social ante el espacio europeo de educación superior: ¿redefinición o continuidad?
Miranda, M. A.	2010	La formación en salud mental.
Molina M., L. y Romero, M. C.	1994	Costa Rica, la educación en Trabajo Social.
Molina M., L. y Romero, M. C.	1996	Las concepciones subyacentes en el currículum de Trabajo Social.
Molyneux J. y Irvine J.	2007	Service user and carer involvement in social work training: a long and winding road?
Montesino, N. y Righard E.	2013	Concepciones del conocimiento en la formación de trabajadores sociales en Suecia.
Morales Vasco, M. L.	2012	El estructuralismo constructivista y las prácticas en Trabajo Social
Mora, E. A. C.	2013	La perspectiva critica en la formación de los trabajadores sociales
Morago, P.	2009	La práctica basada en la evidencia en los cursos de titulación de Trabajo Social
Moreno-Ávila, O. L. y Giraldo, C. L.	2015	Autoevaluación de la práctica académica en trabajo social. La experiencia de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad del Valle (2000-2010)
Moreno, R., Fernández, P. y Moyano, S.	2018	Educación social, Trabajo Social: conexiones y desconexiones
Nogues, L. y Zamanillo, M. T.	1988	Sobre el contenido de la disciplina de Trabajo Social.
Ospina de Giraldo, O.C. y Correa, A. M. E.	1998	La educación en trabajo social

Palacios G., J. L.	2007	Características sociodemográficas y perfiles de motivación del alumnado en la elección de los estudios de Trabajo Social: análisis comparado de las encuestas de 2000 y 2006 en la Escuela de Trabajo Social de la UCM.
Palacios G., J. L.	2001	Análisis estadístico de una en cuesta de satisfacción de usuarios al alumnado de primer curso de la Escuela Universitaria de Trabajo Social.
Parola, R. M.	2020	Problematizando las Prácticas preprofesionales en Trabajo Social. Desafíos y perspectivas.
Pelegrí V., X.	2004	El reto de formar emprendedores en Trabajo Social.
Pereyra, E. G. y Páez, R.	2018	Interrupciones desde el Sur en la formación profesional de Trabajo Social
Pérez-Eransus, B. Martínez-Virto, L.	2020	Social work education in Spain: evaluation and challenges for a new generation of social workers.
Pérez M., L.	2008	Autonomía en la educación superior para la intervención social. Trabajo Social: un estudio de caso
Povidaichyk, O., Pedorenko, V., Popova, A., Turgenieva A., Rybinska Y. y Demchenko I.	2021	Research Paradigm as a Value Orientation for Professional Training of Future Social Workers.
Povidaichyk, O., Averina, K. Protas, O. Vynogradova O., Alieksieienk T. y Kulyk I.	2022	Comparing Research Training of Social Workers in the USA and Western Europe: Ukrainian Perspective.
Povidaichykn, O., Demchenko, I., Savelchuk, I., Plisko y., Bybyk D. y Kovalenko I.	2022	The Problems of Professional Training of Future Social Workers for Research Activities.
Povidaichyk, O., Khomenko, S, Volkova, K., Korniat V., Cherneta S. y Martirosian L.	2021	Professional Training of Future Social Workers for R&D Activities.
Pugh, G.L.	2017	A Model of Comparative Ethics Education for Social Workers.
Puig-Cruells, C.	2020	El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión.
Raju, B.	2011	Social Work Education in South Asia Insights from Nepal.
Reyes-Pérez, L. S., Hasse-Riquelme, V.S. y Silva-Burgos, L.M.	2020	Educación en Derechos Humanos para el Trabajo Social en Chile: una mirada desde los estándares internacionales.

Revista de Servicios Sociales y Política Social	1997	La formación para el trabajo social.Nuevos retos.
Revista de Servicios Sociales y Política Social	2011	Dossier: Educación superior en Trabajo Social: grado y postgrado.
Revista Social Dialogue	2018	Educación en trabajo social en América Latina.
Rhodes, J.	2021	"It sounded a lot simpler on the job description": A qualitative study exploring the role of social prescribing link workers and their training and support needs (2020)
Richards, Sally Ruch Gillian y Trevithick Pamela	2006	Communication Skills Training for Practice: The Ethical Dilemma for Social Work Education
Rodríguez O., L.M. y García A. M.P.	2019	Salud y Trabajo Social: un análisis desde las perspectivas de la formación y la investigación
Rodríguez Rioboo, F.	1987	Ideas y creencias de las estudiantes de Trabajo Social.
Salazar, E. M. y Rodríguez, X.	2011	Motivaciones sociales en estudiantes universitarios de trabajo social, desde las vivencias de tres jóvenes de género masculino.
Saldaña, R.	1968	La formación superior del Asistente Social en el contexto de evolución de las necesidades de la sociedad española.
Sánchez Rengifo, L.M. y Escobar Serrano, M.C.	2009	La supervisión y los procesos de Formación Profesional en Intervención Social.
Sánchez Arjona, A.	1988	La Psicología en la Formación del Trabajador Social.
Saravia C., F. A.	2015	La formación de los trabajadores sociales en Chile: ¿un asunto de oferta y demanda?
Serrano Z., C y Ramírez de Mingo, I.	1989	La Práctica de Campo Medio de Aprendizaje.
Shannon, L.	2011	Political content in social work education as reported by elected social workers.
Sierra T., J.P. y Villegas C., S.L.	2009	La formación en Trabajo Social. Vigencia del debate sobre los paradigmas sociales: El caso de la Universidad del Valle.
Silva, A.M. y Correia, A.P.	2002	Profession, Identities & Education: A Collective Case Study with Portuguese Social Workers.
Smith, D., Goins, A. y Savani, S.	2021	A Look in the Mirror: Unveiling Human Rights Issues Within Social Work Education.

Storch de Gracia, J. G y García, I.	1990	La Formación jurídica del asistente social.
Thyberg, C. T.	2023	Preparing Social Workers for AntiOppressive Practice: Evaluating the Role of Critical Social Work Education.
Tijeritia, M. y Deepak, A.	2014	Mexican American Social Workers' Perceptions of Doctoral Education and Academia.
Torres, V. L. P.	2006	Una mirada a las competencias de los Trabajadores Sociales: a propósito de las pruebas Ecaes.
Ureña H. A.	2010	La salud mental del Trabajo Social en Cataluña.
Úriz P., M. J.	2008	El Programa Oficial de Posgrado de Trabajo Social: La experiencia de implantación del Master en Bienestar Social: intervención individual, familiar y grupal en la Universidad Pública de Navarra.
Vahsen, J. F. Palafox A. Bogdanovitch, A. B.	1996	Escuelas Universitarias de Trabajo Social en Alemania.
Vargas de Roa, R. M.	2008	La formación en Trabajo Social para el desarrollo local y regional.
Vargas de Roa, R. M.	1999	La formación académica del Trabajador social colombiano, su papel en la transformación y desarrollo del país.
Vázquez A., O.	2005	El espacio europeo de educación superior y el Trabajo Social en España.
Viana, M. I., López, I. y Zayas, B.	2018	La formación en Trabajo Social y en educación social en España.
Villa de Yarce, L.M., Montoya de Mejía, A.M. y Ochoa de Uribe, L. S.	1979	Antecedentes históricos y concepción de la enseñanza de la metodología en la facultad.
Vitásková, K. Pavloská, A.	2018	University Education of Social Workers in Addictological Issues in Europe and the USA: a review.
Weissman, M., Verdeli, H., Gameroff, M., Bledsoe, S., Betts, K. DClinPsy L., Mufson, L, Fitterling, H.y Wickramaratne, P.	2006	National Survey of Psychotherapy Training in Psychiatry, Psychology, and Social Work.
Wilson, T., Todd, S., Occhiuto, K. y Garrod J.Z.	2019	Social workers as double agents: critical inquiry, social Work education, and the youth question.
Wilson, B., Anderson, B. y Davis, B.	2024	Why Don't We Learn about the Black Social Work Pioneers?' The Erasure of

		Black Social Workers' Histories and Contributions--Implications for Social Work Education.
Zárate R., R. y Socha, C. M.	2009	Estudio sobre las motivaciones de deserción estudiantil en la universidad Industrial de Santander.
LIBROS		
Acero, C., Castillo, A., García, T., Hernández, G., Martín, M., Miguel, C., Munuera, M.P., Pérez, L., Rodríguez, A., Roldán, E., Vicente, M.C., Zamanillo, T.	2010	El imaginario del Trabajo Social en la Tesinas de fin de estudios 1938-1983. Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid.
Coria, A., Badano, M. R., Achilli, E. y Rozas, M.	1999	Curriculum e investigación en trabajo social.
Guillén, S.E., Alonso, M.P, García, L.M., Munuera, P.	1998	Estructura estadística para la implantación de una base de datos sobre los flujos de inserción en la vida activa de los alumnos Diplomados en la Escuela de Trabajo Social de la UCM.
Mastandrea G. y Larsen C.	2019	Grupos de Investigación en Grado de la Carrera de Trabajo Social (periodo 2016-2017) dispositivos grupales formación.
Villela Iamamoto, M.	1998	El servicio social en la contemporaneidad, trabajo y formación profesional.
Sánchez, M. V.	1994	Las enseñanzas de Trabajo Social en España: 1932-1983. Estudio socio-educativo.
Tello, C.B.	2017	Antropología e intervención desde la formación en Trabajo Social.
Torres, P. L., Rincón, M. T., Giraldo, C. L., Ospina, A. M., Maldonado, M. C., Estrada, V. M., Castro, A., Echeverry, M. L., Rodríguez, A. N., Carvajal, A.	2005	Historia de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle 1953/2003.
TESIS DOCTORALES		
Alonso, D.	2016	Trabajo social y tecnología: aceptación y uso entre profesionales en formación.
Azpeitia, M. C.	2019	La elección de estudios universitarios: una mirada desde la sociología y el género: el caso del Trabajo Social
Castillo, A.	2016	La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el Trabajo Social.
Cubillos, C.	2019	La inclusión de los derechos humanos en la agenda del trabajo social: una

		aproximación a la educación en derechos humanos (EDH) en la formación académica.
Morales, A	2010	Género, Mujeres, Trabajo Social y la Sección Femenina. Historia de una profesión feminizada y con vocación feminista.
Rubilar, M. G.	2015	Trabajo social e investigación social ¿Cómo hacen investigación los trabajadores sociales? Memoria y testimonios de cuatro generaciones de profesionales chilenos.
TRABAJOS DE GRADO		
Almario, V.	2003	Apreciación de empleadores acerca de los profesionales del Trabajo Social egresados de la Universidad del Valle.
Balanta, M.	1997	Inserción en el mercado laboral caleño de profesionales de Trabajo Social graduados entre 1990-94 en la Universidad del Valle.
Bastidas, S. y Manco, B.	2017	Entre pruebas y soportes: la formación académica de Trabajo Social desde las voces de los y las estudiantes .
Bastidas, V., Holguín, K. y Obando, C.	2017	Nuestras pioneras: historia del Trabajo Social desde la perspectiva de género.
Castillo, T., García Y. y Machuca D.,	2013	Caracterización de las prácticas académicas preprofesionales en Trabajo Social: el caso de las Sedes Regionales Zarzal y Cartago de la Universidad del Valle.
David, N.	2016	La práctica preprofesional en la formación de trabajadores sociales en la Universidad del Valle.
Gómez, Y.	1978	Desde la ubicación de Trabajo Social, hacia el análisis de los planes de estudios del departamento de Trabajo Social de la Universidad del Valle.
Gutiérrez, A., Loboa, V. y Orejuela, A.	2018	Más allá de la academia: la salida de campo como un espacio de trascendencia en la formación profesional Sistematización de experiencia: salidas de campo realizadas por estudiantes y docentes de Trabajo Social de la Universidad del Valle a la localidad de La Barra y sectores aledaños del Corregimiento N. 3, Municipio de

		Buenaventura, en los años 2014, 2015 y 2017.
Imués, Á.	2015	Representaciones sociales de las estudiantes de Trabajo Social sobre el docente profesional en Trabajo Social de la Universidad del Valle.
Jiménez, E. y Otero, L.	2014	Imaginarios y percepciones de las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle Cali, frente al proceso de práctica académica.
Sabogal, L.	2010	El papel de la investigación en el programa académico de Trabajo Social Universidad del Valle.
Mayorga, S.	2015	Panorama general de la construcción de la dimensión ambiental y el desarrollo humano en los procesos de formación profesional en el programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle.
Mutis, N., Peña, E. y Vergara, Y.	2015	Trayectorias laborales de egresados de Trabajo Social durante el año 2007 de la Universidad del Valle - sede pacífico del Distrito de Buenaventura
Obando, A. y Murillo, L.	2006	Formación en Trabajo Social y construcción de identidad profesional.
Sierra, J. y Villegas, S.	2009	Tendencias en la formación profesional en Trabajo Social. - El caso de la universidad del Valle-.

Anexo 2: Listado de participantes

Seudónimo	Edad	Sexo	Ciudad Vivienda Actual	Rol
Jael	71	M	CALI – COLOMBIA	Docente Jubilado
Paulina	70	F	CALI – COLOMBIA	Docente – Profesional Jubilada
Vicente	71	M	CALI – COLOMBIA	Docente activo
Lucero	68	F	CALI – COLOMBIA	Docente Jubilada
Cecilia	70	F	CALI – COLOMBIA	Docente Jubilada
Caro	52	F	CALI – COLOMBIA	Docente contratista
Andrés	61	M	CALI – COLOMBIA	Docente activo
Margot	58	F	CALI – COLOMBIA	Docente activa
Irma	75	F	ALEMANIA	Docente Jubilada
Montserrat	75	F	MADRID – ESPAÑA	Docente Jubilada
Emilia	70	F	MADRID – ESPAÑA	Docente Jubilada
Consuelo	55	F	MADRID – ESPAÑA	Docente activa
Fátima	60	F	MADRID – ESPAÑA	Docente activa
Esther	47	F	MADRID – ESPAÑA	Docente activa
Antonio	50	M	MADRID – ESPAÑA	Docente Asociado
Pablo	65	M	MADRID – ESPAÑA	Docente activo
Francisca	72	F	MADRID – ESPAÑA	Docente activa
Guillermo	31	M	CALI – COLOMBIA	Profesional agremiado
Elsa	45	F	CALI – COLOMBIA	Profesional agremiado
Camilo	48	M	BOGOTA – COLOMBIA	Profesional organismo profesional
Doris	80	F	BOGOTA – COLOMBIA	Profesional organismo profesional
Ana	82	F	CALI – COLOMBIA	Docente – Profesional jubilada
Violeta	70	F	PARIS – FRANCIA	Profesional – Activista política
Beatriz	50	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional colegiada
Enrique	48	M	MADRID – ESPAÑA	Profesional colegiado
María Jesús	76	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional jubilada
Luisa	24	F	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Alba	51	F	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Simón	19	M	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Mariana	19	F	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Jaime	20	M	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Lola	22	F	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Mireya	38	F	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Marcos	23	M	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Miranda	24	F	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Yamilet	21	F	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social

Edgar	26	M	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
James	25	M	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Sandra	22	F	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Jesy	20	M	CALI – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Maité	18	F	TULUA – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Flor	24	F	TULUA – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Luz	24	F	TULUA – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Magali	19	F	TULUA – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Calixto	19	M	PALMIRA – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Ximena	20	F	TULUA – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Mónica	20	F	TULUA – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Jin	28	M	TRUJILLO – COLMBIA	Estudiante Trabajo Social
Nidia	18	F	TULUA – COLOMBIA	Estudiante Trabajo Social
Camila	22	F	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Mercedes	19	F	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Rosario	23	F	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Josefa	20	F	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Julio	19	M	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Rosa María	21	F	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Tomás	21	M	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Concepción	27	F	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Julia	22	F	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Manuela	21	F	MADRID – ESPAÑA	Estudiante Trabajo Social
Carlos	30	M	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Jorge	45	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Melba	29	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Valentina	36	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Petra	30	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Aleja	34	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Lucas	39	M	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Josua	54	M	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Magdalena	41	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Aura	45	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Acenet	28	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Sabina	38	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Elda	28	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Daniela	43	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Catalina	42	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Dativa	37	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Delia	32	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Lirio	67	M	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Carmen	50	F	CALI – COLOMBIA	Profesional posgrado
Secundina	51	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional posgrado

Félix	23	M	MADRID – ESPAÑA	Profesional posgrado
Irene	26	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional posgrado
Silvia	28	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional posgrado
Iker	25	M	MADRID – ESPAÑA	Profesional posgrado
Juana	26	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional posgrado
Rocío	35	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional posgrado
Angela	24	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional posgrado
Yanira	32	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Carina	26	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Laura	27	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Nadia	24	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Rita	32	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Jenna	25	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Tamara	25	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Nuria	26	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Judith	56	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Lena	34	F	SANTANDER DE QUILICHAO – COLOMBIA	Profesional Graduado
Margarita	42	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Lily	34	F	CALI – COLOMBIA	Profesional Graduado
Marina	31	F	CALOTO – COLOMBIA	Profesional Graduado
Aida	27	F	SANTANDER DE QUILICHAO – COLOMBIA	Profesional Graduado
Lucía	27	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Sara	22	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Aitor	22	M	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Felipe	31	M	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Encarnación	37	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Yolanda	31	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Eva	30	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Dolores	58	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Nerea	28	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado
Inés	34	F	MADRID – ESPAÑA	Profesional Graduado

Anexo 3. Guía de Entrevista Etnográfica y Grupos Focales

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
PROGRAMA DOCTORADO EN SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA - CURSO 2019-2020
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

GUÍA DE ENTREVISTA ETNOGRÁFICA No. 1

DOCENTES DEL PROGRAMA TRABAJO SOCIAL UNIVERSIDAD DEL VALLE Y UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

La siguiente guía de entrevista etnográfica se pretende realizar con las profesoras y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle y la Universidad Complutense de Madrid. Los objetivos de la entrevista buscan:

- Reconocer la historia de la disciplina/profesión, los actores, los acontecimientos y problemáticas sociales relevantes alrededor del inicio del Programa de Trabajo Social como programa de formación universitaria en ambas universidades, a partir de la voz, las experiencias, los recuerdos, las anécdotas, de los y las profesores/as.
- Comprender las características de la formación profesional de Trabajo Social desde su inicio como Programa universitario en ambas universidades, a partir de la voz, las experiencias, los recuerdos, las anécdotas, de los y las profesores/as.

Desarrollo de la entrevista

1. PRIMER MOMENTO: ***Quién es el profesor/a y su relación con el Trabajo Social***

Profesor/a, en primera instancia quiero agradecerle la posibilidad de realizar esta entrevista en el marco del trabajo de investigación doctoral sobre la formación profesional de Trabajo Social en las Universidad del Valle y en la Universidad Complutense de Madrid. Teniendo en cuenta su trayectoria académica nos ha parecido muy interesante detenernos a reconocer quien es usted y su relación con el Trabajo Social, a partir de lo que nos quiera contar, de sus recuerdos y anécdotas. Por esta razón, le propongo conversar sobre:

- ¿Quién es usted y qué relación ha tenido con el Trabajo Social?
- ¿Cómo tomó la decisión de estudiar Trabajo Social?
- ¿Qué recuerdos tienes de tu formación en Trabajo Social? ¿Qué resaltaría o ha sido lo más significativo de su formación?
- ¿Cómo ha sido su experiencia profesional como trabajador/a social?
- ¿Cómo decide vincularse como profesor/a en Trabajo Social a la Universidad?

2. SEGUNDO MOMENTO: ***Historia del Trabajo Social como programa de formación universitaria***

De manera retrospectiva y desde su punto de vista qué recuerda de la historia de la profesión/disciplina de Trabajo Social, los actores, los acontecimientos y problemáticas sociales relevantes alrededor del inicio del Programa de Trabajo Social como programa de formación universitaria en ambas universidades.

- ¿Qué acontecimientos históricos fueron relevantes en la historia de la profesión/disciplina de Trabajo Social en la ciudad como programa de formación universitaria?
- ¿Quienes fueron y cómo describiría a los actores que tuvieron un papel central en la formación universitaria en Trabajo Social en la ciudad?

3. TERCER MOMENTO: ***Características y retos de la formación profesional en Trabajo Social***

Respecto a la formación universitaria en Trabajo Social en la Universidad, desde su punto de vista y su trayectoria académica:

- ¿Cómo describiría que es la formación de Trabajo Social en la Universidad?
- ¿Qué recuerdos y experiencias durante su vida académica ha tenido acerca de los estudiantes de Trabajo Social: cómo los describiría y cuáles son sus motivaciones de elección de carrera?
- ¿Desde su trayectoria académica, cuales considera son los retos en la formación de Trabajo Social en la sociedad contemporánea?

GUIA DE ENTREVISTA ETNOGRÁFICA No. 2
PROFESIONALES DEL COLEGIO OFICIAL DE TRABAJO SOCIAL DE MADRID Y ATSOVALLE - CALI

La siguiente guía de entrevista etnográfica se pretende realizar con los y las profesionales de Trabajo Social que dirigen o hacen parte del Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid y de Atsovalle – Cali. El objetivo de la entrevista es reconocer desde la perspectiva de los profesionales, el funcionamiento del Colegio/Asociación, sus principales labores, la agenda social de trabajo, el desarrollo y la formación de la profesión en ambas ciudades.

Desarrollo de la entrevista

1. PRIMER MOMENTO: ***Quién es el profesional, su relación con el Trabajo Social y con el Colegio/Agremiación***

Profesional, en primera instancia quiero agradecerle la posibilidad de realizar esta entrevista en el marco del trabajo de investigación doctoral sobre la formación profesional de Trabajo Social en las Universidad del Valle y en la Universidad Complutense de Madrid. Teniendo en cuenta su trayectoria profesional nos ha parecido muy interesante detenernos a reconocer quien es usted y su relación con el Colegio/Asociación de Trabajo Social, a partir de lo que nos quiera contar, de sus recuerdos y anécdotas. Por esta razón, le propongo conversar sobre:

- ¿Quién es usted y qué relación ha tenido con el Trabajo Social?
- ¿Cómo tomó la decisión de estudiar Trabajo Social?
- ¿Qué recuerdos tienes de tu formación en Trabajo Social? ¿Qué resaltaría o ha sido lo más significativo de su formación?
- ¿Cómo ha sido su experiencia profesional como trabajador/a social?
- ¿Cómo decide vincularse como al Colegio/Asociación de Trabajo Social?

2. SEGUNDO MOMENTO: La agremiación: Colegio/Asociación. Desarrollo profesional y problemáticas en las que interviene el Trabajo Social en las ciudades y acerca de formación de Trabajo Social.

Teniendo en cuenta su punto de vista le agradecería que conversáramos sobre la agremiación (Colegio/Asociación), su funcionamiento, sus principales labores y agenda social de trabajo. De acuerdo a su experiencia profesional y al lugar que ocupa en el Colegio, podríamos conversar acerca de:

- ¿Cómo ha sido el desarrollo de la profesión en la ciudad de Cali/Madrid?

- ¿Quienes han sido los actores que han tenido un papel central en el desarrollo del Trabajo Social en Cali/Madrid

- ¿Cuáles han sido las problemáticas sociales en las que históricamente han intervenido los profesionales en la ciudad?

- ¿Qué opinión tiene usted acerca de la formación universitaria que reciben las profesionales de la Universidad del Valle y la Universidad Complutense de Madrid en relación con la intervención de las problemáticas sociales que atienden?

GUIA DE ENTREVISTA ETNOGRÁFICA No. 3
PROFESIONALES DESTACADOS DE TRABAJO SOCIAL EN MADRID Y CALI

La siguiente guía de entrevista etnográfica se pretende realizar con profesionales que hayan estado vinculados al desarrollo del Trabajo Social en Cali y/o Madrid, buscando con ello:

- Reconocer desde la voz de los profesionales la historia del Trabajo Social como profesión, los acontecimientos y problemáticas sociales relevantes para su desarrollo en las ciudades.

- Conocer la experiencia del profesional en Trabajo Social, las problemáticas sociales en las que interviene y las características de su formación profesional en Trabajo Social.

Desarrollo de la entrevista

Profesional, en primera instancia quiero agradecerle la posibilidad de realizar esta entrevista en el marco del trabajo de investigación doctoral sobre la formación profesional de Trabajo Social en la ciudad de Cali/Madrid. Teniendo en cuenta su trayectoria profesional nos ha parecido muy interesante detenernos a reconocer quien es usted, qué recuerda de la historia de la profesión/disciplina de Trabajo Social, los actores, los acontecimientos y problemáticas sociales relevantes alrededor del desarrollo de Trabajo Social en Cali/ Madrid.

- ¿Quién es usted y qué relación ha tenido con el Trabajo Social?
- ¿Cómo tomó la decisión de estudiar Trabajo Social?
- ¿Qué recuerdos tienes de tu formación en Trabajo Social? ¿Qué resaltaría o ha sido lo más significativo de su formación?
- ¿Qué resaltaría de la historia de la profesión de Trabajo Social en Cali/Madrid.

4. SEGUNDO MOMENTO: ***Experiencia profesional en Trabajo Social***

- ¿Cómo ha sido su experiencia profesional como trabajador/a social?
- En qué contextos y problemáticas se ha desarrollado su experiencia profesional.
- ¿Que perspectiva tiene del Trabajo Social contemporáneo?
- ¿Cuáles son como los retos que tenemos las universidades en la formación de trabajadores sociales?

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
PROGRAMA DOCTORADO EN SOCIOLOGIA Y ANTROPOLOGIA - CURSO 2019-2020
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA

GUÍA DE DISCUSIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES No. 1
ESTUDIANTES DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL

PRIMEROS SEMESTRES (segundo, cuarto y sexto) EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE
PRIMEROS CURSOS (1 Y 2) EN UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

La siguiente guía de discusión de los grupos focales se pretende realizar con los estudiantes del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle y la Universidad Complutense de Madrid. Los objetivos de la entrevista buscan:

4. Caracterizar los estudiantes y la formación profesional en Trabajo Social recibida en las universidades.
5. Analizar habilidades, imaginarios, saberes y disposiciones sobre la comprensión de las problemáticas sociales a intervenir como futuros trabajadores sociales en las universidades.

Énfasis de la discusión
Motivaciones en la elección de carrera, expectativas de la formación y de las situaciones sociales en las que intervendrán

1. ***Saludo inicial:*** *(Consentimiento informado)*

Buen día, en primera instancia les agradezco su asistencia y el tiempo que han dispuesto el día de hoy para asistir a esta invitación a participar en el Grupo Focal con estudiantes del Grado de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad del Valle.

Mi nombre es Maritza Charry Higueras, soy trabajadora social, docente del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle en Cali – Colombia. Actualmente estudio el Doctorado en Sociología y Antropología en la Universidad Complutense en Madrid – España, bajo la Dirección de los profesores Fernando Lores Masip, Sergio García García y Aurora Castillo Charfolet.

Como se les mencionó en la invitación que recibieron, el objetivo del encuentro de hoy es conocernos y conversar acerca de la formación de profesionales de Trabajo Social en la Universidad frente a los desafíos actuales de la sociedad contemporánea, tema central de mi investigación doctoral, que realizaré en las ciudades de Cali–Colombia y Madrid-España.

Para dar inicio, me permito preguntarles si autorizan hacer la grabación de este espacio y utilizar esta información para los fines académicos de mi tesis doctoral (consentimiento informado verbal); esto favorecerá el registro de las discusiones que logremos construir el día de hoy entre todos nosotros. La información suministrada por ustedes es de carácter confidencial y será tratada de manera anónima.

Se ha considerado que en el espacio de una a dos horas podamos conversar de manera libre, expresando nuestras opiniones, comentarios, acuerdos o desacuerdos, sentimientos y puntos de vista desde su experiencia como estudiante de Trabajo Social, para ello es importante que nos escuchemos atentamente, evitemos el uso de los celulares y que podamos aceptar la idea de que no necesariamente debemos ponernos de acuerdo con los demás asistentes, es posible, incluso que tengamos opiniones y experiencias distintas a las demás personas y que podamos expresarlas de manera clara y abierta, siempre bajo un clima de respeto mutuo. El manejo del tiempo es clave, tratar en lo posible de hacer un uso racional de la palabra, en el cual pensemos en el tiempo que los demás requieren para dar su opinión acerca de lo que yo estoy planteando.

2. **Presentación corta de cada uno:**
   - Nombre completo, edad, origen, curso, aspectos generales de su familia.
   - ¿Qué los hizo aceptar la invitación?
   - Al abrirse un espacio para discutir acerca de la formación en Trabajo Social, ¿de qué les gustaría hablar?

3. **Hablando de la formación en Trabajo Social:**

CÓMO LLEGARON A LA ELECCIÓN DE CARRERA- LO RELEVANTE DEL INGRESO A LA CARRERA

- ¿Cómo decidieron y que motivaciones tuvieron para estudiar Trabajo Social?
- ¿Qué esperaban encontrar en esta carrera? ¿Lo han encontrado?

EXPERIENCIAS MÁS SIGNIFICATIVAS DURANTE LOS PRIMEROS SEMESTRES/CURSOS
- Hablemos de las experiencias más significativas que han vivido durante los primeros semestres/cursos.

DEFINICION DE LA FORMACIÓN QUE HAN RECIBIDO HASTA EL MOMENTO – CAMBIOS?
- ¿Cómo definirían la formación que han recibido hasta el momento?
- ¿Consideran que la formación recibida ha provocado cambios en ustedes? ¿Cuáles? ¿En qué sentido?

CURSOS O ASIGNATURAS HAN SIDO RELEVANTES ¿EN QUÉ SENTIDO?
CONTENIDOS Y METODOLOGÍAS RELEVANTES DE LAS ASIGNATURAS ¿EN QUÉ SENTIDO?
- ¿Qué cursos o asignaturas han sido relevantes? ¿En qué sentido?
- ¿Qué contenidos y metodologías de las asignaturas consideran han sido relevantes para ustedes? ¿Para qué? ¿Qué utilidad tienen?

EXPERIENCIAS CON COMPAÑEROS/AS Y DOCENTES DEL PROGRAMA
- ¿Qué le gustaría mencionar acerca de las experiencias con los profesores/as que han conocido?
- ¿Qué le gustaría mencionar acerca de las experiencias con sus compañeros de Trabajo Social?

4. Proyección profesional:

REELECCION DE LA PROFESION
- ¿Si ustedes pudieran volver a elegir la carrera, elegirían esta profesión?

SITUACIONES SOCIALES EN LA QUE VAN A INTERVENIR
- ¿Pueden nombrar las situaciones sociales en la que van a intervenir?

PAPEL EN ESA SITUACIÓN - EJEMPLOS DE ACCIONES CONCRETAS QUE HARIAN
- ¿Cuál sería su papel en esa situación?
- ¿Pueden poner un ejemplo concreto de acción profesional?

SABERES Y HABILIDADES DE LO APRENDIDO HASTA AHORA SERIA UTIL
- ¿Qué saber o habilidad de lo aprendido hasta ahora en la carrera les sería útil?

VIDA PROFESIONAL – RETOS Y DESAFÍOS
- ¿Cómo se imaginarán que será su vida profesional? ¿Qué desafíos tendrían que enfrentar?

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
PROGRAMA DOCTORADO EN SOCIOLOGIA Y ANTROPOLOGIA - CURSO 2019-2020
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA

GUÍA DE DISCUSIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES No. 2
ESTUDIANTES DEL PROGRAMA ACADÉMICO DE TRABAJO SOCIAL

ÚLTIMOS SEMESTRES (octavo, décimo y más semestres) EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE
ÚLTIMOS CURSOS (3 y 4) EN UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Énfasis de la discusión
Formación recibida, saberes acerca de las situaciones sociales en las que han sido formados para intervenir y expectativas de vinculación laboral al graduarse.

1. ***Saludo inicial*** *(Consentimiento informado)*
2. **Presentación corta de cada uno:**

- Nombre completo, edad, origen, curso, aspectos generales de su familia.
- ¿Qué los hizo aceptar la invitación?
- Al abrirse un espacio para discutir acerca de la formación en Trabajo Social, ¿de qué les gustaría hablar?

5. **Hablando de la formación en Trabajo Social:**

CÓMO LLEGARON A LA ELECCIÓN DE CARRERA- LO RELEVANTE DEL INGRESO A LA CARRERA
- ¿Cómo decidieron y que motivaciones tuvieron para estudiar Trabajo Social?
- ¿Qué esperaban encontrar en esta carrera? ¿Lo han encontrado?

EXPERIENCIAS MÁS SIGNIFICATIVAS DURANTE LOS PRIMEROS SEMESTRES/CURSOS
- Hablemos de las experiencias más significativas que han vivido durante los primeros semestres/cursos.

DEFINICION DE LA FORMACIÓN QUE HAN RECIBIDO HASTA EL MOMENTO – CAMBIOS?
- ¿Cómo definirían la formación que han recibido hasta el momento?
- ¿Consideran que la formación recibida ha provocado cambios en ustedes? ¿Cuáles? ¿En qué sentido?

CURSOS O ASIGNATURAS HAN SIDO RELEVANTES ¿EN QUÉ SENTIDO?
CONTENIDOS Y METODOLOGÍAS RELEVANTES DE LAS ASIGNATURAS ¿EN QUÉ SENTIDO?
- ¿Qué cursos o asignaturas han sido relevantes? ¿En qué sentido?
- ¿Qué contenidos y metodologías de las asignaturas consideran han sido relevantes para ustedes? ¿Para qué? ¿Qué utilidad tienen?

EXPERIENCIAS CON COMPAÑEROS/AS Y DOCENTES DEL PROGRAMA
- ¿Qué le gustaría mencionar acerca de las experiencias con los profesores/as que han conocido?
- ¿Qué le gustaría mencionar acerca de las experiencias con sus compañeros de Trabajo Social?

6. **Proyección profesional:**

REELECCION DE LA PROFESION
- ¿Si ustedes pudieran volver a elegir la carrera, elegirían esta profesión?

SITUACIONES SOCIALES EN LA QUE VAN A INTERVENIR
- ¿Pueden nombrar las situaciones sociales en la que van a intervenir?

PAPEL EN ESA SITUACIÓN - EJEMPLOS DE ACCIONES CONCRETAS QUE HARIAN
- ¿Cuál sería su papel en esa situación?
- ¿Pueden poner un ejemplo concreto de acción profesional?

SABERES Y HABILIDADES DE LO APRENDIDO HASTA AHORA SERIA UTIL
- ¿Qué saber o habilidad de lo aprendido hasta ahora en la carrera les sería útil?

VIDA PROFESIONAL – RETOS Y DESAFÍOS
- ¿Cómo se imaginarán que será su vida profesional? ¿Qué desafíos tendrían que enfrentar?

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
PROGRAMA DOCTORADO EN SOCIOLOGIA Y ANTROPOLOGIA - CURSO 2019-2020
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA

GUÍA DE DISCUSIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES No. 3
ESTUDIANTES Y EGRESADOS DEL MASTER Y MAESTRÍA

MAESTRIA EN INTERVENCIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE
MASTER EN TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO, GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE SERVICIOS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Énfasis de la discusión
Motivaciones para hacer el Master/Maestría. Diferencias entre la formación recibida en el Grado, utilidad y aportes del Master/Maestría. Evidenciar experiencias profesionales en correspondencia con la formación

1. ***Saludo inicial*** *(Consentimiento informado)*
2. **Presentación corta de cada uno:**

- Nombre completo, edad, profesión, origen, experiencia laboral, aspectos generales de su familia.
- ¿Qué los hizo aceptar la invitación?
- Al abrirse un espacio para discutir acerca de la formación en Trabajo Social, ¿de qué les gustaría hablar?

3. **Hablando de las motivaciones para hacer el Master/Maestría:**

- ¿Cómo decidieron y que motivaciones tuvieron para estudiar el Master/Maestría?
- ¿Qué esperaban encontrar? ¿Lo han encontrado?

4. **Acerca de la experiencia laboral**

- Explique su experiencia laboral. ¿En qué problemáticas han trabajado, qué ha buscado su intervención?
- ¿Qué experiencias significativas han tenido frente a la intervención social con las poblaciones?
- ¿Cómo se han vinculado con las poblaciones? ¿Qué se ha buscado con las poblaciones? ¿Qué acciones profesionales se han llevado a cabo? ¿Cómo se hacen?
- - ¿Que retos y desafios enfrentan en su vida laboral actual?

5. **Formación recibida en el Master/Maestría**

- ¿Cómo definirían la formación que han recibido hasta el momento?
- ¿Consideran que la formación recibida ha provocado cambios en ustedes? ¿Cuáles? ¿En qué sentido?
- ¿Para quienes se graduaron de Trabajo Social, qué diferencias encuentran entre la formación de Grado y la formación del Master/Maestría?
- ¿Qué contenidos y metodologías de las asignaturas consideran han sido relevantes para ustedes? ¿Para qué? ¿Qué utilidad tienen?
- ¿Cómo ha sido la experiencia con sus compañeros y docentes?
- ¿Qué les gustaría que permaneciera y qué les gustaría que cambiara de la formación recibida hasta el momento?

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
PROGRAMA DOCTORADO EN SOCIOLOGIA Y ANTROPOLOGIA - CURSO 2019-2020
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA

GUÍA DE DISCUSIÓN DE LOS GRUPOS FOCALES No. 4
PROFESIONALES GRADUADOS EN TRABAJO SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE Y EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

La siguiente guía de discusión de los grupos focales con profesionales pretende reconocer la utilidad de la formación profesional recibida en las universidades, reconocer necesidades de formación y las principales dificultades y desafíos con los que se enfrentan en su vida laboral.

1. **Saludo e inicio.** (Consentimiento informado)

- Presentación corta de cada uno: nombre completo, edad, origen, año de graduación, universidad otros estudios, experiencia laboral.
- ¿Qué los hizo aceptar la invitación?
- Al abrirse un espacio para discutir sobre la formación en Trabajo Social, ¿de qué les gustaría hablar?

2. **Campo profesional:**

- ¿Dónde realizó su practica pre-profesional o académica en Trabajo Social
- ¿En qué campos profesionales ha trabajado: años de experiencia, con qué poblaciones, ¿con qué problemáticas?
- ¿Qué ha hecho como trabajador/a social, cómo describiría su labor profesional?
- ¿Qué busca o ha buscado su intervención profesional?
- Mencione las principales dificultades en su vida profesional.

3. **Formación profesional:**

- ¿Cómo definiría, como fue su formación en Trabajo Social?
- ¿Qué fue lo más significativo de su formación?
- ¿Qué utilidad ha tenido esta formación en su campo profesional?
- ¿Qué necesidades de formación ha experimentado en los campos profesionales?
- ¿Qué retos o desafíos tiene en la cotidianidad de su vida profesional?

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
PROGRAMA DOCTORADO EN SOCIOLOGIA Y ANTROPOLOGIA - CURSO 2019-2020
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA

GUÍA DE OBSERVACIÓN GRUPO FOCAL

Grupo Focal No. ____ Dirigido a: _____

Modalidad: Online ___ Presencial ___ Ciudad/Lugar: _____ Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora finalización: _____

1.Caracteristicas del grupo:

_____

_____

2. Aspectos logísticos y características del lugar de reunión:

_____

3. Número de participantes: _____

3.1 Caracterización:

Nombre	Edad	Género	Semestre /Curso	Origen	Correo electrónico	Teléfono
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						

4. Desarrollo de la reunión: (comunicación, intereses, participación, liderazgos, motivaciones, tensiones, opiniones, gestos)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Observaciones del cierre:

_____

_____

_____

Observador/a: _____

Anexo 4. Negociaciones institucionales

HR EXCELLENCE IN RESEARCH

CÓDIGO UCM DE BUENAS PRÁCTICAS EN DOCTORADO

El Código de buenas prácticas para la elaboración y supervisión de tesis doctorales constituye un conjunto de recomendaciones y compromisos que deben garantizar la calidad del proceso doctoral. Establece los requisitos que deben cumplir los investigadores predoctorales, así como todos los miembros de los equipos de supervisión de las tesis, describe las medidas para fomentar la calidad y clarifica las funciones y responsabilidades de los doctorandos y de las personas que realizan su supervisión.

Estas directrices complementan la legislación nacional y la reglamentación de la UCM, las cuales pueden consultarse en la web de la Escuela de Doctorado, y persiguen la adaptación de la universidad a la Estrategia Europea de Recursos Humanos de Investigación (HRS4R). El Código incluye una serie de anexos que abordan aspectos específicos de la investigación, como los principios y códigos éticos, las buenas prácticas, la autoría y el plagio, la gestión de datos y otros que deben ser considerados parte integrante del mismo.

La principal responsabilidad de los doctorandos es realizar una investigación de alta calidad que concluya en la defensa de la tesis doctoral así como participar activamente en el entorno académico. El equipo supervisor debe guiar y orientar al doctorando en ese proceso, e introducirlo en grupos y redes de investigación internas, nacionales e internacionales. Este código pretende contribuir a orientar y asegurar la calidad de dichos procesos[1].

Ámbito de aplicación

Este Código de buenas prácticas en doctorado tiene como objetivo mejorar la calidad de las tesis doctorales y sus procesos de supervisión en la UCM.

Una buena tesis doctoral es aquella que (a) supone una aportación relevante al área de conocimiento en la que se desarrolla, (b) aborda un tema de interés para la comunidad científica y para la sociedad en su conjunto, y (c) aporta novedades significativas en su desarrollo o en los resultados que ofrece.

El Código de buenas prácticas en doctorado de la UCM es aplicable a todas las partes que intervienen en el proceso de diseño, desarrollo y defensa de una tesis doctoral, en todos sus programas de doctorado vigentes (ello incluye doctorandos, directores, tutores, coordinadores de programas de doctorado y órganos colegiados correspondientes).

El Compromiso documental de supervisión del doctorando, firmado por el director, tutor, doctorando y coordinador de la comisión académica del programa de doctorado correspondiente, incluye el compromiso de aplicar este Código de buenas prácticas.

El equipo supervisor

El equipo supervisor del doctorando estará formado por el tutor, el director y un máximo de dos codirectores, cuando proceda.

La Escuela de Doctorado de la UCM potenciará la participación de asesores externos en las comisiones de calidad o en las comisiones académicas de los programas de Doctorado. Entre otras funciones, dichos asesores podrán proponer acciones para el seguimiento y la mejora de los planes de formación y supervisión de los doctorandos.

[1] A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino director, tutor, asesor, investigador, estudiante u otros para referirse a colectivos mixtos siguiendo el principio lingüístico de la economía expresiva y sin pretender discriminar a nadie por razón de sexo.

En este documento, llamaremos director tanto a la figura de director como a la de codirector. Ambas comparten los mismos requisitos y responsabilidades. El codirector puede tener experiencia como tal o no, en cuyo caso, se denominará codirector en formación. El codirector en formación es un investigador activo que desarrolla su labor de supervisión bajo la orientación del director.

La coordinación del equipo supervisor es esencial para un desarrollo fluido del proceso de doctorado:

- El director es responsable de la coordinación del equipo de supervisión.
- El director debe valorar los recursos personales y materiales necesarios para la supervisión y asegurarse de que sean adecuados y suficientes. La adjudicación de responsabilidades entre los miembros del equipo supervisor debe acordarse de forma explícita tan pronto como sea posible. A estos efectos, al inicio del proceso el director organizará una reunión conjunta con al menos el tutor y, en su caso, el codirector.
- Los miembros del equipo supervisor deben asegurarse de que su contribución es coherente con los objetivos generales del proyecto de tesis. En todo caso, el director deberá estar informado de los contactos que mantenga el equipo con el doctorando.
- El director es el principal contacto académico del doctorando y tiene la máxima responsabilidad académica. Debe iniciar la supervisión y proporcionar el seguimiento necesario al doctorando durante todo el proceso doctoral.
- El equipo supervisor debe facilitar las condiciones de trabajo, conciliación de la vida familiar y laboral, cuando sea posible, y la compatibilidad de las tareas de la tesis doctoral con actividades que propicien el desarrollo integral del doctorando.
- El director debe evaluar si el trabajo realizado cumple con los requisitos de una tesis doctoral antes de ser sometida a aprobación.
- El director y el tutor deben responsabilizarse de mejorar continuamente sus competencias de supervisión.
- Los miembros del equipo supervisor deben comunicar las inquietudes e irregularidades a la comisión académica del programa de doctorado tan pronto como sean detectadas.

El perfil de un buen director

El director es responsable del entorno físico e intelectual en el que el doctorando desarrolla su proyecto de investigación. Desempeña un papel estimulante, coordinador y evaluador durante todo el proceso de doctorado. Además, el director se asegura de que, durante su formación, el doctorando pueda adquirir otras competencias esenciales que le permitan su inserción en la vida profesional, dentro o fuera del mundo académico, una vez finalizado el programa de doctorado.

Un buen director tiene las capacidades necesarias para asegurar el contexto correcto y el apoyo a cada uno de sus doctorandos:

- Es un investigador activo con una reputación sólida, que puede deducirse de publicaciones científicas, citas, invitaciones a contribuir en congresos y proyectos competitivos obtenidos, entre otros méritos.
- Desarrolla su trabajo en un área de investigación suficientemente relacionada con el área en que el doctorando está desarrollando su investigación, de forma que es capaz de proporcionar la supervisión necesaria.

- Limita el número de tesis doctorales que dirige a su capacidad de supervisión y disponibilidad de tiempo. La dirección de una tesis doctoral comporta una carga de trabajo no inferior a cincuenta horas anuales. Por ello, el número máximo de tesis dirigidas de forma simultánea no debería exceder de tres.
- Cuando se trate de su primera experiencia como director individual, habrá codirigido al menos una tesis doctoral.
- Es responsable de la calidad del plan de investigación del doctorando, que debe avalar anualmente, de acuerdo con los procedimientos de seguimiento y evaluación, y con los resultados de los mismos.
- Garantiza una constante supervisión que incluye amplias oportunidades para que el doctorando debata la planificación, el desarrollo y los resultados de su investigación con personal investigador cualificado. El grupo de investigación, el departamento y el programa de doctorado deben analizar cómo ofrecer al estudiante una supervisión eficiente y de alta calidad. Los contactos regulares entre el doctorando, el director y el equipo supervisor constituyen el núcleo de una buena supervisión.
- Son tareas concretas del director, con la colaboración del resto del equipo supervisor:
    - velar por el cumplimiento de la normativa vigente en materia de doctorado;
    - ayudar y guiar al doctorando a planificar, desarrollar y si es preciso ajustar la investigación; ello incluye ayudarle en la definición y delimitación del objeto y alcance de la tesis, teniendo en cuenta su formación previa, la oportunidad de la investigación, la carga de trabajo y la posibilidad de completar la tesis en el plazo que fije la normativa;
    - ayudar al doctorando a situar su investigación en un contexto más amplio;
    - ayudar al doctorando a interpretar y analizar los resultados obtenidos en su investigación;
    - animar al doctorando a presentar su trabajo en seminarios, reuniones y otros foros científicos, estar presente en tales ocasiones siempre que sea posible y proporcionarle valoraciones sobre su desarrollo;
    - incentivar al doctorando a pensar de forma crítica sobre su propio trabajo;
    - introducir al doctorando al mundo de la investigación, (a) implicándole en el trabajo que se esté realizando en el grupo de investigación y, en su caso, en las labores de docencia del departamento y (b) poniéndole en contacto con otros investigadores de su área y con redes internacionales, por ejemplo, animándole a participar activamente en congresos y a trabajar en otros organismos de investigación de alto nivel;
    - promover la movilidad (intersectorial, geográfica, interdisciplinar y entre el ámbito público y privado);
    - animar al doctorando a publicar su trabajo, indicarle cauces para publicar y ayudarle a preparar las publicaciones, así como promover la difusión de sus aportaciones en congresos, foros, encuentros y similares;
    - proporcionar al doctorando tantas oportunidades como sea posible de ser el primer autor de publicaciones que incentiven y permitan valorar el trabajo que está realizando, de acuerdo con la práctica habitual en cada campo de investigación;
    - garantizar la participación del doctorando en los posibles beneficios y reconocimientos derivados de la explotación de los resultados de la investigación doctoral;
    - cumplir con los procedimientos administrativos; en particular, revisar el documento de actividades del doctorando de forma regular y rellenar la documentación administrativa que el doctorando requiera para sus trámites; y emitir el informe para la evaluación anual del plan de investigación con la mayor diligencia, especialmente si el informe no es favorable, con el fin de realizar las correcciones y modificaciones necesarias y no causar indefensión en el doctorando.

- Crea un entorno de investigación en el que la norma sea desarrollar una conducta científica justa y honesta (por ejemplo, buena gestión de los datos, autoría responsable, evitar los conflictos de interés) (véase la lista de anexos). Además, aporta orientaciones claras sobre la naturaleza de la conducta deshonesta en el ámbito científico. En caso de problemas, toma las medidas adecuadas, consultándolo previamente con el doctorando.
- Junto con el tutor y el doctorando, elabora un plan de formación doctoral que incluya tanto formación científico técnica instrumental como formación en competencias transversales (competencias lingüísticas, buenas prácticas, propiedad intelectual y explotación de resultados, autoría, entre otros). Informa al doctorando sobre los cursos que se ofrecen en la UCM (en el marco de la Escuela de Doctorado y la Oficina de Prácticas y Empleo) y debate con él cómo desarrollar el programa de formación. Además, pone en conocimiento del doctorando cualquier oportunidad de formación interesante dentro y fuera de la UCM. Se asegura (junto con el director del departamento) de que las tareas docentes y otras funciones del doctorando se organicen de forma que no pongan en peligro la obtención del título de doctor en el plazo previsto y que, en su caso, estas funciones se mantengan dentro de los límites establecidos para los doctorandos de acuerdo con su tipo de vinculación con la UCM.
- Es conjuntamente responsable de garantizar que se cumple la normativa relativa a la protección de la salud y el medio ambiente, en particular la gestión adecuada de residuos químicos, biológicos y radiactivos. En el caso de investigaciones que incluyan agentes biológicos garantizará que se cumplan las condiciones de bioseguridad para el doctorando y para el medio.
- Es conjuntamente responsable de cumplir con la normativa relativa al uso de animales para la experimentación, obteniendo los informes y autorizaciones preceptivas; asimismo garantizará que la experimentación sobre y con seres humanos cumpla con la legislación aplicable, obteniendo los oportunos informes y autorizaciones, y teniendo en cuenta los principios emanados de los colegios profesionales y las organizaciones sanitarias.
- Es conjuntamente responsable del progreso eficiente del doctorando. Vela por que el doctorando complete su tesis dentro de los plazos establecidos.
- Debe garantizar que la tesis cumple los requisitos de calidad necesarios antes de su presentación para lectura y aprobación.
- Debe incentivar al doctorando en la búsqueda de recursos para complementar las actividades de su investigación.
- Proporciona amplia información sobre oportunidades de desarrollo de la carrera dentro y fuera del ámbito universitario una vez obtenido el título de doctorado, con información específica acerca de la carrera académica y profesional.
- Es conjuntamente responsable de crear un entorno profesional estimulante e integrador del doctorando en el grupo de trabajo, lo que incluye considerar cualquier cuestión personal que pueda tener impacto en la investigación.

El perfil del buen investigador predoctoral

La principal responsabilidad del doctorando es adquirir las competencias necesarias para el desarrollo de su tesis doctoral. Asimismo debe asumir la responsabilidad de cultivar sus destrezas y progresar profesionalmente dentro o fuera del mundo académico, y cumplir con los compromisos relacionados con la financiación de su investigación, cuando proceda.

Un buen investigador predoctoral posee y adquiere las cualidades necesarias para convertirse en un investigador independiente, con autonomía para elegir y desarrollar sus propias líneas de investigación:

- Tiene iniciativa y realiza los esfuerzos necesarios para garantizar un buen desarrollo de su proyecto de investigación, a saber,
  - participa activamente en la identificación y definición de las cuestiones que se abordan en su investigación;
  - es corresponsable del desarrollo de la metodología que se utilizará para abordar la investigación;
  - es responsable de planificar, ejecutar y, si fuera preciso, modificar la investigación,
  - es responsable de interpretar y analizar los resultados de la investigación;
  - sitúa la investigación en un contexto más amplio;
  - reflexiona críticamente sobre el proceso de investigación emprendido;
  - facilita la estrecha comunicación y colaboración con equipo de supervisión;
  - cumple con los plazos establecidos por el equipo supervisor y el programa de doctorado, y con los procedimientos administrativos, prestando especial atención al documento de actividades y el plan anual de investigación;
  - participa activamente en reuniones, seminarios, talleres, congresos y otras actividades diseñadas para la formación doctoral.

Cuenta con la estrecha supervisión del director y de los miembros del equipo supervisor. La contribución activa del doctorando a la planificación de la investigación y la interpretación y análisis de los resultados aumenta a medida que avanza la investigación doctoral. Ello da como resultado un investigador independiente que puede diseñar, desarrollar, implementar y adaptar un proceso de investigación extenso. El doctorando:

- Aprovecha las oportunidades que le ofrecen el director y otras personas para formar parte de redes de investigación y crea redes propias cuando es posible y recomendable (por ejemplo, participando activamente en conferencias, trabajando en otra institución de investigación, etc.).
- Junto con el director, se asegura de que la investigación doctoral dé lugar a publicaciones u otros resultados de los que es autor; en su caso, podría ser el primer autor, teniendo en cuenta las prácticas habituales dentro de la disciplina. Para preparar dichas publicaciones, debe contar con el apoyo del director y del equipo de supervisión (véase la lista de anexos).
- Conoce y cumple las normas generalmente aceptadas de conducta científica justa y honesta (véase la lista de anexos).
- Se asegura de que los datos generados durante la investigación estén siempre disponibles bajo petición y se transmitan al director antes de abandonar la UCM. Cumple los principios de una correcta gestión de los datos de acuerdo con la ley, los métodos en vigor en su departamento o unidad y con la política de la UCM en materia de gestión de datos de investigación. Respeta los derechos de propiedad intelectual de la UCM y cuida de los materiales y equipos que utiliza. (véase la lista de anexos).
- Junto con el equipo supervisor, elabora el plan de formación a seguir. En este plan deben detallarse, por un lado, actividades y formación para la investigación doctoral, y, por otro lado, actividades y acciones formativas para la adquisición de competencias que mejoren la calidad y eficiencia de la investigación doctoral y le preparen para una carrera profesional dentro o fuera de la universidad después de la obtención del título de doctorado. Se asegura de completar las actividades formativas dentro de los plazos establecidos.

- Es corresponsable del progreso eficiente de la investigación y se esfuerza por finalizar su tesis doctoral dentro de los plazos establecidos legalmente. Cumple con diligencia los plazos establecidos por el equipo supervisor y los órganos responsables de los programas de doctorado, así como los plazos para la tramitación administrativa de la documentación requerida.
- Se integra, en la medida de sus posibilidades, en el grupo de investigación y respeta los acuerdos de cooperación existentes.
- Comunica problemas, inquietudes y dificultades lo antes posible, informando primero al director y al resto del equipo supervisor, para que se pueda encontrar una solución adecuada.
- Puede participar activamente en los órganos de representación de la UCM, del programa de doctorado y de la Escuela de Doctorado.

El perfil del buen tutor

Un buen tutor está en posesión del título de doctor, trabaja en la UCM, preferiblemente en un departamento y/o facultad diferente a los del director o codirectores, y ha dirigido al menos una tesis doctoral.

El tutor es responsable de la adecuación de la formación y de la investigación del doctorando a los principios del programa de doctorado y de la Escuela de Doctorado. El tutor:

- Vela por el progreso formativo del doctorando, tanto en el desarrollo de las tareas propias del proyecto de tesis doctoral como de las actividades formativas.
- Vela por la existencia de condiciones adecuadas, en cuanto a las instalaciones, los medios y los procedimientos para el desarrollo de la tesis doctoral.
- Revisa de forma regular el documento de actividades, para garantizar el buen desarrollo de las tareas de investigación y formativas.
- Emite, dentro de los plazos establecidos, los informes correspondientes a la evaluación anual del plan de investigación y documento de actividades y, en el caso de emitirse evaluaciones desfavorables, informa con suficiente antelación para el establecimiento de medidas correctoras.
- Cumplimenta, dentro de los plazos establecidos, la documentación administrativa que el doctorando requiera para sus trámites.
- Facilita la relación del doctorando con el director, con objeto de garantizar un desarrollo adecuado de la tesis doctoral y evitar posibles conflictos.
- Fomenta los valores inherentes a la buena investigación, en particular los principios éticos, la responsabilidad social, la formación permanente, la profesionalidad, la rendición de cuentas, la transparencia de la investigación así como la publicación de los resultados (véase la lista de anexos).
- Promueve la participación del doctorando en los órganos representativos de la UCM, en los términos fijados por la normativa de la universidad.
- Facilita, en la medida de las posibilidades, el desarrollo integral del doctorando y vela por que sus tareas esenciales se centren en la realización de la tesis doctoral.

Recomendaciones para otros agentes

Además del equipo supervisor, en la formación doctoral están implicados otros agentes, tales como los órganos responsables de los programas de doctorado, de la Escuela de Doctorado, los servicios administrativos y los servicios de apoyo a la investigación. Todos ellos deberán:

- Colaborar, con los medios que les sean propios y con agilidad, en el desarrollo de la tesis doctoral.
- Facilitar la integración del doctorando en el entorno universitario y en el programa de doctorado.
- Asesorar al doctorando en las tareas administrativas necesarias en el desarrollo del programa formativo del doctorando.
- Facilitar el establecimiento de relaciones fluidas entre los agentes implicados en la tesis doctoral.

Resolución de conflictos

Los doctorandos y los equipos supervisores deben comunicar cualquier dificultad, preocupación, desacuerdo o conflicto a la mayor brevedad, de forma que pueda abordarse y acordar una solución que permita un adecuado desarrollo ulterior de las actividades. El equipo tratará de resolver cualquier conflicto de forma amistosa, siempre que sea posible.

En caso de no serlo, se informará del conflicto o situación a la comisión académica del programa de doctorado, la cual procederá a recabar los datos o informes necesarios relativos a dicha situación, con objeto de proponer una solución. En caso de que algún miembro del equipo supervisor sea también miembro de la comisión académica mencionada, podrá ser recusado de forma que no esté involucrado en la solución del conflicto.

En el caso de que la comisión académica del programa de doctorado no encuentre una solución, o de que la solución propuesta no sea aceptada por las partes, el conflicto será comunicado al Comité de Dirección de la Escuela de Doctorado. Éste estudiará el caso y propondrá una solución a las partes, con la mayor diligencia, de manera que se limite el perjuicio a las mismas.

La conciliación, la mediación y el arbitraje guiarán la actuación de los órganos implicados en el proceso, en el marco de la regulación aplicable.

En última instancia, los doctorandos podrán presentar su caso a la Oficina para la Defensa del Universitario, y todas las partes podrán hacerlo ante la Inspección de Servicios de la UCM.

Referencias:

Para la elaboración de este documento se han analizado múltiples documentos similares, entre los cuales destacamos especialmente:

KU Leuven (Bélgica), Charter of the PhD researcher and the supervisor
NTNU (Noruega), PhD Handbook
University of Cambridge (UK) Research best practice – Cambridge students
Irish Universities Quality Board (Irlanda), Good practice in the organisation of PhD programmes in Irish higher education
Université Paris Saclay (Francia) Doctoral charter

Listado de anexos en elaboración.

Permiso institucional en la Universidad del Valle

Colombia, Santiago de Cali, diciembre 9 de 2019

Profesor:
VICTOR MARIO ESTRADA OSPINA
Director Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Universidad del Valle

Profesora:
CLAUDIA BERMUDEZ
Directora Programa Académico de Trabajo Social
Universidad del Valle

ASUNTO: Invitación a participar de la investigación doctoral *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea.*

Apreciados profesor Estrada y profesora Bermudez:

En mi calidad de estudiante del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología (Curso 2019- 2020) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid – España, me permito invitarlos a hacer parte de la investigación doctoral en referencia.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid – España, la relación de la formación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas de Madrid - España y de Cali -Colombia. Para ello, es indispensable contar con la participación del Programa, de los docentes y de los estudiantes de Trabajo Social, quienes se constituyen en los principales actores de los procesos de formación profesional.

La participación en la investigación doctoral implica obtener acceso a los documentos institucionales y de los archivos institucionales del Programa, asistir, observar y participar en mi calidad de investigadora en espacios de clase y reuniones en los que el tema de la formación profesional se constituya en el centro de las discusiones; se espera que la participación de los docentes y los estudiantes en el trabajo de campo sea voluntaria a través de entrevistas individuales y/o grupales.

La información suministrada por ustedes durante el trabajo de campo es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo se podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en los espacios académicos de ambas Universidades.

Para efectos de la investigación pueden contactarme al nuevo correo electrónico: mcharry@ucm.es o en su defecto al correo institucional: maritza.charry@correounivalle.edu.co

Con gratitud,

Maritza Charry Higueras

MARITZA CHARRY HIGUERAS
Estudiante Doctorado en Sociología y Antropología
Universidad Complutense de Madrid
Profesora Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano en Comisión de Estudios
Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Humanidades
2019 DIC. 10
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
RECIBIDO

FACULTAD DE HUMANIDADES
Programa Académico
Trabajo Social
DIRECCIÓN

Colombia, Santiago de Cali, diciembre 9 de 2019

Señor:
EDWIN RAMIREZ
REPRESENTANTE ESTUDIANTIL
Programa Académico de Trabajo Social
Universidad del valle

ASUNTO: Invitación a participar de la investigación doctoral *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea.*

Respetados estudiantes del Programa Académico de Trabajo Social:

En mi calidad de estudiante del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología (Curso 2019-2020) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid – España, me permito invitarlo a usted y a todos los estduiantes de Trabajo Social a participar en la investigación doctoral en referencia. El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia. Para ello, es indispensable contar con la participación de ustedes como estudiantes quienes son los principales actores en el proceso de formación profesional.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales; así como través de observación participante en espacios grupales en los que se me permita participar. La información suministrada por ustedes durante el trabajo de campo es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos de ambas Universidades.

De antemano les agradezco me permitan visitarlos en los espacios de clase y en los espacios grupales de discusión estudiantil en los que el tema de la formación profesional se constituya en el centro de los debates. De la misma forma, me gustaría invitarlos a participar de los grupos focales que estoy organizando para el mes de enero de 2020 con estudiantes de primeros y últimos semestres.

Pueden contactarme a los siguientes correos electrónicos: mcharry@ucm.es y maritza.charry@correounivalle.edu.co

Cordialmente,

Maritza Charry Higueras

11-12-19
cc.1144176205

MARITZA CHARRY HIGUERAS
Estudiante Doctorado en Sociología y Antropología
Universidad Complutense de Madrid
Profesora Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano en Comisión de Estudios
Universidad del Valle

Permiso institucional en la Universidad Complutense de Madrid

España, Madrid, 9 de septiembre de 2020

Profesora:
BEGOÑA LEYRA FATOU
Vicedecana de Relaciones Internacionales
Universidad Complutense de Madrid

ASUNTO: Invitación a participar de la investigación doctoral *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea.* Programa de Doctorado en Sociología y Antropología (Curso 2019- 2020) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Respetada profesora Begoña:

En mi calidad de estudiante del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología (Curso 2019- 2020) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid – España, me permito invitarle a hacer parte de la investigación doctoral en referencia, cuyo propósito es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense y de la Universidad del Valle, la relación de la formación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas de Madrid - España y de Cali -Colombia, respectivamente; cuento con el apoyo y dirección de los profesores Fernando Lores Masip y Sergio García García, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociologia.

Para el desarrollo de este trabajo doctoral, es indispensable contar con la participación de los principales actores de los procesos de formación profesional del Programa de Trabajo Social: docentes y estudiantes de la Universidad Complutense de Madrid.

La participación esta concebida desde diversas dimensiones, la primera hace referencia a la obtención de datos estadísticos a través del acceso a documentos institucionales y archivos del Programa; en una segunda dimensión, aspiro observar espacios de clase con estudiantes y reuniones académico-administrativas en las que el tema de la formación profesional en Trabajo Social se constituya en el centro de las discusiones; finalmente, una tercera forma de participación será a través de entrevistas etnográficas dirigidas a docentes y la conformación de dos grupos focales de estudiantes de primeros y últimos años de formación. Tal información suministrada durante el trabajo de campo es de carácter

confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo se podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en los espacios académicos de ambas Universidades.

Para efectos de la investigación pueden contactarme al correo electrónico: mcharry@ucm.es y al móvil: 610756629

Con gratitud,

Maritza Charry Higueras

MARITZA CHARRY HIGUERAS
Estudiante Doctorado en Sociología y Antropología (Primer Año. Curso 2019- 2020)
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid

Profesora Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano en Comisión de Estudios
Universidad del Valle Cali – Colombia
maritza.charry@correounivalle.edu.co
Trabajador Social. Especialista en Intervención Social con Familias. Magister en Intervención Social. Universidad del Valle.
Teléfono: 3315229 Ext. 110 – 7424
Espacio: Edificio 386 Piso 4 Oficina 4005
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
trabajo.social@correounivalle.edu.co
Edificio 386. Espacio 4033
Teléfono +57 2 3315229 Ext. 101
Programa Académico de Trabajo Social
programaacademico.trabajosocial@correounivalle.edu.co
Edificio 386, Espacio 4001
Teléfono + 57 2 3315229 Ext. 106
Ciudad Universitaria - Meléndez
Universidad del Valle
Cali, Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL
VICEDECANATO DE RELACIONES INTERNACIONALES

GOBIERNO DE ESPAÑA

SERVICIOS COMUNES

GEISER GESTIÓN INTEGRADA DE SERVICIOS DE REGISTRO

SIR Sistema de Interconexión de Registros

RECIBO DE PRESENTACIÓN EN OFICINA DE REGISTRO

Oficina:	Oficina de Información y Registro-Campus de Somosaguas - O00008891
Fecha y hora de registro en	29/09/2020 16:31:41 (Horario peninsular)
Fecha presentación:	29/09/2020 16:27:34 (Horario peninsular)
Número de registro:	O00008891e2000025891
Tipo de documentación fisica:	Documentación adjunta digitalizada
Enviado por SIR:	No

Interesado

Documento de identificación de extranjeros:	Y3432421F	Nombre:	MARITZA CHARRY HIGUERAS
País:		Municipio:	
Provincia:		Dirección:	
Código Postal:		Teléfono:	
Canal Notif:		Correo	
		Observaciones:	

Información del registro

Tipo Asiento:	Entrada
Resumen/Asunto:	ADJUNTA CARTA DIRIGIDA A AURORA CASTILLO, DECANA DE LA FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL, CON EL OBJETO DE OBTENER PERMISO PARA REALIZAR TRABAJO DE CAMPO DE TESIS DOCTORAL
Unidad de tramitación destino/Centro directivo:	Decanato de la Facultad de Trabajo Social - U01000671 / Universidad Complutense de Madrid
Ref. Externa:	

Adjuntos

Nombre:	SOLICITUD MARITZA CHARRY HIGUERAS.pdf
Tamaño (Bytes):	271.134
Validez:	Copia Electrónica Auténtica
Tipo:	Documento Adjunto
CSV:	GEISER-edd5-b6cc-05a6-4b97-b3c3-af83-73c6-c7f9
Hash:	d7acbf21f1b443527807785663e42f49ab77af337a52bc04584f1b081f32cbf46bb984a73048998b798fb705d506d84d7f865c4f6861a5973893e26094428e44
Observaciones:	

El registro realizado está amparado en el Artículo 16 de la Ley 39/2015.

De acuerdo con el art. 31.2b de la Ley 39/15, a los efectos del cómputo de plazo fijado en días hábiles, y en lo que se refiere al cumplimiento de plazos por los interesados, la presentación en un día inhábil se entenderá realizada en la primera hora del primer día hábil siguiente salvo que una norma permita expresamente la recepción en día inhábil.
Podrán consultar el estado de su registro en Carpeta ciudadana. https://sede.administracion.gob.es/carpeta/

Este justificante se ha emitido antes de enviar el registro a destino, pudiendo no haberse completado con la totalidad de los datos del asiento registral. No obstante tiene plena validez respecto a la fecha en la que se ha presentado. El código CSV le permitirá posteriormente acceder al justificante definitivo.

ÁMBITO-PREFIJO	CSV	FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO
GEISER	**GEISER-c754-0fe5-abc6-42eb-8216-5c12-f09a-ad6c**	**29/09/2020 16:31:41 (Horario peninsular)**
Nº REGISTRO	DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN	VALIDEZ DEL DOCUMENTO
O00008891e2000025891	**https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida**	**Original**

Copia electrónica auténtica. Verificable en https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida | Puede asimismo ser verificado en la siguiente dirección: https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

Adjuntos

Nombre:	DOCUMENTACION MARITZA CHARRY HIGUERAS.pdf
Tamaño (Bytes):	508.491
Validez:	Copia
Tipo:	Documento Adjunto
CSV:	GEISER-9f79-3a91-e0a7-419a-b1e8-0ef9-2554-0437
Hash:	70d3eb6312c6c3c067243d5fedcd1a43a6436c433bdfeee25cbb73a96da023e26d00bf8261ec0b7a6d4807601f307500ca2a7c557c108ffc5689d1446bf597cb
Observaciones:	

La Oficina de Registro Oficina de Información y Registro-Campus de Somosaguas declara que las imágenes electrónicas anexadas son imagen fiel e íntegra de los documentos en soporte físico origen, en el marco de la normativa vigente.

El registro realizado está amparado en el Artículo 16 de la Ley 39/2015.

De acuerdo con el art. 31.2b de la Ley 39/15, a los efectos del cómputo de plazo fijado en días hábiles, y en lo que se refiere al cumplimiento de plazos por los interesados, la presentación en un día inhábil se entenderá realizada en la primera hora del primer día hábil siguiente salvo que una norma permita expresamente la recepción en día inhábil.
Podrán consultar el estado de su registro en Carpeta ciudadana. https://sede.administracion.gob.es/carpeta/

Este justificante se ha emitido antes de enviar el registro a destino, pudiendo no haberse completado con la totalidad de los datos del asiento registral. No obstante tiene plena validez respecto a la fecha en la que se ha presentado. El código CSV le permitirá posteriormente acceder al justificante definitivo.

ÁMBITO-PREFIJO	CSV	FECHA Y HORA DEL DOCUMENTO
GEISER	**GEISER-c754-0fe5-abc6-42eb-8216-5c12-f09a-ad6c**	**29/09/2020 16:31:41 (Horario peninsular)**
Nº REGISTRO	DIRECCIÓN DE VALIDACIÓN	VALIDEZ DEL DOCUMENTO
O00008891e2000025891	**https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida**	**Original**

Código seguro de verificación: GEISER-c754-0fe5-abc6-42eb-8216-5c12-f09a-ad6c | Puede verificar la integridad de este documento en la siguiente dirección: https://sede.administracionespublicas.gob.es/valida

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE MADRID

INSTANCIA GENERAL

DATOS DEL INTERESADO:			
APELLIDOS:	Charry Higueras		
NOMBRE:	Maritza	NIF/NIE:	Y3432421-F
TELÉFONO MÓVIL:	610756629	*EMAIL:	mcharry@ucm.es
TIPO VÍA:		NOMBRE Y Nº:	
COD. POSTAL:	28024	PROVINCIA: Madrid	LOCALIDAD: Madrid

VÍA DE COMUNICACIÓN:	☐ Electrónica	☐ Tradicional

INFORMACIÓN ADICIONAL:					
TIPO DE PERSONAL:	☐ Docente	☐ PAS	☐ Laboral	☒ Alumnos	☐ Otros
CENTRO AL QUE PERTENECE:	Facultad Ciencias Políticas y Sociología				

EXPONE:

Entrego carta para la señora Decana Aurora Castillo de la Facultad de Trabajo Social

SOLICITA:

Recabar permiso para realizar trabajo de campo de tesis doctoral.

Madrid, a Maritza Charry Higueras

Firma del/ de la interesado/a

ÓRGANO/UNIDAD DE DESTINO DE LA SOLICITUD: Decana Facultad de Trabajo Social

Los datos personales recogidos serán incorporados y tratados en el fichero "Registro de Documentos", para la gestión del registro de entrada y salida de documentos. El responsable del fichero es la Secretaría General de la Universidad Complutense de Madrid. El/la interesado/a podrá ejercitar sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición en el Archivo General y Protección de Datos, Facultad de Derecho, Ciudad Universitaria, s/n, 28040 Madrid, que se informa en cumplimiento del artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Madrid, 17 de septiembre de 2020

A:

AURORA CASTILLO
Decana de la Facultad de Trabajo Social
Universidad Complutense de Madrid

ASUNTO: Invitación a investigación doctoral *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea en Madrid-España y Cali-Colombia.* Programa de Doctorado en Sociología y Antropología (Curso 2019- 2020) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.

Estimada Decana:

En calidad de Directores de la Tesis Doctoral titulada "*Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea en Madrid-España y Cali-Colombia*", de la doctoranda Maritza Charry Higueras, matriculada en el Programa de Doctorado en Sociología y Antropología (Curso 2019- 2020) de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, nos permitimos solicitar la colaboración del Departamento de la Facultad de Trabajo Social para llevar a cabo los objetivos propuestos en dicha investigación.

En esta tesis doctoral tratamos de comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid (España) y en la Universidad del Valle (Cali, Colombia), en relación con las historias de la profesión y con las problemáticas específicas de estos contextos sociales. Consideramos que sería de gran relevancia para esta investigación contar con la participación del equipo directivo, de los docentes y de los estudiantes de Grado y Máster de Trabajo Social, en los siguientes aspectos:

- Obtener acceso a información de carácter cuantitativo sobre la composición académica de la Facultad de Trabajo Social.

- Recabar permiso para realizar un trabajo de campo de carácter cualitativo, mediante entrevistas etnográficas a docentes, grupos de discusión/focales con estudiantes de Grado y Máster en Trabajo Social, y observación participante en espacios formativos y otros espacios de sociabilidad de estudiantes y docentes.

Nos permitimos recordar que la participación de estudiantes y docentes en el trabajo de campo es voluntaria y que la información obtenida será tratada de forma confidencial y exclusivamente con fines académicos, de acuerdo con la Política de Protección de Datos establecida en el Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679, y en la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos y garantía de los derechos digitales de la Universidad Complutense de Madrid.

Está previsto en el diseño de esta investigación que los avances y resultados del estudio sean conocidos antes de ser publicados y puedan ser compartidos en los espacios académicos de ambas Universidades.

En caso de que requieran información adicional, pueden ponerse en contacto con nosotros en nuestros correos: ferlores@ucm.es y sergig07@ucm.es; o en el de la doctoranda: mcharry@ucm.es

Agradecemos de antemano su interés y esperamos que tengan a bien atender nuestra solicitud.

Cordialmente,

Firmado por LORES MASIP FERNANDO - DNI 36148022A el dia 23/09/2020 con un certificado emitido por AC Administración Pública

Firmado por GARCIA GARCIA SERGIO - DNI 50102812A el

FERNANDO LORES MASIP
Director Tesis
Prof. Contratado Doctor
Dpto. Antropología Social y Psicología Social
Fac. Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Complutense de Madrid

SERGIO GARCÍA GARCÍA
Co-director Tesis
Profesor
Dpto. Antropología Social y Psicología Social
Fac. Ciencias Políticas y Sociología
Universidad Complutense de Madrid

España, Madrid, 9 de septiembre de 2020

Profesional:
MAR UREÑA
Colegio Oficial de Trabajo Social de la Comunidad de Madrid
C/ Evaristo San Miguel nº 4, Local - 28008 Madrid - España
Tel. 915 219 280 - Fax 915 222 380

ASUNTO: Invitación a participar de la investigación doctoral *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea.* Doctorado en Sociología y Antropología – Universidad Complutense de Madrid.

Respetada colega:

En mi calidad de profesional de Trabajo Social en Colombia y de estudiante del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid – España, me permito invitarle a hacer parte de la investigación doctoral en referencia, cuyo propósito es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense y de la Universidad del Valle, la relación de la formación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas de Madrid - España y de Cali -Colombia, respectivamente; cuento con el apoyo y dirección de los profesores Fernando Lores Masip y Sergio García García, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociologia.

Para el desarrollo de este trabajo doctoral, es indispensable reconocer la visión del Colegio Oficial respecto al desarrollo de la profesión de Trabajo Social en Madrid, las problemáticas sociales que se atienden y cómo la disciplina viene afrontando dichas problemáticas en la Comunidad de Madrid.

La participación esta concebida desde la obtención de datos estadísticos a través del acceso a documentos institucionales y archivos referidos a la atención de Trabajo Social en Madrid y a través de entrevistas etnográficas dirigidas a profesionales que hagan parte del Colegio y tengan una trayectoria amplia de la profesión en Madrid.

La información suministrada durante el trabajo de campo es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo se podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en los espacios académicos de ambas Universidades.

Para efectos de la investigación pueden contactarme al correo electrónico: mcharry@ucm.es y al móvil: 610756629

Con gratitud,

Maritza Charry Higueras.

MARITZA CHARRY HIGUERAS
Estudiante Doctorado en Sociología y Antropología (Primer Año. Curso 2019- 2020)
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid

Profesora Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano en Comisión de Estudios
Universidad del Valle Cali – Colombia
maritza.charry@correounivalle.edu.co
Trabajador Social. Especialista en Intervención Social con Familias. Magíster en Intervención Social. Universidad del Valle.
Teléfono: 3315229 Ext. 110 – 7424
Espacio: Edificio 386 Piso 4 Oficina 4005
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
trabajo.social@correounivalle.edu.co
Edificio 386. Espacio 4033
Teléfono +57 2 3315229 Ext. 101
Programa Académico de Trabajo Social
programacademico.trabajosocial@correounivalle.edu.co
Edificio 386. Espacio 4001
Teléfono + 57 2 3315229 Ext. 106
Ciudad Universitaria - Meléndez
Universidad del Valle
Cali. Colombia

Otros permisos institucionales

España, Madrid, 26 de enero de 2021

Profesionales:
Javier Rodriguez Benavides
Presidente Atsovalle
Natalia David Chilito
Vicepresidenta Atsovalle
atsovalle@gmail.com
cel: 3163535871

ASUNTO: Invitación a participar de la investigación doctoral *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea*.

Respetados colegas:

En mi calidad de profesional de Trabajo Social en Colombia y de estudiante del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid – España, me permito invitarles a hacer parte de la investigación doctoral en referencia, cuyo propósito es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle y de la Universidad Complutense, la relación de la formación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas de Cali -Colombia y Madrid – España.

Consideramos que, para el progreso de este trabajo doctoral, es indispensable contar con la participación de ATSOVALLE, reconocer su visión respecto a la formación y en general, al desarrollo de la profesión de Trabajo Social en Cali frente a las problemáticas sociales que viene atendiendo en la ciudad de Cali. La participación estaría concebida en dos frentes: el primero, con la obtención de datos estadísticos, documentos institucionales y/o archivos en los que pueda obtenerse información relevante acerca del Trabajo Social en Cali; segundo, a través de entrevistas etnográficas dirigidas a los profesionales encargados de Atsovalle, y de otros, quienes tengan una trayectoria amplia de la profesión en la ciudad de Cali.

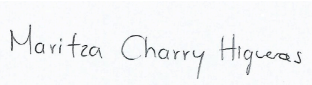
La información suministrada durante el trabajo de campo es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo se podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados

y compartidos en los espacios académicos de ambas Universidades. Es de anotar, que, para el desarrollo de la tesis doctoral, cuento con el apoyo y dirección de los profesores Fernando Lores Masip y Sergio García García, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociologia, y de la profesora Aurora Castillo Charfolet, de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.

Para efectos de la investigación pueden contactarme al correo electrónico: mcharry@ucm.es y al whatsApp: 3108463063

De antemano agradecemos su interés y esperamos que tengan a bien atender nuestra solicitud.

Cordialmente,



MARITZA CHARRY HIGUERAS
Estudiante Doctorado en Sociología y Antropología
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid
Profesora Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano en Comisión de Estudios
Universidad del Valle Cali – Colombia
maritza.charry@correounivalle.edu.co
Trabajador Social. Especialista en Intervención Social con Familias. Magíster en Intervención Social.
Universidad del Valle.
Teléfono: 3315229 Ext. 110 – 7424
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
trabajo.social@correounivalle.edu.co
Edificio 386, Espacio 4033
Teléfono +57 2 3315229 Ext. 101
Programa Académico de Trabajo Social
programacademico.trabajosocial@correounivalle.edu.co
Edificio 386, Espacio 4001
Teléfono + 57 2 3315229 Ext. 106
Ciudad Universitaria - Meléndez
Universidad del Valle
Cali, Colombia

Colombia, Santiago de Cali, 1 de julio de 2021

Profesor:
CARLOS MARIO RAMÍREZ RAVE
PRESIDENTE CONEST
Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social - Colombia
Cel.: 3123119292
trabajosocial@conestco.org

ASUNTO: Invitación a participar de la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea*.

Respetado colega:

En mi calidad de profesional de Trabajo Social en Colombia y de estudiante del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid – España, me permito invitar al CONEST a hacer parte de la investigación doctoral en referencia, cuyo propósito es *comprender los procesos de formación del Trabajo Social en la Universidad del Valle - Cali y la Universidad Complutense - Madrid, con relación a la historia de la profesión, las problemáticas sociales contemporáneas, los campos universitarios, planes de estudio y las características y disposiciones de los estudiantes, docentes y profesionales sobre el Trabajo Social y la intervención profesional.* Para el desarrollo de la investigación doctoral, cuento con el apoyo y dirección de los profesores Fernando Lores Masip y Sergio García García, de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología y de la profesora Aurora Castillo Charfolet, de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.

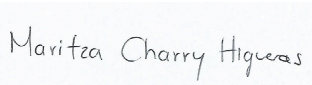
Consideramos que, para el progreso de este trabajo doctoral, es indispensable contar con la participación de CONEST, reconociendo el papel de este organismo en la formación y en desarrollo de la profesión de Trabajo Social en el país. La participación estaría concebida en dos sentidos: el primero, en conceder un espacio libre para conversar acerca de los temas que más les parezca relevantes desde este organismo CONETS acerca de la profesión en el país y segundo, en la obtención de datos estadísticos, documentos institucionales y/o archivos en los que pueda obtenerse información relevante acerca de la historia del Trabajo Social en la Universidad del Valle - Cali.

La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Se podrá conocer las transcripciones de los encuentros realizadas y los avances obtenidos, antes de ser publicados y compartidos en los espacios académicos de ambas Universidades.

Para efectos de la investigación pueden contactarme al correo electrónico: mcharry@ucm.es y al whatsApp: 3108463063

De antemano agradecemos su interés y esperamos que tengan a bien atender nuestra solicitud.

Cordialmente,



MARITZA CHARRY HIGUERAS
Estudiante Doctorado en Sociología y Antropología
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid
Profesora Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano en Comisión de Estudios
Universidad del Valle Cali – Colombia
maritza.charry@correounivalle.edu.co
Trabajador Social. Especialista en Intervención Social con Familias. Magíster en Intervención Social. Universidad del Valle.
Teléfono: 3315229 Ext. 110 – 7424
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
trabajo.social@correounivalle.edu.co
Edificio 386, Espacio 4033
Teléfono +57 2 3315229 Ext. 101
Programa Académico de Trabajo Social
programacademico.trabajosocial@correounivalle.edu.co
Edificio 386, Espacio 4001
Teléfono + 57 2 3315229 Ext. 106
Ciudad Universitaria - Meléndez
Universidad del Valle
Cali, Colombia

Anexo 5. Consentimientos Informados

Soportes del trabajo de campo realizado.Primer momento: Enero – febrero 2020.Consentimientos informados y registros de asistencia grupos focales

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades.

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Víctor Mario Estrada Ospina

Firma: VEstrada

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Diciembre 10 de 2019

UNIVERSIDAD DEL VALLE
Facultad de Humanidades
2019 DIC. 10
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
RECIBIDO

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: JESUS GLAY MEJIA NARANJO

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: febrero 15 de 2020

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: PILAR URIBE

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: febrero 20 de 2020

Universidad del Valle

CONTROL DE ASISTENCIA

NOMBRE DEL EVENTO: GRUPO FOCAL 1 - Primeros Semestres

FECHA: Enero 17 de 2020

NOMBRE	CARGO / CÓDIGO / IDENTIFICACIÓN	DEPENDENCIA / PLAN DE ESTUDIOS / INSTITUCIÓN	TELÉFONO / EXT.	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
Sergio Restrepo Alvarez	1928752		3006211059	sergio.fernando.restrepo@correou...	Sergio R.
Leidy Natalia Rave Almario	1924207		3285991162	leidy.rave@correounivalle...	Natalia R.
Julian Angulo Tovar	1731970		3183833883	julian.e.a.tovar@gmail.com	Julian A. T.
Ana Victoria Paz	0539400		3103940057	vickypaz1995@gmail.com	Ana Victoria Paz
Marianela Pencue Valencia	1929422		3113453811	Marianela.Pencue@correounivalle	Marianela

F-01-12-01
V-06-2017

Si desea una versión digital del formulario, una vez esté diligenciado utilice los programas "pdfcreator" o "Dopdf", los cuales le permitirán convertir el archivo a pdf y así podrá guardarlo)

Elaborado Por: Área de Gestión de la Calidad
Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional

Los datos contenidos en este listado serán tratados con confidencialidad y únicamente serán usados como soporte de la actividad que convoca a los asistentes

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Sergio Restrepo Alvarez

Firma: Sergio Restrepo

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali - Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Jeidy Natalia Rave Almario

Firma: Natalia Rave

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17/2020 Colombia - Cali

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Julian Angulo Tovar

Firma: Julian A T

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali - Valle - Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Ana Victoria Paz

Firma: Ana Victoria Paz

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali - Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Marianela Péncue Valencia

Firma: Marianela Péncue V.

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 /2020 Cali - Colombia

Universidad del Valle

CONTROL DE ASISTENCIA

NOMBRE DEL EVENTO: GRUPO FOCAL 2 - ULTIMOS SEMESTRES

FECHA: Enero 17 de 2020

NOMBRE	CARGO / CÓDIGO / IDENTIFICACIÓN	DEPENDENCIA / PLAN DE ESTUDIOS / INSTITUCIÓN	TELÉFONO / EXT.	CORREO ELECTRÓNICO	FIRMA
María Libia Terán Burgos	1533218	Trabajo Social		teron.maria@correounivalle.edu.co	
Gina Alejandra Restrepo	1626917	Trabajo Social	3148671008	gina.restrepo@correounivalle.edu.co	Gina A. Restrepo
Miguel Angel Buesquilla G.	1424812	Trabajo Social	3205276778	miguel.buesquilla@correounivalle.edu.co	
Maria Fernanda Vargas Pareja	1530047	Trabajo Social	3178886483	maria.fernanda.vargas@correounivalle.edu.co	Maria Fernanda VP
Edwin Ramirez Muñoz	1525220	Trabajo Social	3122410948	ramirez.edwin@ " " "	
Sonia Alexandra Quiñones	1530619	Trabajo Social	3003745310	sonia.quinones@ " "	Sonia A. Quiñones
Juan David Cabrera Betancourth	1427201	Trabajo Social	3207873251	cabrera.juan@correounivalle.edu.co	Juan David Cabrera B
Laura Camila Manzano Muñoz	1425934	Trabajo Social	3007911436	laura.manzano@correounivalle.edu.co	

F-01-12-01
V-06-2017

Si desea una versión digital del formulario, una vez esté diligenciado utilice los programas "pdfcreator" o "Dopdf", los cuales le permitirán convertir el archivo a pdf y así podrá guardarlo)

Elaborado Por: Área de Gestión de la Calidad
Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional

Los datos contenidos en este listado serán tratados con confidencialidad y únicamente serán usados como soporte de la actividad que convoca a los asistentes

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: María Libia Terán Burgos

Firma: [illegible]

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali - Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Yina Alejandra Restrepo

Firma: Yina A. Restrepo

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali - Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Miguel Angel Buesaquillo Guallevas

Firma: Miguel Buesaquillo

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Maria Fernanda Vargas Pareja

Firma: Maria Fernanda Vargas Pareja

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 del 2020.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Edwin Ramírez Muñoz

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: 17-01-2020 Cali - Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Sonia Alexandra Quiñonez

Firma: Sonia A. Quiñonez.

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali - Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Juan David Cabrera Betancourth

Firma: Juan David Cabrera B.

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali - Colombia

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Laura Camila Martínez

Firma: [illegible]

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Enero 17 de 2020 Cali /Colombia

Segundo momento: Septiembre – noviembre 2020
Consentimientos informados e invitaciones grupos focales y links

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Teresa Zamanillo Pard

Firma:

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: 16-9-2020 Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: BEGOÑA LEYRA FATOV.

Firma: Begoña L

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: 21/09/2020. Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Raúl Soto Estebon

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Septiembre 21 de 2020. Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Alfonsa Rodríguez

Firma: A. M.

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Septiembre 22 de 2020, Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: M. Paz Mouro Quijada

Firma: M. Paz Mouro

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Septiembre 23 de 2020, Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: LUIS JOSÉ NOGUÉS SÁEZ

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Septiembre 24 de 2020. Madrid - España

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Teresa García Giráldez

Firma

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: septiembre 29 de 2020. Madrid – España

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Aurora Gaviria Charpentier

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: 28/octubre/2020.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: N. Patrocinio la Hera Pinilla

Firma: N. Patrocinio la Hera

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Nov. 21 de 2020

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Mar Ureña Campaña

Firma:

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Septiembre 22 de 2020, Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Francisca Garcia Cano

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Septiembre 22 de 2020, Madrid

Invitación Grupo Focal

1 y 2 CURSO

Amablemente nos complace invitarte a participar del Grupo Focal en el marco de la Tesis Doctoral titulada:

Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea

Convoca

Maritza Charry Higueras
Estudiante de Doctorado
Universidad Complutense de Madrid

Directores:
Aurora Castillo Charfolet
Fernando Lores Masip
Sergio García García

Fecha y hora: Miércoles 11 de noviembre de 2020 de 16 – 18 horas

A través de Google Meet
¡Confirma tu participación al correo mcharry@ucm.es
Y te enviaremos el link!

GRUPO FOCAL. Curso 1 y 2
Miércoles, 11 de noviembre de 2020

Unirme con Google Meet
meet.google.com/par-wjyb-qyp

Unirse por teléfono
(US) +1 917-336-2404 PIN: 511 771 185#

2 invitados
1 sí, 1 en espera

[redacted]

mcharry@ucm.es

GRUPO FOCAL....

[redacted]

Público

¿Asistirás? Sí No Quizás

TESIS DOCTORAL: Link grupo focal 1 y 2 Recibidos ×

Maritza Charry Higueras <mcharry@ucm.es> 11 nov 2020 10:50
para [redacted]

Apreciada [redacted]

Que gusto que te animaras a participar.

Te espero hoy 11 de noviembre a las 16 horas, el grupo será online. Te envío el link:
Grupo Focal. Curso 1 y 2: https://meet.google.com/par-wjyb-qyp

Me encantará conocerte y conversar en torno a la formación en Trabajo Social y a tus experiencias en la UCM. Para mi es un gusto que hagas parte de este proyecto de tesis doctoral tan importante para mí.

Si deseas, envíame por este medio tus datos: **nombre completo, curso y DNI** para ir gestionando el Certificado de participación en la Facultad de Trabajo Social.

Te esperamos,

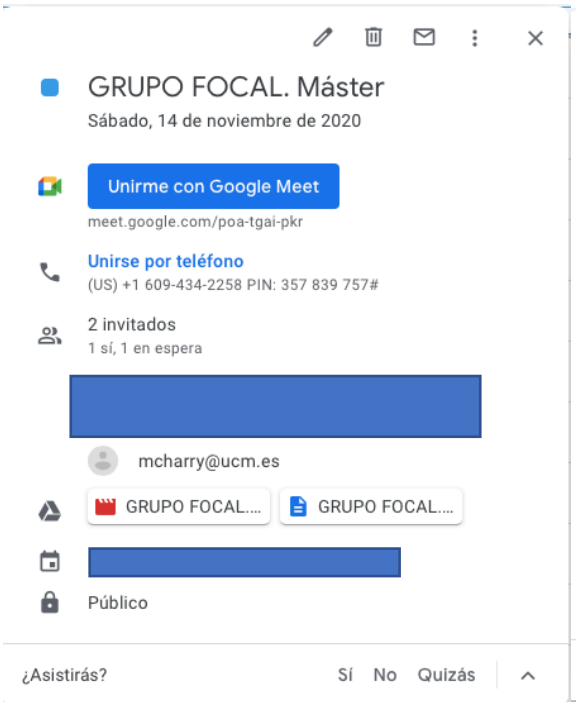
Un abrazo,

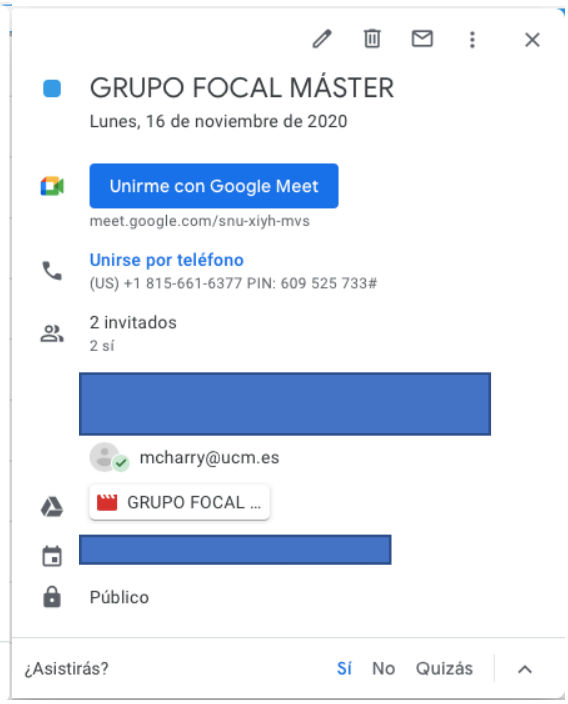
Maritza Charry Higueras
Estudiante Doctorado Sociología y Antropología / Curso 2019-2020
Universidad Complutense de Madrid
mcharry@ucm.es
Móvil: 610756629
Profesora Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Universidad del Valle Cali - Colombia
maritza.charry@correounivalle.edu.co
Celular: +57 3108463063

El mié., 11 nov. 2020 a las 10:32, [redacted] escribió:
> Hola, ¡buenos días! Me encantaría participar, Maritza. Soy de 2º, del grupo B1. Disculpa por tardar en responder.

Invitación
Grupo Focal
4 y 3 CURSO
Amablemente nos complace invitarte a participar del Grupo Focal en el marco de la Tesis Doctoral titulada:
Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea
Convoca
Maritza Charry Higueras
Estudiante de Doctorado
Universidad Complutense de Madrid
Directores:
Aurora Castillo Charfolet
Fernando Lores Masip
Sergio García García
Fecha y hora: Jueves 12 de noviembre de 2020 de 16 – 18 horas
A través de Google Meet
¡Confirma tu participación al correo mcharry@ucm.es
Y te enviaremos el link!
GRUPO FOCAL. Curso 3 y 4
Jueves, 12 de noviembre de 2020
Unirme con Google Meet
meet.google.com/qgd-tnmx-xyh
Unirse por teléfono
(US) +1 567-246-3465 PIN: 655 113 054#
2 invitados
1 sí, 1 en espera
[redacted]
mcharry@ucm.es
GRUPO FOCAL....
GRUPO FOCAL....
[redacted]
Público
¿Asistirás?
Sí
No
Quizás

Invitación
Grupo Focal
MASTER TRABAJO SOCIAL
Amablemente nos complace invitarte a participar del Grupo Focal en el marco de la Tesis Doctoral titulada:
Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea
Convoca
Maritza Charry Higueras
Estudiante de Doctorado
Universidad Complutense de Madrid
Directores:
Aurora Castillo Charfolet
Fernando Lores Masip
Sergio García García
Fecha y hora: Jueves 19 de noviembre de 2020 de 16 – 18 horas
A través de Google Meet
¡Confirma tu participación al correo mcharry@ucm.es
Y te enviaremos el link!


GRUPO FOCAL. Máster
Sábado, 14 de noviembre de 2020
Unirme con Google Meet
meet.google.com/poa-tgai-pkr
Unirse por teléfono
(US) +1 609-434-2258 PIN: 357 839 757#
2 invitados
1 sí, 1 en espera
[redacted]
mcharry@ucm.es
GRUPO FOCAL....
GRUPO FOCAL....
[redacted]
Público
¿Asistirás?
Sí
No
Quizás


GRUPO FOCAL MÁSTER
Lunes, 16 de noviembre de 2020
Unirme con Google Meet
meet.google.com/snu-xiyh-mvs
Unirse por teléfono
(US) +1 815-661-6377 PIN: 609 525 733#
2 invitados
2 sí
[redacted]
mcharry@ucm.es
GRUPO FOCAL ...
[redacted]
Público
¿Asistirás?
Sí
No
Quizás

Invitación
Grupo Focal
PROFESIONALES TRABAJO SOCIAL UCM
(ultimos tres años)
Amablemente nos complace invitarte a participar del Grupo Focal en el marco de la Tesis Doctoral titulada:
Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea
Convoca
Maritza Charry Higueras
Estudiante de Doctorado
Universidad Complutense de Madrid
Directores:
Aurora Castillo Charfolet
Fernando Lores Masip
Sergio García García
Fecha y hora: sábado 21 de noviembre de 2020 de 11 – 13 horas
A través de Google Meet
¡Confirma tu participación al correo mcharry@ucm.es
Y te enviaremos el link!

Grupo Focal profesionales

Martes, 17 de noviembre de 2020

Unirme con Google Meet

meet.google.com/jks-gjjp-mgs

Unirse por teléfono

(US) +1 484-393-2074 PIN: 265 110 305#

3 invitados

2 sí, 1 en espera

MARIA FERNANDA VARGAS PAREJA

(maria.fernanda.vargas@correounivalle.edu.co)

Organizador

Alicia sinape Llidos

mcharry@ucm.es

Grupo Focal pr...

MARIA FERNANDA VARGAS PAREJA

Público

¿Asistirás? Sí No Quizás

GRUPOS FOCALES PROFESIONALES EGRESADOS UC...

Sábado, 21 de noviembre de 2020

Unirme con Google Meet

meet.google.com/uox-hwff-ceo

Unirse por teléfono

(US) +1 631-898-6647 PIN: 781 253 505#

2 invitados

1 sí, 1 en espera

MARIA FERNANDA VARGAS PAREJA

(maria.fernanda.vargas@correounivalle.edu.co)

Organizador

mcharry@ucm.es

GRUPOS FOCA... GRUPOS FOCA...

MARIA FERNANDA VARGAS PAREJA

Público

¿Asistirás? Sí No Quizás

GRUPOS FOCALES PROFESIONALES EGRESADOS UC...

Sábado, 28 de noviembre de 2020

Unirme con Google Meet

meet.google.com/agx-obbq-tny

Unirse por teléfono

(US) +1 515-512-9703 PIN: 347 725 833#

2 invitados

1 sí, 1 en espera

MARIA FERNANDA VARGAS PAREJA

(maria.fernanda.vargas@correounivalle.edu.co)

Organizador

mcharry@ucm.es

GRUPOS FOCA... GRUPOS FOCA...

MARIA FERNANDA VARGAS PAREJA

Público

¿Asistirás? Sí No Quizás

Tercer momento: enero – marzo 2021
Consentimientos informados e invitaciones grupos focales y links

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Luz Mary Sánchez Rengifo

Firma: Luz Mary Sánchez R

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: jueves, 14 de enero de 2021

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*, a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Carmen Lucia Giraldo

Firma: Carmen Lucia Giraldo

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: jueves, 21 de enero de 2021 – entrevista online

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

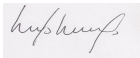
Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

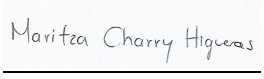
La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: María Teresa Rincón

Firma: 

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: 

Fecha: viernes, 22 de enero de 2021 – entrevista online

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Ketty Yalile Rosero Estupiñan

Firma:

Ketty Yalile Rosero

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: sábado, 23 de enero de 2021 – entrevista online

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Ancizar Castro

Firma: _____

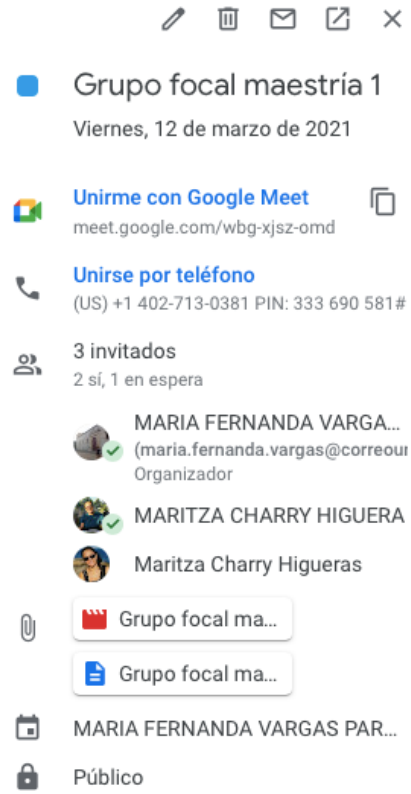
Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: _____

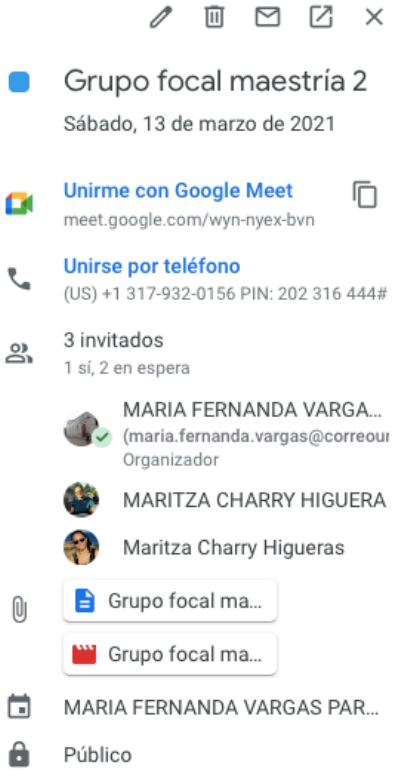
Fecha: jueves, 28 de enero de 2021 – entrevista online

Invitación
Grupo Focal
Estudiantes Universidad
del Valle - Sede Tulúa
2 y 4 SEMESTRE
Amablemente nos complace invitarles a participar en el Grupo Focal a realizarse en el marco de la Tesis Doctoral titulada:
Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea
Convoca
Maritza Charry Higueras
Estudiante del
Doctorado en Sociología y Antropología
Universidad Complutense de Madrid
Directores:
Fernando Lores Masip
Sergio García García
Aurora Castillo Charfolet
Fecha: miercoles 10 de ferero de 2021
Hora: 3 p.m.
A través de Google Meet
¡ Confirma tu participaicón al correo mcharry@ucm.es
y te enviaremos el link!
Grupo Focal
estudiantes- sede Tuluá
Miércoles, 17 de marzo de 2021
Unirme con Google Meet
meet.google.com/xby-hoqc-tqb
Unirse por teléfono
(US) +1 631-623-0432 PIN: 594 234 558#
3 invitados
1 sí, 2 en espera
MARIA FERNANDA VARGA...
(maria.fernanda.vargas@correou
Organizador
MARITZA CHARRY HIGUERA
Maritza Charry Higueras
Grupo Focal est...
Grupo Focal est...
MARIA FERNANDA VARGAS PAR...
Público

Invitación Grupo Focal
ESTUDIANTES MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN SOCIAL
UNIVALLE
Amablemente nos complace invitarte a participar del Grupo Focal en el marco de la Tesis Doctoral titulada:
Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea
Convocan
Maritza Charry Higueras
Estudiante de Doctorado en Sociología y Antropología
Universidad Complutense de Madrid
Directores:
Fernando Lores Masip
Sergio García García
Aurora Castillo Charfolet
Fecha y hora: viernes 12 de marzo de 2021
de 11 am – 1 p.m. (hora colombiana)
A través de Google Meet
¡Confirma tu participación al correo mcharry@ucm.es!
y te enviaremos el link!


Grupo focal maestría 1
Viernes, 12 de marzo de 2021
Unirme con Google Meet
meet.google.com/wbg-xjsz-omd
Unirse por teléfono
(US) +1 402-713-0381 PIN: 333 690 581#
3 invitados
2 sí, 1 en espera
MARIA FERNANDA VARGA...
(maria.fernanda.vargas@correou
Organizador
MARITZA CHARRY HIGUERA
Maritza Charry Higueras
Grupo focal ma...
Grupo focal ma...
MARIA FERNANDA VARGAS PAR...
Público

Invitación Grupo Focal
EGRESADOS MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN SOCIAL
UNIVALLE
Amablemente nos complace invitarte a participar del Grupo Focal en el marco de la Tesis Doctoral titulada:
Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea
Convocan
Maritza Charry Higueras
Estudiante de Doctorado en Sociología y Antropología
Universidad Complutense de Madrid
Directores:
Fernando Lores Masip
Sergio García García
Aurora Castillo Charfolet
Fecha y hora: sábado 13 de marzo de 2021
de 11 am – 1 p.m. (hora colombiana)
A través de Google Meet
¡Confirma tu participación al correo mcharry@ucm.es!
y te enviaremos el link!


Grupo focal maestría 2
Sábado, 13 de marzo de 2021
Unirme con Google Meet
meet.google.com/wyn-nyex-bvn
Unirse por teléfono
(US) +1 317-932-0156 PIN: 202 316 444#
3 invitados
1 sí, 2 en espera
MARIA FERNANDA VARGA...
(maria.fernanda.vargas@correou
Organizador
MARITZA CHARRY HIGUERA
Maritza Charry Higueras
Grupo focal ma...
Grupo focal ma...
MARIA FERNANDA VARGAS PAR...
Público

Invitación Grupo Focal
PROFESIONALES TRABAJO SOCIAL UNIVALLE
(Hasta 10 años)
Amablemente nos complace invitarte a participar del Grupo Focal en el marco de la Tesis Doctoral titulada:
Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea
Convoca
Maritza Charry Higueras
Estudiante de Doctorado en Sociología y Antropología
Universidad Complutense de Madrid
Directores:
Fernando Lores Masip
Sergio García García
Aurora Castillo Charfolet
Fecha y hora: sábado 6 de marzo de 2021
de 11 am – 1 p.m.
A través de Google Meet
¡Confirma tu participación al correo mcharry@ucm.es!
y te enviaremos el link!
Invitación grupo focal profesionales Univalle...
Sábado, 6 de marzo de 2021
Unirme con Google Meet
meet.google.com/ija-vbda-sij
Unirse por teléfono
(US) +1 260-301-2057 PIN: 248 813 982#
3 invitados
3 sí
MARIA FERNANDA VARGA...
(maria.fernanda.vargas@correou
Organizador
MARITZA CHARRY HIGUERA
Maritza Charry Higueras
Invitación grup...
Invitación grup...
MARIA FERNANDA VARGAS PAR...
Público

Invitación Grupo Focal
PROFESIONALES TRABAJO SOCIAL UNIVALLE
(Útimos 3 años)
Amablemente nos complace invitarte a participar del Grupo Focal en el marco de la Tesis Doctoral titulada:
Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea
Convoca
Maritza Charry Higueras
Estudiante de Doctorado en Sociología y Antropología
Universidad Complutense de Madrid
Directores:
Fernando Lores Masip
Sergio García García
Aurora Castillo Charfolet
Fecha y hora: sábado 27 de febrero de 2021
de 11 a.m. – 1 p.m.
A través de Google Meet
¡Confirma tu participación al correo mcharry@ucm.es
y te enviaremos el link!
Invitación grupo focal profesionales Univalle...
Sábado, 27 de febrero de 2021
Unirme con Google Meet
meet.google.com/jqc-dmbf-zzh
Unirse por teléfono
(US) +1 478-308-5245 PIN: 702 775 563#
3 invitados
3 sí
MARIA FERNANDA VARGA...
(maria.fernanda.vargas@correou
Organizador
MARITZA CHARRY HIGUERA
Maritza Charry Higueras
Invitación grup...
Invitación grup...
MARIA FERNANDA VARGAS PAR...
Público

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Stella Gamboa de Orozco

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: _____

Fecha: lunes, 15 de febrero de 2021 – entrevista online

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Vicky Doneys

Firma: tienes mi consentimiento para utilizar el contenido de la entrevista para los objetivos académicos que te propones Fraternalmente M V Donneys

_____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: miércoles, 24 de febrero de 2021 – entrevista online

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Javier Rodríguez – Trabajador Social Atsovalle

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: miércoles, 3 de marzo de 2021 – entrevista online

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafios de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Beatriz Villota – Trabajadora Social Atsovalle

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: _____

Fecha: miércoles, 3 de marzo de 2021 – entrevista online

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali - Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades.

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Luz

Firma:

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: Marzo 30 de 2021 - Online - España.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali-Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas etnográficas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Carlos Mario Ramírez Rave – presidente CONETS

Firma: _____

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: viernes, 2 de julio de 2021 – entrevista online

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, de Cali (Colombia) y de la Universidad Complutense de Madrid (España), a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019-2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid (España) y de la Universidad del Valle, de Cali (Colombia), su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid (España) y Cali (Colombia).

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará mediante entrevistas etnográficas individuales o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso del trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos, antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y, si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación:

Participante: **Clara Inés Rodríguez Hoyos**, directora ejecutiva del Consejo Nacional de Trabajo Social, en Bogotá, D.C. (Colombia).

Firma: _____

Investigadora: **Maritza Charry Higueras**

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: viernes 27 de agosto de 2021, Bogotá, D.C. (Colombia).

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Basado en el Código UCM de Buenas Prácticas en Doctorado. 9-05-2019)

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a estudiantes y profesores del Programa Académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, Cali-Colombia y de la Universidad Complutense de Madrid- España, a quienes se les invita a participar en la investigación doctoral: *La subjetividad en la formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea,* a realizarse en el marco del Programa de Doctorado en Sociología y Antropología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Curso 2019- 2020 de la Universidad Complutense de Madrid.

El propósito de este estudio es comprender los procesos de formación de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid – España y de la Universidad del Valle, Cali- Colombia, su relación con la historia de la profesión y con las problemáticas sociales características de las sociedades contemporáneas en Madrid - España y Cali -Colombia.

La participación en el trabajo de campo de la investigación es totalmente voluntaria y se realizará a través de entrevistas individuales y/o grupales. La información suministrada es de carácter confidencial y será tratada con fines académicos. Durante el proceso de trabajo de campo cada participante podrá conocer las transcripciones de las entrevistas realizadas y los avances obtenidos antes de ser publicados y compartidos en espacios académicos dentro y fuera de ambas Universidades. Así mismo, cada participante podrá abandonar la investigación en cualquier momento (y si es preciso, solicitar la destrucción de los datos que se hayan generado hasta entonces).

Se hace constar que se acepta la participación

Nombre participante: Eddy Giel de Mejía

Firma: Eddy de Mejía

Investigadora: Maritza Charry Higueras

Firma: Maritza Charry Higueras

Fecha: 29. 9. 2021

Anexo 6. Modelo Certificado de Participación

DON FERNANDO LORES MASIP

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Antropología Social y Psicología Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid

En calidad de Director de la Tesis Doctoral titulada "*Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea*", llevada a cabo por la doctoranda Maritza Charry Higueras dentro del Programa de Doctorado Sociología y Antropología

Certifica que

[redacted]

estudiante de 2º curso del Grado de Trabajo Social
con DNI [redacted]

Ha colaborado como participante en el Grupo Focal realizado con estudiantes de 1er y 2º curso del Grado de Trabajo Social de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, realizado el día 11 de noviembre de 2020, en el marco de las actividades de trabajo de campo planificadas en esta investigación etnográfica.

Y para que así conste, lo firmo
En Madrid, a 20 de noviembre de 2020

Firmado por LORES MASIP FERNANDO - DNI 36148022A el día 30/11/2020 con un certificado emitido por AC Administración Pública

DIRECTOR TESIS DOCTORAL

Anexo 7. Colegio oficial de trabajo social de Madrid. Catálogo de tesinas.

CODIGO	AÑO	CIUDAD	ESTUDIANTE	NOMBRE DE LA ESCUELA	TÍTULO DE TESINA
1954_MAD_1_1	1954	Madrid	María Antonia Balbin	Escuela de Formación Familiar y Social	*Bibliotecas Populares*
1957_MAD_1_2	1957	Madrid	María del Pilar Blasco Infantes	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Eficacia de una academia. Estudio realizado en la academia nocturna de la parroquia del purisimo Corazón de María en Madrid*
1958_MAD_1_3	1958	Madrid	Ana María Rois Neira	Escuela de Formación Familiar y Social	*El alcoholismo y sus consecuencias individuales, familiares y sociales*
1958_MAD_2_4	1958	Madrid	M. Carmen Baquerizo Friend	Escuela de Formación Social de Madrid.	*Estudio de las causas de faltas de asistencia laboral en la industria siderometalúrgica*
1958_MAD_3_5	1958	Madrid	María Dolores Almenar Almenar	Escuela de Formación Familiar y Social Lagasca.	*Diferencias de vida que existen entre los productores de la empresa que vive en el poblado y los de ponferrada o pueblos limítrofes*
1959_MAD_1_6	1959	Madrid	Carmen Izquierdo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El servicio social en la industria*
1959_MAD_2_7	1959	Madrid	Letra Pena Elvira	Escuela de Formación Familiar y Social Lagasca.	*Estudio Monográfico sobre la mentalidad obrera. Sección de Explotación. Empresa Nacional de Electricidad, S. A. - Ponferrada LEÓN*
1959_MAD_3_8	1959	Madrid	María del Pilar Pérez de Iturbe	Escuela de Asistencia Social Lagasca.	*El mundo de la mujer obrera en Vitoria*

1959_MAD_4_9	1959	Madrid	María Dolores Delgado López	Escuela de Formación Familiar y Social	*La epilepsia en la familia y en el trabajo. Problemas más comunes*
1959_MAD_5_10	1959	Madrid	María Dolores Moreno Muguruza	Escuela de Formación P. y Social.	*El cáncer: enfermedad social*
1959_MAD_6_11	1959	Madrid	María Esperanza Arnáez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Bibliobús*
1959_MAD_7_12	1959	Madrid	María García Huertas	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Primeras experiencias de servicio social con familias atendidas por obras de caridad. Visión sobre el trabajo práctico de las alumnas de la Escuela de Enseñanza Social de Santiago de Compostela*
1959_MAD_8_13	1959	Madrid	María Jesús Guisande Rubio	Escuela de Formación Familiar y Social	*Los niños en el Poblado de una empresa*
1959_MAD_9_14	1959	Madrid	Pilar Salazar Muzás	Escuela de Formación Social	*El ambiente familiar en la enferma mental*
1959_MAD_10_15	1959	Madrid	Remigia Rojo Santiago	Escuela de Formación Social	*Problemas humanos que plantea la emigración*
1959_MAD_11_16	1959	Madrid	Teresa Porras-Isla Elisa García Ruíz y Ma Dolores Barnuevo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Residencias Femeninas*
1959_MAD_12_17	1959	Madrid	Maruja de Partianayo	Escuela de Formación Familiar y Social	*Estudio social de algunos problemas ocasionados durante el periodo crónico en el niño poliomielítico y su familia*
1959_MAD_1_18	1959	Madrid	María Molinero Gómez	Escuela Social	*Un grupo de vendedoras*

1959_VAL_1_19	1959	Valencia	María Luisa Manglano de Mas	Escuela de Asistentas Sociales de Valencia	*Ensayo de Supervisión en una Escuela de Servicio Social*
1960_MAD_1_20	1960	Madrid	Ana María Fernández Sánchez	Escuela de Formación Familiar y Social	*Orientación y formación profesional de los hijos. El productor frente a este problema*
1960_MAD_2_21	1960	Madrid	Aurelia Rey Picón	Escuela de Formación Familiar y Social	*Seis meses de una asistente social en una mina*
1960_MAD_3_22	1960	Madrid	Elisa Pérez de Ayala	Escuela de Formación Familiar y Social	*Estudio preliminar para un trabajo de adaptación de un barrio de Sevilla*
1960_MAD_4_23	1960	Madrid	Isabel Cuesta Alonso	Escuela de Formación Familiar y Social	*Factores que influyen en la educación del niño*
1960_MAD_5_24	1960	Madrid	Laura Andrés Ureta	Escuela de Formación Familiar y Social	*El mundo del silencio. Estudio en el Instituto de Sordos Ponce de León*
1960_MAD_6_25	1960	Madrid	María del Carmen Mendoza Insausti	Escuela de Formación Familiar y Social Madrid	*Ensayo de un servicio social de grupo con niñas pre-adolescentes*
1960_MAD_7_26	1960	Madrid	María del Sagrario Pérez Medina	Escuela de Formación Familiar y Social	*Estudio sociológico de la profesión de damasquinador en Toledo*
1960_MAD_8_27	1960	Madrid	María Isabel Gómez Martínez	Escuela de Formación Familiar y Social	*Anomalías en la conducta social del menor*
1960_MAD_9_28	1960	Madrid	Mercedes Pérez de Madrid Hernández	Escuela de Formación Familiar y Social	*Un año en el barrio de Los Ángeles*
1960_MAD_10_29	1960	Madrid	Paloma Álvarez Veloso	Escuela de Formación Familiar y Social	*El juego. Aspectos personales, familiares, escolares y sociales*

1960_MAD_11_30	1960	Madrid	Rosario Benito Marcos	Escuela de Formación Familiar y Social	*Nacimiento de una escuela de formación social*
1960_MAD_12_31	1960	Madrid	Sofia Hernaiz González	Escuela de Formación Familiar y Social	*Las jóvenes de hoy experiencias en una escuela de enseñanza social*
1960_MAD_13_32	1960	Madrid	Victoria España Saiz Ruiz	Escuela de Formación Familiar y Social	*Guarderías infantiles*
1961_MAD_1_33	1961	Madrid	Avelina Losada Romero	Escuela de Formación Familiar y Social	*Estudio de la situación de trabajadoras de 14 a 25 años en talleres de confección de una ciudad*
1961_MAD_2_34	1961	Madrid	Candida García	Escuela de Formación Familiar y Social	*La emigración en cuatro pueblos de la provincia de Toledo*
1961_MAD_3_35	1961	Madrid	Juana María Orosa García	Escuela de Formación Familiar y Social	*La asistente social y los problemas que presenta los solicitantes de billetes de caridad*
1961_MAD_4_36	1961	Madrid	María Ángeles Peironcely Aguilar	Escuela de Formación Familiar y Social	*Encuesta sobre la mujer en el campo y en la ciudad*
1961_MAD_5_37	1961	Madrid	María Consuelo Peña Fernández	Escuela de Formación Familiar y Social Madrid	*Problemas humanos en la empresa*
1961_MAD_6_38	1961	Madrid	María del Carmen Santos Fernández	Escuela de Formación Familiar y Social	*Implantación de un servicio social de casos en unas escuelas-talleres*
1961_MAD_7_39	1961	Madrid	Marina Álvarez Fernández	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio Sociológico de los silicosos de fábrica de Mieres*
1961_MAD_8_40	1961	Madrid	Mercedes de la Pezuela y Pinto	Escuela de Formación Familiar y Social	*Estudio de algunos problemas originados por el trabajo de la madre obrera*

1961_MAD_9_41	1961	Madrid	Mercedes Marcos	Escuela de Formación Familiar y Social	*Experiencias en un jardín de la infancia para niños de la clase media*
1962_MAD_1_42	1962	Madrid	Ana María Bacardí Bravo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemas generales de los exilados cubanos en España, dada la situación política de su país*
1962_MAD_2_43	1962	Madrid	Carmen García Sanz	Escuela de Formación Familiar y Social	*Servicio Social Psiquiátrico*
1962_MAD_3_44	1962	Madrid	Carmen Pita Herbon	Escuela de Formación Familiar y Social	*La orientación de la joven*
1962_MAD_4_45	1962	Madrid	Consuelo Alonso Franch	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Causas de ingreso del niño en un orfanato y circunstancias que le rodean*
1962_MAD_5_46	1962	Madrid	Elisabet Senning	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio Sociológico con las esposas de los obreros emigrados a Alemania*
1962_MAD_6_47	1962	Madrid	Emilia Fernandiz Josa	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de las motivaciones socio-culturales de los hijos de los empleados de Iberia*
1962_MAD_7_48	1962	Madrid	María Ángeles Villalva Montero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Algo sobre el alcoholismo y sus consecuencias*
1962_MAD_8_49	1962	Madrid	María del Mar Pinto Poch	Escuela de Formación Familiar y Social	*Estudio de los recursos de una parroquia*
1962_MAD_9_50	1962	Madrid	María Fernanda Pérez Magdalena	Escuela de Formación Familiar y Social	*Los serenos: Estudio comparativo entre Madrid y Palencia*
1962_MAD_10_51	1962	Madrid	María Francisca Tena	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La situación escolar en el barrio de palomeras baja de Madrid*

1962_MAD_11_52	1962	Madrid	María Victoria Nieto Álvarez - Uría	Escuela de Formación Familiar y Social	*Estudio socio gráfico del barrio del Rosario San Lorenzo de el Escorial*
1962_MAD_12_53	1962	Madrid	Maribel Boada Bezos	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Servicio Social Familia en una parroquia*
1962_MAD_13_54	1962	Madrid	Matilde Colas Leblanc	Escuela de Formación Familiar y Social.	*San pedro AD vincula y sus familias*
1962_MAD_14_55	1962	Madrid	Mercedes Delgado Gutiérrez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Ensayo de un servicio de asistencia social en un grupo escolar*
1962_MAD_15_56	1962	Madrid	Natividad Valles Tornil	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La observación social a través de las salidas profesionales para la mujer de hoy*
1962_MAD_16_57	1962	Madrid	Paloma Beneyto Sapena	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de las adolescentes que viven en el colegio de la paz (inclusa)*
1962_MAD_17_58	1962	Madrid	Paloma Larraz Santiago	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática Social de las familias numerosos de la clase obrera de Madrid.*
1962_MAD_18_59	1962	Madrid	Pilar Padial Aguirre	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Presupuestos familiares*
1962_VLL_1_60	1962	Valladolid	Aina Gabilondo Santander	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Guardería infantil: vida y problemas.*
1962_VLL_2_61	1962	Valladolid	Angela López del Prado	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Los accidentes profesionales en una industria textil*
1962_VLL_3_62	1962	Valladolid	Carmen Arnuncio Pastor	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemas que motivan el ingreso de los niños en una guardería*

1962_VLL_4_63	1962	Valladolid	Conchita Calvo Concellón	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Factores que influyen en el sub-desarrollo intelectual de las niñas de un orfanato*
1962_VLL_5_64	1962	Valladolid	Conchita Esteban Jiménez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un grupo de niñas inadaptadas en edad escolar*
1962_VLL_6_65	1962	Valladolid	Isabel María Pastor Ramos	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La hospitalización en la capital y provincia de Valladolid*
1962_VLL_7_66	1962	Valladolid	Sor Cecilia María López Peláez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de índice de frustración e inadaptación en un grupo de niñas provadas de medio ambiente familiar normal*
1962_VLL_8_67	1962	Valladolid	Lydia Pastor Martínez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio sobre los alumnos de la formación profesional*
1962_VLL_9_68	1962	Valladolid	María de la Paz González González	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio del barrio de España*
1962_VLL_10_69	1962	Valladolid	María Beatriz Querol Sastre	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemas de tuberculosos*
1962_VLL_11_70	1962	Valladolid	María Concepción Rivero García	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Motivos de satisfacción e insatisfacción de las obreras de una empresa*
1962_VLL_12_71	1962	Valladolid	María del Amparo Martín Liebana	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Trabajo Social Individualizado: estudio de 7 casos*
1962_VLL_13_72	1962	Valladolid	María del Carmen Guerra Muñoyerro	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Aspiraciones de los obreros respecto a la formación intelectual y profesional de sus hijos*
1962_VLL_14_73	1962	Valladolid	María del Carmen Rico de la Calle	Escuela de Formación	*Factores positivos y negativos en función del*

				Familiar y Social.	*trabajo en una empresa textil*
1962_VLL_15_74	1962	Valladolid	María del Pilar Arenales del Campo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Centro para españoles en la parroquia de Saint Germain des prés París*
1962_VLL_16_75	1962	Valladolid	María Luisa Viscaino Esteban	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El problema de la migración juvenil en una explotación agrícola*
1962_VLL_17_76	1962	Valladolid	María Lux Doce Santos	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de los productores y familias de una empresa de transportes*
1962_VLL_18_77	1962	Valladolid	María Mercedes Vela Marco	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemas estudiados en los padres con hijos anormales*
1962_VLL_19_78	1962	Valladolid	María Teresa Izquierdo Santos	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un grupo de ciegos y de sus familias*
1962_VLL_20_79	1962	Valladolid	Marina Madrigal Reballeda	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Algunos problemas que rodean al niño tuberculoso*
1962_VLL_21_80	1962	Valladolid	Rosario Tejerina Rodríguez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio sociológico de fuentes de nava*
1962_VLL_22_81	1962	Valladolid	Sor Cecilia Gómez Rodríguez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de algunos de los problemas de los enfermos de una clínica de cirugía*
1963_MAD_1_82	1963	Madrid	Alicia Álvarez Aza	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Cáncer, enfermedad social*
1963_MAD_2_83	1963	Madrid	Ana Loriga	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Subnormalidad y acción social*
1963_MAD_3_84	1963	Madrid	Araceli Vallejo de Grandes	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La carrera de asistente social en la Escuela de Formación Social.*

1963_MAD_4_85	1963	Madrid	Beatriz Fdez. de Bobadilla y de Bufalá	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Servicio social de coordinación (Basado en un trabajo de coordinación en un Programa del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados, en beneficio de los refugiados cubanos en España)*
1963_MAD_5_86	1963	Madrid	Carmen Calzada Feliu	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El refugiado y el servicio social (puesta en marcha de un Programa del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados en España*
1963_MAD_6_87	1963	Madrid	Carmen Fernández de Bobadilla	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de la situación de Convalecencia en la legislación y en la realidad española*
1963_MAD_7_88	1963	Madrid	Eulalia Hernández	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencias de una asistente social en funciones de delegada-voluntaria del tribunal tutelar de menores de Madrid*
1963_MAD_8_89	1963	Madrid	Hermana María Luisa Osma Maroto. Misionera Cruzada de la iglesia	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El problema profesional de las jóvenes rurales*
1963_MAD_9_90	1963	Madrid	Juana Martínez Soriano	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Dificultades de las chicas obreras que trabajan y estudian en Madrid*
1963_MAD_10_91	1963	Madrid	María Ángeles de Ena Márques de la Plata	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática d ela deficiencia física en la mujer española*

1963_MAD_11_92	1963	Madrid	María Antonia Carles	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La migración a un sector de Madrid y sus problemas*
1963_MAD_12_93	1963	Madrid	María Concepción de Urrestarazu y Ucin	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio sobre medios de información el internado de UBA del tribunal tutelar de menores de San Sebastián*
1963_MAD_13_94	1963	Madrid	María de los Llanos Medina Gil	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática de un suburbio de Albacete, el barrio de la estrella*
1963_MAD_14_95	1963	Madrid	María de Magdala Pey Casanovas	Escuela de Formación Familiar y Social	*Prensa Infantil*
1963_MAD_15_96	1963	Madrid	María del Carmen Areal Vicente	Escuela de Formación Familiar y Social.	*¿Se ajusta la ley laboral a la realidad social?*
1963_MAD_16_97	1963	Madrid	María del Pilar Sacristán Gárate	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Los enfermos de cáncer procedentes de zonas rurales*
1963_MAD_17_98	1963	Madrid	María Dolores Tormo Garrido	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Servicio de rehabilitación, hospital providencial de Madrid*
1963_MAD_18_99	1963	Madrid	María González Cutre	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Influencia del ambiente familiar en el rendimiento escolar de los niños*
1963_MAD_19_100	1963	Madrid	María Isabel Lobo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El gran San Blas: Una gran obra y un gran problema: El escolar*
1963_MAD_20_101	1963	Madrid	María Luisa de Frutos	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Vallecas y una Experiencia de Comunidad*
1963_MAD_21_102	1963	Madrid	María Mercedes Barcina Sánchez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Importancia Social del trabajo del deficiente mental*

1963_MAD_22_103	1963	Madrid	María Pilar Ballestero Prieto	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La epilepsia: ¿Es un mal social? ¿Qué problemas plantea?*
1963_MAD_23_104	1963	Madrid	María Rosa Fernández Peña	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La mujer en el mundo de una fabrica*
1963_MAD_24_105	1963	Madrid	María Teresa Villarroya	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Aspectos sociales del cáncer de mamá en la mujer*
1963_MAD_25_106	1963	Madrid	Paloma Altamira G° Tapia	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Las detenidas españolas de la petite roquete Paris*
1963_MAD_26_107	1963	Madrid	Pilar Lissarrague Conde	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Soluciones dadas por una empresa al problema de la vivienda*
1963_MAD_27_108	1963	Madrid	Rosario Llamas Madurga	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un grupo de jóvenes que están realizando su aprendizaje en un centro de formación intensiva profesional*
1963_VLL_1_109	1963	Valladolid	Amparo Najera Salas	Escuela de Formación Social Valladolid	*Estudio de la obra de Caritas en Palencia*
1963_VLL_2_110	1963	Valladolid	Concepción Polo Carrillo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Los Gitanos*
1963_VLL_3_111	1963	Valladolid	Julia Nuñez de la Fuente	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de Cabezón de Pisuerga Situación económica y sanitaria*
1963_VLL_4_112	1963	Valladolid	María Celia Monsalve Delgado	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio del refugio de indigentes. Problemas que presentan las personas que lo frecuentan*
1963_VLL_5_113	1963	Valladolid	María del Carmen	Escuela de Formación	*Trabajo de una asistente social en un*

			Álvarez García	Familiar y Social.	*centro de educación de niños oligofrénicos*
1963_VLL_6_114	1963	Valladolid	María del Carmen Sanz García	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un grupo de niñas en edad escolar*
1963_VLL_7_115	1963	Valladolid	María Fernanda Molsave Sampedro	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de la emigración de Valladolid y su provincia*
1963_VLL_8_116	1963	Valladolid	María Purificación Diago Palacios	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio socio-psicológico de un grupo de niñas*
1963_VLL_9_117	1963	Valladolid	María Teresa Sánchez López	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio sociológico de un barrio de Ponferrada*
1964_MAD_1_118	1964	Madrid	Amalia Gil Pérez Andújar	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio realizado con un grupo de antiguos alumnos del Instituto Nacional de Reeducación de inválidos*
1964_MAD_2_119	1964	Madrid	Ana María Corazón	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Labor de una asistente social en medicina psicomática y psiquiatría*
1964_MAD_3_120	1964	Madrid	Catalina Marinez Abad	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencias de prácticas en un campo médico-social infantil*
1964_MAD_4_121	1964	Madrid	Isabel Zubimendi Sánchez-Ocaña	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Notas sobre la psicología de las enfermas con cáncer ginecológico*
1964_MAD_5_122	1964	Madrid	Lucía Zamora Martínez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Incorporación del Servicio de Asistencia Social al Instituto Nacional de Oncología*
1964_MAD_6_123	1964	Madrid	Manola Mancha Álvarez-Estrada	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La asistencia social en parroquia*

1964_MAD_7_124	1964	Madrid	Margarita G. de la Torre Peña	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Asistencia Social en la sala 2° de la psiquiatría*
1964_MAD_8_125	1964	Madrid	María Ángeles Villa Vigil-Escalera	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Algunos problemas de los enfermos cancerosos crónicos*
1964_MAD_9_126	1964	Madrid	María Consuelo Álvarez Sanx	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio Sociológico de la Villa de Cuellar*
1964_MAD_10_127	1964	Madrid	María Covadonga García Acebo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Desarrollo y funcionamiento del servicio social y su prestación a las estudiantes latinoamericanos en España dentro de la Ocasei*
1964_MAD_11_128	1964	Madrid	María del Carmen Peña	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un barrio a través de experiencias personales*
1964_MAD_12_129	1964	Madrid	María Dolores Herrero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemas que presentan los enfermos de cáncer de laringe*
1964_MAD_13_130	1964	Madrid	María Dolores Padial Aguirre	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Evolución en la forma de aplicar el servicio social de casos a través de la carrera*
1964_MAD_14_131	1964	Madrid	María Teresa Herrero Velarde	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Labor de la asistente social en un grupo escolar*
1964_MAD_15_132	1964	Madrid	Montserrat Castanyer Vila	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Trabajo de la asistente social en el tribunal tutelar de menores y en un colegio de su organización*
1964_MAD_16_133	1964	Madrid	Obdulia Turnes Hoces	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Labor de A.S. En la sección de psiquiatría y psicología clínica*

1964_MAD_17_134	1964	Madrid	Rosa Nieves Alcalde	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La obra de San Pedro AD Vincula y su labor social*
1964_VLL_1_135	1964	Valladolid	Amparo Fernández Rodríguez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Casos más frecuentes que se presentan en una consulta y salas de cirugía*
1964_VLL_2_136	1964	Valladolid	Consuelo Navarro Tejo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Trabajo de grupo con 14 chicas en un internado de protección de menores*
1964_VLL_3_137	1964	Valladolid	Consuelo Calleja Manrique	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de algunos aspectos benéfico-asistenciales de Caritas Diocesanas*
1964_VLL_4_138	1964	Valladolid	Elvira de Pablos Vicente	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Influencia del medio ambiente en la vida religiosa de 25 familias en una zona periférica*
1964_VLL_5_139	1964	Valladolid	Emilia Jimenex Rodríguez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Una experiencia de servicio social psiquiátrico*
1964_VLL_6_140	1964	Valladolid	Geofila Morchón Casasola	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Influencia en el hogar al ser hospitalizado el cabeza de familia*
1964_VLL_7_141	1964	Valladolid	María Ángeles García Eiranova	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Algunos problemas de un grupo de familias socorridas por una Caritas parroquial*
1964_VLL_8_142	1964	Valladolid	María Ángeles Santos Fernández	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un grupo de niñas internas protegidas por el tribunal de menores*
1964_VLL_9_143	1964	Valladolid	María del Carmen Barbero Esteban	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Algunos aspectos de la venta a plazos*
1964_VLL_10_144	1964	Valladolid	María del Pilar Salinas Sánchez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Trabajo Social en un campo parroquial*

1964_VLL_11_145	1964	Valladolid	María Isabel Pérez Peñafiel	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de 25 enfermos de estómago, el ambiente que les rodea y su posible repercusión en la enfermedad*
1964_VLL_12_146	1964	Valladolid	María José Ortiz de Ribera	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Labor social con alumnas de bachillerato a través de una biblioteca de formación*
1964_VLL_13_147	1964	Valladolid	María Luisa Villar Bécares	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemas de los ingresados en una sala de cirugía del hospital provincial*
1964_VLL_14_148	1964	Valladolid	María Pilar Dueñas Oyarzábal	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Algunos problemas de las familias de los presos*
1964_VLL_15_149	1964	Valladolid	Milagros Sánchez Gaiz Lázaro	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un grupo de adolescentes en un orfanato*
1964_VLL_16_150	1964	Valladolid	Natividad Fernández Rodríguez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de nueve niñas inadaptadas en un grupo escolar*
1964_VLL_17_151	1964	Valladolid	Purificación Bombin Granado	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Motivos de la ayuda prestada por una Cáritas parroquial a 25 familias*
1964_VLL_18_152	1964	Valladolid	Sara del Fraile Martínez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Primeras experiencias de servicio social en un instituto femenino de enseñanza media*
1964_VLL_19_153	1964	Valladolid	Sor María del Carmen Delgado Bajo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Ancianos acogidos en el hospital provincial*
1965_MAD_1_154	1965	Madrid	Asunción Ortiz Rodríguez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Desarrollo cultural y humano de la mujer en un poblado industrial*
1965_MAD_2_155	1965	Madrid	Blanca Díaz-Nonis López de Uralde	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Las enfermedades mentales y trastornos psicológicos en un poblado industrial*

1965_MAD_3_156	1965	Madrid	Concha Lostau Martínez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Seguridad e higiene del trabajo en una empresa siderometalúrgica*
1965_MAD_4_157	1965	Madrid	María Ángeles Arrieta Gallástegui	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Dificultades del invalido para el trabajo*
1965_MAD_5_158	1965	Madrid	María Carmen Yusty Bastarreche	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencia de servicio social de grupo con niñas adolescentes en una escuela*
1965_MAD_6_159	1965	Madrid	María del Carmen Pérez-Nievas Heredero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Asistencia Social en la Colaboración con un departamento de psicosomática*
1965_MAD_7_160	1965	Madrid	María del Collado Cbércoles Medina	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Desajustes familiares*
1965_MAD_8_161	1965	Madrid	María del Pilar García Conejero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Transeúntes en Caritas Diocesana*
1965_MAD_9_162	1965	Madrid	María del Pilar Peiró Díaz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El trabajo en equipo en el departamento de psicología clínica del instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia*
1965_MAD_10_163	1965	Madrid	María Dolores Calvo Meijide	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Ambiente familiar en el enfermo psicópata*
1965_MAD_11_164	1965	Madrid	María Dolores Fernández Arias	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Anticipos en una empresa de Madrid*
1965_MAD_12_165	1965	Madrid	María Josefa Prendes Quirós	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Repercusiones del clima familiar en el desarrollo integral del niño*
1965_MAD_13_166	1965	Madrid	María Pilar Palacios Sánchez	Escuela de Formación	*Nueva Parroquia, nuevo departamento social*

				Familiar y Social.	
1965_MAD_14_167	1965	Madrid	Rosa Montes Álvarez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un grupo de niños subnormales y problemas que plantean en la familia*
1965_MAD_15_168	1965	Madrid	Rosario de Fernández de Molina Latorre	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Ensayos para la formación de una asociación con un grupo de inválidos*
1965_MAD_16_169	1965	Madrid	Rosario Ortiz García	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática del enfermo de pulmón hospitalizado*
1965_VLL_1_170	1965	Valladolid	Ana M. Rodríguez Moreno	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El mundo de los adolescentes de un Instituto Femenino de Enseñanza Media.*
1965_VLL_2_171	1965	Valladolid	Juli Martin Renedo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de algunos enfermos de dos salas de cirugía*
1965_VLL_3_172	1965	Valladolid	María Alejandra Landa y Garay	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de un grupo de ingresadas en una sala de Medicina interna en el Hospital Provincial*
1965_VLL_4_173	1965	Valladolid	María de los Ángeles Jiménez Rodríguez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Mis prácticas y experiencias en un Instituto Femenino de Enseñanza Media.*
1965_VLL_5_174	1965	Valladolid	María Dolores Jiménez de Muñana y Campa	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de los Ancianos ingresados en un Asilo*
1965_VLL_6_175	1965	Valladolid	Mercedes Presa Guzmán	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Prácticas en un grupo escolar de un barrio*
1965_VLL_4_176	1965	Valladolid	Olga Vega López	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio sociológico de la Parroquia de Sn Ignacio y de uno de sus sectores, el Páramo de San Isidro*
1966_MAD_1_177	1966	Madrid	Amparo Ferrer Ordaz	Escuela de Formación	*Posibilidad de aplicación de los*

				Familiar y Social.	*tratamientos de psicoterapia menor por la asistente social*
1966_MAD_2_178	1966	Madrid	Ana María Escardo Gandarillas.	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Enfermedades mentales y desajustes familiares*
1966_MAD_3_179	1966	Madrid	Avelina Zorrilla Torras	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Introducción a un servicio social en el instituto español de emigración*
1966_MAD_4_180	1966	Madrid	Concha Pérez de Albéniz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Historia, organización y funcionamiento del instituto nacional de oncología*
1966_MAD_5_181	1966	Madrid	Josefina Quintanal Moyano	Escuela de Formación Familiar y Social.	*¿Es esto un desarrollo comunitario?*
1966_MAD_6_182	1966	Madrid	Luz Miriam Zapata Jaramillo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Servicio social de empresa*
1966_MAD_7_183	1966	Madrid	María Dolores Araúz Cimarra	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio realizado con un grupo de ancianos, ante la creación de un club*
1966_MAD_8_184	1966	Madrid	María Dolores Malagón Navas	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Promoción del disminuido físico en el servicio de enfermos*
1966_MAD_9_185	1966	Madrid	María Josefina Martín Berdugo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Influencia de los antecedentes en la enfermedad mental y posible trabajo social en ellos*
1966_MAD_10_186	1966	Madrid	María Luisa Moreno Díaz de Villegas	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Trabajo con adolescentes por medio del servicio social de grupo*
1966_MAD_11_187	1966	Madrid	María Luz Zoreda Aguado	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Educación especial que reciben los niños deficientes mentales recuperables en edad escolar*

1966_MAD_12_188	1966	Madrid	María Paz Alcón G. de la Serrana	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencia en empresa comercial*
1966_MAD_13_189	1966	Madrid	María Pilar Aparicio Meix	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática Social de menor, privado de ambiente familiar normal*
1966_MAD_14_190	1966	Madrid	María Pilar García Durán	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio del delincuente*
1966_MAD_15_191	1966	Madrid	María Pilar Magro Más	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio sobre la posible aceptación de un club juvenil en un barrio de la periferia de Madrid*
1966_MAD_16_192	1966	Madrid	María Pilar Sainz González.	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Necesidad de la colaboración entre psiquiatra y asistente social*
1966_MAD_17_193	1966	Madrid	María Reyes Gómez Jiménez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio general de la parroquia de San José Obrero*
1966_MAD_18_194	1966	Madrid	María Soledad Bello González	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Desarrollo de grupo con un club parroquial*
1966_MAD_19_195	1966	Madrid	María Victoria Diez del Corral	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Necesidad de la Asistencia Social en Psiquiatría infantil*
1966_MAD_20_196	1966	Madrid	Pilar Jiménez Sendía	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Montaje y organización de Servicio Social*
1966_MAD_21_197	1966	Madrid	Rosario del Amo y de la Iglesia	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Misión de la parroquia en un barrio extremo*
1966_MAD_22_198	1966	Madrid	Rosario Rico Ruiz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Emigración Rural*

1966_MAD_23_199	1966	Madrid	Xiomara Jiménez Gregoire	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Posibles dificultades con que se encuentra el Asistente Social como profesional*
1966_VLL_1_200	1966	Valladolid	Alicia Alberca Sanz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de los enfermos internados en la sala de San Pedro, del hospital Provincial*
1966_VLL_2_201	1966	Valladolid	María Ángeles Bernaldo de Quiroz Arias	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencias de Servicio Social en una sección filial de instituto de enseñanza media*
1966_VLL_3_202	1966	Valladolid	María Blaca Arlandis Ontanillas	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemas encontrados en un grupo de adolescentes en un centro de protección de menores*
1966_VLL_4_203	1966	Valladolid	María Dolores Tejedo Bollver	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio sobre la necesidad de una guardería*
1966_VLL_5_204	1966	Valladolid	María Luisa Castro Gómez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio de los problemas de la cañada de puente Duero*
1966_VLL_6_205	1966	Valladolid	María Maura San José Castro	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La parroquia de San Andrés estudio de algunos de sus problemas*
1967_MAD_1_206	1967	Madrid	Ángeles Gullón López-Puigcerver	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio Sociológico de una parroquia*
1967_MAD_2_207	1967	Madrid	Carmen García Valcárcel Saíz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Instituto Social de la Marina. La Asistencia Social en la Mutualidad de Accidentes de Mar y de Trabajo*
1967_MAD_3_208	1967	Madrid	Carmen Serrat Cuenca Romero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencia de servicio social de grupo en una escuela*
1967_MAD_4_209	1967	Madrid	Cristina Campos Almagro	Escuela de Formación	*El trabajo en grupo en un poblado industrial*

				Familiar y Social.	
1967_MAD_5_210	1967	Madrid	Elena Roldán García	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La entrevista como método de trabajo en la asistencia social*
1967_MAD_6_211	1967	Madrid	Inmaculada de Zayas Mariategui	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La colaboración de la asistente social en los inicios de una comunidad parroquial*
1967_MAD_7_212	1967	Madrid	Lisette Olsson Heinemann	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La situación social del niño epiléptico*
1967_MAD_8_213	1967	Madrid	María Esperanza Linares Márquez de Prado	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Visión de una parroquia a través de sus grupos*
1967_MAD_9_214	1967	Madrid	María Isabel Herrero Ugarte	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemas familiares que repercuten en la personalidad y su tratamiento social*
1967_MAD_10_215	1967	Madrid	María Jesús Muñiz Azpiroz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El deficiente mental y la educación especial*
1967_MAD_11_216	1967	Madrid	María Reyes Cortaire Tirapu	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencias de grupo en Psiquiatría*
1967_MAD_12_217	1967	Madrid	María Sonzoles Rico Hebrero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El problema gitano*
1967_MAD_13_218	1967	Madrid	María Teresa Izquierdo Telles da Sylva	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El enfermo, sus problemas y la asistente social*
1967_MAD_14_219	1967	Madrid	María Teresa Ortiz Avendaño	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio Sociológico del barrio del Cerro del Tío Pio*
1967_MAD_15_220	1967	Madrid	Presentación Fernández Morales	Escuela de Formación	*La emigración y las enfermedades mentales*

				Familiar y Social.	
1967_MAD_16_221	1967	Madrid	Rosario Ballesteros Sasturain	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El grupo en la vida del adolescente*
1967_MAD_17_222	1967	Madrid	Rosina Touriño Riveiro	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La influencia de la estructura familiar en las enfermedades psicosomáticas*
1968_MAD_1_223	1968	Madrid	Alicia Ayala Ayala	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática de adaptación social del enfermo psiquiátrico*
1968_MAD_2_224	1968	Madrid	Ana V. Vera Blanco	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Trabajo de una asistente social en un servicio de psiquiatría*
1968_MAD_3_225	1968	Madrid	Carmen Pérez Gárate	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Seguridad Social del Mar*
1968_MAD_4_226	1968	Madrid	Carmen Sánchez Moro	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Factores que influyen en la delincuencia juvenil*
1968_MAD_5_227	1968	Madrid	Inmaculada Abril Sirvent	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Factores que influyen en la delincuencia*
1968_MAD_6_228	1968	Madrid	Magdalena de Miguel y de Cárdenas	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Ambiente familiar y subnormalidad*
1968_MAD_7_229	1968	Madrid	Magdalena Gutiérrez Rubio	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La asistente social en un centro de observación criminológica*
1968_MAD_8_230	1968	Madrid	María del Carmen Salgado Pinillos	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Comienzos de la asistencia social en los establecimientos penitenciarios de Madrid*
1968_MAD_9_231	1968	Madrid	María Dolores	Escuela de Formación	*La enseñanza y la asistencia social*

			Merinero Herrero	Familiar y Social.	
1968_MAD_10_232	1968	Madrid	María Luisa Martínez-Illescas Benedicto	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio psico-sociológico realizado en un internado municipal*
1968_MAD_11_233	1968	Madrid	María Paz Trancho Escudero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencia en un grupo escolar*
1968_VLL_1_234	1968	Valladolid	María del Carmen García-Montoto Ruiz Bravo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La persona, a través de un servicio social individualizado en campo penitenciario femenino*
1969_MAD_1_235	1969	Madrid	Cristina Pérez- Prat Madera	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Realidades y posibilidades del asistente social en un centro de observación penitenciario*
1969_MAD_2_236	1969	Madrid	Esperanza Echeverria de Meer	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El asistente social en la central de observación de Carabanchel*
1969_MAD_3_237	1969	Madrid	María Dolores Linares Márquez de Prado	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio sobre las aulas especiales en Madrid*
1969_MAD_4_238	1969	Madrid	María Dolores López Herce	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Psico-Sociología de la mujer gitana*
1969_MAD_5_239	1969	Madrid	María Elisa Cattaneo Villa	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio Psico-social de un grupo de alumnas de 1° de bachillerato del instituto filial Jesús María*
1969_MAD_6_240	1969	Madrid	María Teresa Rodríguez Bayo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Implantación de un servicio social en una parroquia*
1969_MAD_7_241	1969	Madrid	Pilar Miralles Muñoz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio del aspecto laboral en los pacientes de un servicio de rehabilitación*

1970_MAD_1_242	1970	Madrid	Elisa López Barberá	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Labor psicosocial en un programa de enfermos crónicos renales*
1970_MAD_2_243	1970	Madrid	María del Pozo Cubero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática actual de la mujer como trabajadora por cuenta ajena*
1970_MAD_3_244	1970	Madrid	María Isabel Casado Alfonso	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Dificultades en el tratamiento y reincorporación a la sociedad de los enfermos psíquicos*
1970_MAD_4_245	1970	Madrid	Pilar García Rubí	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Trabajo Social en un centro de subnormales*
1970_MAD_5_246	1970	Madrid	Teresa Domecq López de Carrizosa	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La subnormalidad, principales aspectos*
1971_MAD_1_247	1971	Madrid	Agueda García-Consuegra Molina	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Diferentes aspectos del servicio social en Psiquiatría*
1971_MAD_2_248	1971	Madrid	Concepción Lizaro Arambado	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Integración del trabajo de la asistente social en un centro diagnostico*
1971_MAD_3_249	1971	Madrid	Cristina Vivasco Calderón.	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El asistente Social y la Psiquiatría Ambulatoria*
1971_MAD_4_250	1971	Madrid	Margarita Rodríguez Amigo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Grupos parroquiales. Una forma de integración personal*
1971_MAD_5_251	1971	Madrid	María Muñoz Bayo	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Guardería dirigida por un asistente social. Necesidad y eficacia de su funcionamiento*
1971_MAD_6_252	1971	Madrid	Monserrat García Fernández	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Psicópatas. ¿Un problema Social?*

1972_MAD_1_253	1972	Madrid	Aquilina González Crisólogo.	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La tuberculosis como problema social en 1973*
1972_MAD_2_254	1972	Madrid	Aurora Ruiz Sánchez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Hogares del pensionista*
1972_MAD_3_255	1972	Madrid	Isabel Tortosa Piquera	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Funciones de una asistente social en una maternidad*
1972_MAD_4_256	1972	Madrid	Janette Bandes Bandes	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio Sociológico del barrio del Cerro del Tío Pio*
1972_MAD_5_257	1972	Madrid	Mercedes Casqueiro de la Cruz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La estancia del enfermo psíquico en el hospital*
1973_MAD_1_258	1973	Madrid	C. Beatriz Rodríguez San Pedro Márquez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Una experiencia práctica en Federación Nacional de Sordomudos*
1973_MAD_2_259	1973	Madrid	Carmen Fuster González de la Riva	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Algunas causas de los trastornos mentales*
1973_MAD_3_260	1973	Madrid	Carmen Martín-Consuegra Barrilero	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La asistencia social en el ministerio de la gobernación*
1973_MAD_4_261	1973	Madrid	Carmen Salavert Pitarch	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Estudio Psico-social sobre un grupo de niñas de E.G.B*
1973_MAD_5_262	1973	Madrid	Felisa García García Romeral	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El departamento de orientación social en una empresa*
1973_MAD_6_263	1973	Madrid	María Antonia Gaminde Bérriz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Hospital de día: Nueva comunidad terapéutica.*
1973_MAD_7_264	1973	Madrid	María Isabel Lorca Suárez	Escuela de Formación	*Atención y ayudas al deficiente mental*

				Familiar y Social.	
1973_MAD_8_265	1973	Madrid	María Teresa Arzac Arranz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Educación, formación profesional y trabajo del minusválido*
1973_MAD_9_266	1973	Madrid	Micheline Bruggeman	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El servicio social internacional*
1973_MAD_10_267	1973	Madrid	Milagros Rey Diente	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Hemipléjicos hospitalizados y problemas que presentan*
1973_MAD_11_268	1973	Madrid	Rosalina López Yañez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Consideraciones sobre la problemática social del barrio de San Fermín*
1973_MAD_12_269	1973	Madrid	Valentina Martín Gómez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Contribución al estudio de la personalidad de la mujer en situaciones de conflicto*
1974_MAD_1_270	1974	Madrid	Isabel Arrondo Pia	Escuela de Formación Familiar y Social.	*El invidente y el grupo.*
1974_MAD_2_271	1974	Madrid	María O. Serrano Aguilar	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática del anciano enfermo al ser dado de alta en el hospital*
1986_MAD_1_272	1986	Madrid	Adela de la Cuadra Fernández	Escuela de Formación Familiar y Social	*La participación de los usuarios del Centro de Hortaleza Agente de Cambio Social*
No esta_MAD_1_273	No esta	Madrid	Julia Gil Piquera	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Experiencia de una asistente social en un banco durante tres años*
No esta_MAD_2_274	No esta	Madrid	María Ángeles Jiménez Sáez	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Los procesos esquizofrénicos y sus repercusiones familiares, sociales y laborales*
No esta_MAD_3_275	No esta	Madrid	María Ángeles Sáenz de	Escuela de Formación	*Problemática de un suburbio. su vivienda*

			Pipaón y Arósitegui.	Familiar y Social.	
No esta_MAD_4_276	No esta	Madrid	María Ángeles Zabala	Escuela de Formación Familiar y Social	*Las faltas de asistencia a clase y sus causas en una escuela de niñas del suburbio de Madrid*
No esta_MAD_5_277	No esta	Madrid	Sin nombre	Escuela de Formación Familiar y Social.	*Problemática actual de la invalidez en España (Puesta en marcha de un Servicio Social un organismo de incapacitación)*
No esta_VLL_1_278	No esta	Valladolid	María de los Ángeles Sanz Santa Cruz	Escuela de Formación Familiar y Social.	*La vida en un poblado de empresa*

España, Madrid, 8 de abril de 2021

Profesional:
FRANCISCO GARCÍA CANO
Director Gerente
Colegio Oficial de Trabajo Social de la Comunidad de Madrid
C/ Evaristo San Miguel nº 4, Local - 28008 Madrid - España
Tel. 915 219 280 - Fax 915 222 380

ASUNTO: Catálogo Tesinas, en el marco de la investigación doctoral *Formación de profesionales de Trabajo Social frente a los desafíos de la sociedad contemporánea.* Doctorado en Sociología y Antropología de la Universidad Complutense de Madrid.

Respetado colega:

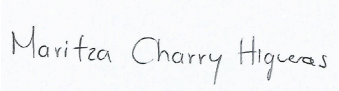
Empiezo por agradecerte a ti y a Mar Ureña por su acogida, apoyo y colaboración a través de su participación en el trabajo de campo etnográfico de la investigación doctoral en curso, realizado entre los meses de septiembre y noviembre de 2020 en España.

El propósito de esta carta es informarles que he terminado de realizar el registro de las Tesinas que encontré en el archivo físico que reposa en el Colegio Oficial de Trabajo Social de Madrid. Se ha construido un *Catálogo de Tesinas*, para que pueda servir como fuente de consulta, en una matriz en Excel compuesta por: código, año, ciudad, estudiante y título de tesis; en total, se encontraron 278 tesinas, entre los años 1954 y 1986, de las cuales 212 fueron elaboradas en la ciudad de Madrid, 1 en la ciudad de Valencia y 65 en la ciudad de Valladolid. Los detalles de la codificación propuesta y demás información se encuentra en el archivo Excel que les remito en el correo electrónico.

Actualmente, la investigación doctoral se encuentra en la segunda fase de organización y sistematización de la información resultante del trabajo de campo realizado en la Universidad Complutense de Madrid – España y en la Universidad del Valle, Cali – Colombia.

Como previamente se ha informado en los mensajes de envío de las transcripciones de las entrevistas etnográficas realizadas, se espera que estos resultados sean compartidos con ustedes en los espacios académicos correspondientes.

Con gratitud,



MARITZA CHARRY HIGUERAS
Estudiante Doctorado en Sociología y Antropología - Curso 2019- 2020
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Universidad Complutense de Madrid
Profesora Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano en Comisión de Estudios
Universidad del Valle Cali – Colombia
maritza.charry@correounivalle.edu.co
Trabajador Social. Especialista en Intervención Social con Familias. Magíster en Intervención Social.
Universidad del Valle.
Teléfono: 3315229 Ext. 110 – 7424
Espacio: Edificio 386 Piso 4 Oficina 4005
Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
trabajo.social@correounivalle.edu.co
Edificio 386, Espacio 4033
Teléfono +57 2 3315229 Ext. 101
Programa Académico de Trabajo Social
programacademico.trabajosocial@correounivalle.edu.co
Edificio 386, Espacio 4001
Teléfono + 57 2 3315229 Ext. 106
Ciudad Universitaria - Meléndez
Universidad del Valle
Cali, Colombia

Anexo 8. Listado graduadas Escuela de Servicio Social de Cali

ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL DEL CALI

Graduadas - Periodo académico - Folder –

Fuente: Archivo en físico Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano
Realizado por: Profesora Maritza Charry Higueras
Fecha: septiembre 15 -27 de 2022 - Comisión de estudios. Doctorado Sociología y Antropología. Universidad Complutense de Madrid. España

Apellidos	Nombre	Sexo	Periodo académico	Folder
López de Salazar	Luz Alba	F	1957-1961	8
Cifuentes de Barona	Martha	F	1957-1961	8
Martínez Ramírez	Fidelina	F	1957-1961	8
Arce de Gómez	Graciela	F	1957-1961	8
Llanos Lozano	María Esneda	F	1957-1961	8
Aragón de Tofiño	Martha Lucia	F	1957-1961	8
López Arenas	María Amparo	F	1957-1961	8
Perdomo Rojas	Ayda María	F	1957 -1969	9
Hidalgo Cerón	Rosa Elena	F	1957 -1969	9
Maita de García	Julia María	F	1957 -1969	9
Guerrero de Camacho	Alba Lucia	F	1957 -1969	9
Tabares Cataño	Myriam	F	1957 -1969	9
Orozco Abad	Cruz Elena	F	1957 -1969	9
Giraldo Ocampo	Martha Cecilia	F	1975-1979	056
Zapata	María Isabel	F	1975-1979	056
Londoño Arango	Alba	F	1975-1979	056
Zapata Becera	Esperanza	F	1975-1979	056
González Rentería	Bertha Lucia	F	1974	049
Pineda Samanca	Norys Esther	F	1974	049
Garces Frankly	Dora Raquel	F	1974	049
Bravo	Ana Cecilia	F	1974	049
Arias Otero	Nohemy	F	1972-1975	052

Gil Ochoa	Martha Cecilia	F	1972-1975	052
Duque Galindo	Esperanza	F	1972-1975	052
Villegas	María Eugenia	F	1972-1975	052
Riacurte	Idaly	F	1972-1975	052
Rueda Figueroa	Amanda	F	1970-1971	053
Caviedes	Emma	F	1970-1971	053
Carmona Sánchez	Henrry	M	1970-1971	053
Torralba	María del Carmen	F	1970-1971	053
Aranzazu Leunda	María	F	1970-1971	053
Villareal	Gloria María	F	1970-1971	053
Monedero Gómez	María Cecilia	F	1970-1971	053
Sanz Erazo	Rosa Angelica	F	1970-1971	053
Gonzales Diaz	Sor Inés	F	1970-1971	053
Mejía de Santrich	Stella	F	1970-1971	053
Pizarro Benítez	Francia Elena	F	1969-1974	048
Guerrero Fernández	Sonia	F	1969-1974	048
Victoria Reina	Gladys	F	1969-1974	048
Neyra Alegría	Gloria Nancy	F	1969-1974	048
Cuellar López	Ruby	F	1969-1974	048
Mejía	Jesús Glay	M	1969-1974	048
Trujillo Figueroa	Elisa	F	1969-1974	048
Jaramillo	Alberto	M	1969-1973	040
Guerrero	Pura María	F	1969-1973	040
Vargas	Yolly	F	1969-1973	040
Soto Bedoya	Luis Ángel	M	1969-1973	040
Rodríguez	Nohemy	F	1969-1973	040
Ospina Henao	Israel	M	1969-1973	040
Otalora	Hugo Hernando	M	1969-1970	038
Ramírez Galeano	María Rubiela	F	1969-1970	038
Acosta Puentes	Blanca Lucia	F	1969-1970	038
Bonet	María Josefa	F	1969-1970	038
Bonilla Terán	María Cristina	F	1969-1970	038
Nader Mora	Lucia	F	1969-1970	038
Perea Valenzuela	José Manuel	M	1969-1970	038
Salazar de Esguerra	Magda	F	1969-1970	038
Caicedo	María del Rosario	F	1969-1970	038

Sánchez	Luz Mary	F	1967-1974	054
Vallejo Morillo	Alcira	F	1967-1974	054
Giraldo	Carmen Lucia	F	1967-1974	054
Barragán	Imelda	F	1967-1974	054
Valencia	Gloria Estella	F	1967-1974	054
Buchucue Orejuela	Marlene	F	1967-1971	055
Gómez Oviedo	Sor Lucia	F	1967-1971	055
Echeverry de Jaramillo	Graciela	F	1967-1971	055
Caicedo Narváez	Gloria Amparo	F	1967-1971	055
Mesa Marín	Jesús Abed	M	1967-1971	055
Calle Diaz	María Ediht	F	1967-1971	055
Bedolla Soto	Gerardo	M	1967-1971	055
Alhay Cardozo	Martha Lucia	F	1967-1971	055
Narváez López	Muller	F	1967-1971	055
Giraldo de Plaza	Blanca Cecilia	F	1967-1971	055
Triana Gil	Amparo Edith	F	1967-1971	055
Jaramillo	Alicia	F	1967-1974	045
Contreras Pozeda	Amparo	F	1967-1974	045
Sánchez	María Eugenia	F	1967-1974	045
Gonzales Gómez	Helena	F	1967-1974	045
Sandoval Potes	Diva Elvira	F	1967-1974	031
López de Echeverry	Olga Lucia	F	1967-1973	030
Herrera Domínguez	Yenifa	F	1967-1973	030
Rivera Rivera	María Cecilia	F	1967-1973	030
Marmolejo	Luz Edilma	F	1967	029
Rodríguez	Carola	F	1967	029
Diaz	Eddy	F	1967	029
Ramírez	Luz Marina	F	1967	029
Teron	Mary	F	1967	029
Rojas	German	M	1967	029
Roldan de Contreras	Bertha Lucia	F	1966-1972	028
Gutiérrez Montes	Edith	F	1966-1972	028
Delgado Cabrera	María Consuelo	F	1966-1972	028

Donneys's Tobar	María Victoria	F	1966-1972	028
Hernández Ramírez	Gladys	F	1966-1972	028
Aguirre de Buendía	María Antonieta	F	1966-1972	027
Abadía Cabrera	Nayibe	F	1966-1972	027
Bejarano de B	Teresa de Jesús	F	1966-1972	027
Aponte Soler	Sor Hilda	F	1966-1972	027
Palacios Correa	Sor Magnolia	F	1966-1972	027
Orozco	Blanca Cecilia	F	1966-1972	044
Levy Tesone	Llyly	F	1966-1972	044
López	María Cristina	F	1966-1972	044
Valdivia	Martha Olga	F	1966-1972	044
Lince	Beatriz	F	1966-1972	044
Vargas	Ana Lucia	F	1966-1970	042
García	Emma	F	1966-1970	042
Bohmer R	Marlene	F	1966-1970	042
Martínez	Fernando Alfonso	M	1966-1970	042
Navarro	Blanca Cecilia	F	1966-1970	042
Llanos	Adiela	F	1966-1970	042
Saavedra	María Cristina	F	1966-1970	042
Vesga	María Elena	F	1966-1970	042
Roque Peláez	Luz María	F	1966-1970	026
Lindo de Montoya	Yolanda	F	1966-1970	026
Mafla de Martínez	Noralba	F	1966-1970	026
Mendoza	Carmen Julia	F	1965-1966	039
Sardi	Elvira	F	1965-1966	039
Correa	Amparo	F	1965-1966	039
Caicedo	Silvia	F	1965-1966	039
García	Claram María	F	1965-1966	039
García	Amparo	F	1965-1966	039
Holguín de H.	Estella	F	1965-1973	025
Mera Becerra	Margarita	F	1965-1973	025
Cajonje de Toro	Patricia	F	1965-1973	025
Borrero Brand	Gladys	F	1965-1973	025
Beltrán Góngora	Enriqueta	F	1965-1970	024
Olaya López	Ofelia	F	1965-1970	024
Herrera Olaya	Bertha Clemencia	F	1965-1970	024
Rengifo de Márquez	Sonia Ruby	F	1965-1970	024

Domínguez Cuellar	Mercedes	F	1965-1969	021
Cerón	Nelly Alfonso	F	1965-1969	021
Londoño Gutiérrez	Elena	F	1965-1969	021
Micolta Roldan	Beatriz Eugenia	F	1965-1969	021
Patiño Zuluaga	Ruth	F	1965-1969	021
Escobar Ramírez	Miryam	F	1965-1969	021
Velásquez	Ligia	F	1964-1968	036
Carvajal	María Eugenia	F	1964-1968	036
Escobar	María Elena	F	1964-1968	036
Otero de Bedon	Ana Cecilia	F	1964-1968	036
Martínez Chaparro	Alba Teresa	F	1964-1970	023
Moreno Pérez	Mariene	F	1964-1970	023
Agudelo	Inés	F	1964-1965	046
Madriñan Micolta	Celina	F	1964-1965	046
Morales Zúñiga	Amparo	F	1964-1965	046
Álvarez	Norby Rocío	F	1964-1965	046
Gutiérrez	Lavinia	F	1964-1965	046
Álvarez	Victoria Eugenia	F	1964-1965	046
López	Amparo	F	1963-1967	041
Reyes	Zamara Lucia	F	1963-1967	041
Concha Chaparro	Amparo	F	1963-1967	041
Lloreda	Nancy	F	1963-1967	037
Duran	Rosario	F	1963-1967	037
Ospina	Ana María	F	1963-1967	037
Restrepo Casas	Beatriz	F	1963-1968	022
Valencia Abadía	Estella	F	1963-1968	022
Gaviria de Naranjo	Yolanda	F	1963-1968	022
Reyna Duran	Julia	F	1962-1969	032
Calderón Guevara	Amparo	F	1962-1969	032
Saavedra Hernández	Luis Carlos	M	1962-1969	032
Jaramillo Restrepo	Mabel de la Merced	F	1962-1969	032
Gómez Oviedo	Pilar Rosa	F	1962-1968	033
Rivera	Carmen Elvira	F	1962-1968	033
Torres	Luz Angela	F	1962-1968	033

Figueroa	Nelly	F	1962-1968	033
Martínez Rengifo	María del Pilar	F	1962-1967	051
Botero	Mariela	F	1962-1967	051
Mendoza	Joaquín	M	1963-1966	034
Congote	Cecilia	F	1963-1966	034
Zorrilla	A Puglisy	F	1963-1966	034
Caicedo de Galewsky	Omaira	F	1962-1969	020
Payan de la Roche	Alba Nenilda	F	1962-1969	020
Contreras Martínez	Lucila	F	1962-1969	020
Guerrero Quintero	Nhora	F	1962-1969	020
Murcia Caicedo	Mariela	F	1962-1966	019
Otero	Luz Ayda	F	1962-1966	019
Aguirre de Cuellar	Norma	F	1962-1966	019
Gutiérrez Arrollo	Lucero	F	1962-1966	019
Neira Aragón	Isabel	F	1962-1966	019
De la Pasión	Sor Marina	F	1962-1966	019
Patiño de Mora	Sonia	F	1961-1970	018
Vásquez Marín	Teresita	F	1961-1970	018
Rendon García	Estella	F	1961-1970	018
Rodríguez	Esperanza Elena	F	1961-1970	018
Salcedo	Blanca Victoria	F	1961-1967	035
Arce	Myriam	F	1961-1967	035
Rojas Trujillo	Nelly	F	1961-1967	035
Salamanca	Florencia	F	1961-1967	035
Sanclemente Henao	Clara Inés	F	1961-1970	017
Galys Varón	Emilia	F	1961-1970	017
Caballero Pedreros de Aragón	Norma	F	1961-1970	017
Victoria Gil	Consuelo	F	1961-1970	017
Tesone	Gloria Levy	F	1961-1967	057
Cardona Gonzales	Margarita	F	1961-1967	057
Domínguez	Irma Lucia	F	1961-1967	057
Prado	Gloria Estela	F	1961-1967	057
Amparo	Elvia	F	1961-1967	058

Jaramillo Correa	Martha	F	1961-1967	058
Betini	Aida	F	1961-1967	058
Olaya	Gladys	F	1961-1967	058
Espinoza	Fanny	F	1961-1967	058
Torrente	Italia	F	1961-1967	058
Victoria	Rubiela	F	1961-1967	058
Pasmin	Amalfi	F	1961-1967	058
Vásquez	Sara	F	1961-1967	058
Valencia	Yully	F	1961-1967	058
Vargas	Beatriz	F	1961-1967	058
Sánchez	Edgar	M	1961-1967	058
Martínez	Amparo	F	1961-1967	058
Martínez Diaz	Ruth	F	1961-1969	016
Lourido de López	Ligia	F	1961-1969	016
Rivera Romero	Alicia	F	1961-1969	016
Roldan Holguín	Francia Elena	F	1961-1969	016
Roldan Jiménez	Leyda	F	1961-1966	015
Ramírez de Martínez	Rosmira	F	1961-1966	015
Pérez Montenegro	María	F	1961-1966	015
Garrido Ramírez	María Mercedes	F	1961-1966	014
Aragón Sarria	Graciela	F	1961-1966	014
Victoria de Rojas	Estella	F	1961-1966	014
Aragón Sarria	Gloria	F	1960-1965	013
Castaño de Villadiego	Florencia	F	1960-1965	013
Hernández Tumiña	Ayda	F	1960-1965	013
Ruiz Ortiz	Alba Marina	F	1960-1965	013
Sarasty de Mejía	Olga Lucia	F	1960-1965	013
Miranda Villamil	Ana Julia	F	1960-1965	013
Sarria Muñoz	Martha Cecilia	F	1960-1965	043
Diaz Andrade	Sofia	F	1960-1965	043
Cabal Echeverry	María Lucia	F	1960-1965	043
Valencia Abadía	Ana Milena	F	1960-1965	043

Echeverry de Tascón	Fabiola	F	1960-1965	043
Orrego Rincón	Fanny	F	1960-1965	043
Vivas	Ana Milena	F	1960-1963	047
Arce	Yolanda	F	1960-1963	047
De Roux	María Cecilia	F	1960-1963	047
Agudelo	Ana Derby	F	1960-1963	047
Rizo	Marlene	F	1960-1963	047
Guerrero Enríquez	Dora	F	1960-1963	047
Vidales Ordoñez	Lilian	F	1960-1963	047
Muñoz	Graciela	F	1960-1963	047
Arévalo G.	Graciela	F	1960-1963	047
Reyes Padilla	Lilian	F	1960-1963	047
Del Niño Jesús	Sor Consuelo	F	1960-1963	047
Borrero de Cobo	Myriam	F	1960-1963	047
Pedraza	Elvira María	F	1960-1963	047
Cañas	Fanny	F	1960-1963	047
Castaño	Estella	F	1960-1963	047
Navia	Martha Cecilia	F	1959-1963	050
Aragón	Beatriz	F	1959-1963	050
López Marín	Sulay	F	1959-1963	050
Tenorio	Alicia	F	1959-1963	050
Silva Perdomo	Fabiola	F	1959-1964	012
Rivera	María Lucia	F	1959-1964	012
Lasso	Bernarda	F	1959-1964	012
Londoño Devia	Florentina	F	1959-1964	012
Ricaurte de Engel	Gloria Mercedes	F	1959-1964	012
Castillo Reinoso	Martha	F	1959-1964	011
Duque Bejarano	Ofelia	F	1959-1964	011
Melendero de Alvira	Carmen Elvira	F	1958-1964	010
Quintero de Gambetta	Lucy del Socorro	F	1958-1964	010
Gómez Rueda	Zoraida (Sor Julia Marcela)	F	1958-1964	010
Franco Gaviria	Ligia	F	1958-1964	010
Ángel de Vaca	María Teresa	F	1958-1964	010
Idrobo Solarte	Lía Esperanza	F	1958-1964	010
Valdés Arias	Olga	F	1958-1964	010
Gracian	Purificación	F	1957-1958	007

Tafur Avller	Josefina	F	1957-1958	007
Torres de los Ríos	María Lucia	F	1957-1958	007
Muñoz	Luz Estella	F	1957-1958	007
Botero	Dora	F	1957-1958	007
Navia Tejada	Olga	F	1957-1958	007
Paz	Nery Judith	F	1956-1959	006
Guzmán	María del Carmen	F	1956-1959	006
Echeverry	Sor Cecilia	F	1956-1959	006
Calderón Moreno	Eddy	F	1956-1959	006
Marmolejo Calderón	Beatriz	F	1956-1959	005
Giraldo Gonzales	Sor Catalina	F	1956-1959	005
Santa María Lenis	Fray Francisco	M	1956-1959	005
Ramos	María Teresa	F	1956-1959	005
Mejía	Olga	F	1956-1959	005
Hoyos	Silvia	F	1956-1959	005
Ayala	Rosalba	F	1956-1959	005
Martínez	Cilia	F	1956-1959	005
Caicedo	Alicia	F	1956-1959	005
Ramírez de López de Lage	Fabiola	F	1955-1959	004
Palacios Izquierdo	María Eugenia	F	1955-1959	004
Castro	Libia	F	1954-1958	003
Sor Mary del niño Dios	Rosa Amalia Rengifo	F	1954-1958	003
Quintero	Amparo	F	1954-1958	003
Sarasty	Ana Cecilia	F	1954-1958	003
de la Asunción	Sor Isabel	F	1954-1958	003
Navia	Rubt	F	1954-1958	003
Guerrero	María Mercedes	F	1954-1958	002
Sarria Muñoz	Emma Lucia	F	1954-1958	002
Pinilla Moriones	María Clara	F	1954-1958	002
Ospina de Guardiola	María Dorly	F	1954-1958	002
Alder Rizo	Beatriz	F	1954-1958	002
Gamboa de Orozco	Estella	F	1954-1958	002
Ramírez Chaparro	Virginia	F	1954-1957	001

Rivera Cabal	Luz María	F	1954-1957	001
García	María Eugenia	F	1954-1957	001
Henao Cabal	Fabiola	F	1954-1957	001
Cabal Rivera	Silvia	F	1954-1957	001
Borrero Hleap	Carmen	F	1954-1957	001
Gutiérrez Ramírez	Lucia	F	1954-1957	001
García Guerrero	María	F	1954-1957	001
Bueno Correa	Ofelia	F	1954-1957	001
Diez Malet	Olga	F	1954-1957	001
Torres Marmolejo	María Lucia	F	1956-1960	
Botero Jaramillo	Dora	F	1956-1960	
Echeverry Botero	Cecilia	F	1956-1960	
Guzmán Silva	María del Carmen	F	1956-1960	
Giraldo Gonzales	Luisa	F	1956-1960	
Nolta de García	Julia María	F	1957-1961	
Hidalgo Cerón	Rosa Elena	F	1957-1961	
Perdomo Rojas	Ayda María	F	1957-1961	
Hoyos S	Silvia Amparo	F	1957-1961	
Álvarez	Luz Estella	F	1957-1961	
López de Salazar	Luz Alba	F	1957-1961	
Cifuentes de Barona	Martha	F	1957-1961	
Arce de Gómez	Graciela	F	1957-1961	
Llanos Lozano	María Esneda	F	1957-1961	
Aragón de Tofiño	Martha Lucia	F	1957-1961	
López Arenas	María Amparo	F	1957-1961	
Guerrero de Camacho	Alba Lucia	F	1958-1962	
Orozco Abad	Crucelena	F	1958-1962	
Tabares Cataño	Myriam	F	1958-1962	
Elvira de Alvira	Carmen	F	1958-1962	
Martínez Ramírez	Fidelina	F	1958-1962	
Castillo Aragón	Martha	F	1960-1964	
A Cataño de Villadiego	Florenc	F	1960-1964	

Monedero Gómez	María Cecilia	F	1960-1964
Holguín Barona	Ruby	F	1960-1964
Cabal Echeverry	María Luisa	F	1960-1964
Sarria	Martha Cecilia	F	1960-1964
Arce de Contera	Elssi Miryam	F	1961-1965
Botero de C.	Mariella Esther	F	1961-1965
Morales Zúñiga	Amparo	F	1961-1965
Otero Caicedo	Luz Ayda	F	1961-1965
de la Pasión	Hermana Marina	F	1962-1966
Martínez Fernández	María Elena	F	1962-1966
Uribe Caicedo	Amparo	F	1962-1966
Puglisy	Angela María	F	1962-1966
Delgado Fernández	Bertha Lucia	F	1962-1966
Uribe Toro	Beatriz	F	1962-1966
Cardona Bedolla	María	F	1962-1966
Rozo	María Luisa	F	1962-1966
Arango Fraser	Brenda	F	1962-1966
Duque Bonilla	Sonia	F	1962-1966
Rubio Lorza	Fanny	F	1962-1966
Zuluaga Prado	Luz	F	1962-1966
Mendoza	Carmen Julia	F	1962-1966
Otero Perea	Ana Cecilia	F	1962-1966
Salamanca Rodríguez	Florencia	F	1962-1966
Barons Carasfranco	María Teresa	F	1962-1966
Rebolledo Rengifo	Blanca	F	1962-1966
Jaramillo	Martha	F	1962-1966
Daza	Anamilena	F	1963-1967
Lujam Gómez	Miryam	F	1963-1967
Prado Martínez	Esneda	F	1963-1967
Sor Olga	Cecilia	F	1963-1967
Prado Ocampo	Gloria Stella	F	1963-1967
García Gómez	Clara María	F	1963-1967
Álvarez Hoyos	Victoria Eugenia	F	1963-1967
Concha	Amparo	F	1963-1967
López Marín	Amparo	F	1963-1967
Vásquez	Margarita	F	1963-1967

Pérez	Marlene	F	1964-1968
Sardy Garces	Gloria	F	1964-1968
Orozco	Blanca Cecilia	F	1964-1968
Mejia	Stella	F	1964-1968
Levy Tesone	Lili	F	1964-1968
García Echavarría	Emma	F	1964-1968
Caicedo López	Silvia	F	1964-1968
Espinoza Cardozo	Fanny	F	1964-1968
Gómez Benítez	Pilar Rosa	F	1964-1968
Lloreda	Nancy	F	1964-1968
Figueroa Galeano	Nelly	F	1964-1968
Torres Correa	Luz Angela	F	1964-1968
Mendoza	José Joaquín	M	1964-1968
Congote	Olga Cecilia	F	1964-1968
Ramírez Martínez	Ruth	F	1964-1968
Torres León	Yolanda Beatriz	F	1964-1968
Gil Rodríguez	Eddy	F	1964-1968
García Álvarez	Amparo	F	1964-1968
Findlay Burbano	Martha	F	1964-1968
Guerrero	María Delfina	F	1964-1968
Fernández Ramírez	Gladys	F	1965-1969
Saavedra Hernández	Luis Carlos	M	1965-1969
Calderón Guevara	Amparo	F	1965-1969
Alfonso Cerón	Nelly	F	1965-1969
Escobar Ramírez	Myriam	F	1965-1969
Domínguez Cuellar	Mercedes	F	1965-1969
Patiño Zuluaga	Ruht	F	1965-1969
Guerrero Quintero	Nhora	F	1965-1969
Mabel de la Merced	Hermana San Octavio	M	1965-1969
Martínez Chaparro	Alba Teresa	F	1965-1969
Londoño Gutiérrez	Elena	F	1965-1969

Micolta Roldan	Beatriz Eugenia	F	1965-1969
Mera Becerra	Margarita	F	1965-1969
Holguín de Holguín	Stella	F	1965-1969
Rodríguez Correa	Esperanza Elena	F	1965-1969
Vásquez Marín	Sara	F	1965-1969
Sánchez Ceballos	Edgar	M	1965-1969
Libreros	Rubiela Victoria	F	1965-1969
Valdivia	Martha Olga	F	1965-1969
Vargas Giraldo	Ana Lucia	F	1965-1969
Bonilla Terán	María Cristina	F	1965-1969
Pazmin	María Amalfi	F	1965-1969
Lopez	María Cristina	F	1965-1969
Herrera Gutiérrez	María Mercedes	F	1965-1969
Uribe de Bernal	María del Pilar	F	1965-1969
Rivera Romero	Alicia	F	1965-1969
Moquillon Diaz	Eddy	F	1966-1970
Calonje de Toro	Patricia	F	1966-1970
Roque Peláez	Noralba	F	1966-1970
Rojas Arias	German	M	1966-1970
Terán Pinzón	Mary	F	1966-1970
Vargas Zapata	Beatriz	F	1966-1970
Gómez	Sor Irma	F	1966-1970
Palomeque Zorrilla	Luis Eatela	M	1966-1970
Osorio García	Marielly	F	1966-1970
Villegas Jaramillo	Gloria	F	1966-1970
Roldan Rebellón	Amanda	F	1967-1971
Sánchez	Rosa Angelica	F	1968-1972
Roldan	Martha Lucia	F	1968-1972
Arboleda López	Amparo	F	1968-1972
Victoria Reyna	Gladys	F	1970-1974
Neira Alegría	Gloria Nancy	F	1970-1974
Villegas Peña	María Eugenia	F	1973-1977
Collazos	Olga	F	1973-1977
Velasco de Hernández	Mency	F	1974-1978
Zapata Mejía	María Isabel	F	1975-1979

Anexo 9. Portafolio promocional Escuela de Servicio Social de Cali

Si usted cree en la dignidad de la Persona Humana
Si le atrae el estudio de las ciencias sociales y de la psicología
Si le preocupan los problemas sociales
Si le interesa la elevación material y espiritual de nuestro medio
Si Usted desea adoptar una actividad útil

ESTUDIE SERVICIO SOCIAL

Profesión moderna que permite la realización de la Asistencia Social sobre bases científicas y con el auxilio de métodos y técnicas específicas.

EL SERVICIO SOCIAL

es un medio de perfeccionamiento individual y de contribución a las reformas sociales que:

suple las deficiencias
multiplica los recursos
proteje
auxilia
educa y ayuda a la rehabilitación de los individuos, grupos y colectividades

La Escuela de Servicio Social de Cali fue fundada en 1953 y aprobada oficialmente en 1956.

PROGRAMA

teórico y práctico
realizado a través de cuatro años de estudios.

Campos de Trabajo de la Asistente Social:

Organismos públicos y privados
Centros Comunales
Escuelas y Universidades
Centros de Salud, Hospitales
Industrias
Institutos de Reeducación
Programas de Vivienda
Parroquias.

COMO INGRESAR A LA ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL

I. — Test de Personalidad

Documentos exigidos:

1) Partida de Bautismo

2) Diploma de Bachiller

3) Dos Cartas de Recomendación

4) Certificados de Salud (sangre, pulmones, certificado médico general).

INFORMES: Calle 2a., No. 12-28, Miraflores.
Teléfono: 92423

Anexo 10. Resumen Congresos Panamericanos del Servicio Social realizados en Latinoamérica (ONU-OEA) 1945 – 1971) y Seminarios Regionales Latinoamericanos de Servicio Social (ALAESS – ALAETS) 1965 – 1972)

Congresos Panamericanos del Servicio Social realizados en Latinoamérica (ONU-OEA) 1945 – 1971		
Congreso Año y País	**Temas abordados y actos centrales**	**Discusiones acerca de la formación**
I Congreso Panamericano de Trabajo Social Año: 1945 País: Chile	-Homenaje a las trabajadoras sociales chilenas y se recomendó erigir un monumento de bronce al doctor Alejandro del Río, fundador de la primera escuela de servicio social de América latina. - Se abordaron temas como: cooperación mundial en bienestar social, necesidad de intercambiar experiencias, aplicación del trabajo social hacia la protección de la infancia, la salud, el trabajo, la asistencia jurídica y rural. Se hicieron recomendaciones de intervención profesional para los campos de salud y laboral. - Importancia del fomento de asociaciones nacionales de escuelas y a la creación de una super asociación a nivel panamericano. - La urgente necesidad de crear una organización para el bienestar social.	Como criterios de ingreso se estableció la edad para los aspirantes y haber realizado estudios secundarios. Se hizo alusión a tener vocación, honorabilidad y aptitud física para el ingreso a la carrera, de hombres y mujeres. Se presentaron los lineamientos sobre la enseñanza del servicio social: - que la formación tuviera una duración de tres años - que para obtener título profesional era indispensable: cursar mínimo 16 asignaturas, elaborar una tesis, presentar el examen de grado y dedicación de tiempo completo para el entrenamiento profesional o práctica.
II Congreso Año: 1949 País: Brasil	- Discusión sobre las relaciones entre servicio social y las familias; temas jurídicos: en contra del divorcio y la adopción, económicos, especial atención a la atención a los inmigrantes y la educación popular, como principios del Trabajo Social, creación de centros de acción social y se destaca la paticipación femenina en el proceso. - Sugerencias para las facultades de medicina: importancia del servicio social a nivel psiquiátrico, investigación	Recomendaciones sobre mantener en la formación una estrecha correlación entre la teoría y la práctica. Se sugirió mantener en el marco institucional, la supervisión docente como formas de garantizar una competente aplicación de los métodos tradicionales. Se empezaron las discusiones sobre la importancia de la

	en medicina laboral, colaboración entre servicio social y salud pública, servicios médicos en empresas, entre otras.	formación en posgrado para los profesionales.
III Congreso Año: 1957 País: Puerto Rico Previsto en México	Temática central: «función del servicio social en el desarrollo de los programas de bienestar» y comprender los alcances del problema laboral-obrero. - Avance metodológico por la asesoría técnica de las ONU y debate sobre entrenamiento en planificación y ocupación de cargos directivos en servicios de bienestar para influir en la política social. - Nuevos campos de intervención en el área rural, capacitación de indígenas, becas para estudiantes provenientes del sector rural e indígena. - Se recomienda a la OEA publicación de un glosario de terminología profesional. - Se determinó la creación de un Instituto de Investigación Social y Científica, adscrito al Instituto Interamericano de Estadística.	Plantean que en ese mismo año, las Naciones Unidas se habían reunido en Montevideo y Lahoren a expertos de América Latina y Asia, y en Atenas a expertos europeos, con la finalidad de analizar la formación de los asistentes sociales.
IV Congreso Año: 1961 País: Costa Rica	Denominado ciclo de los congresos desarrollistas, realizado tres meses después de la Alianza para el Progreso. Se debate el servicio social tradicional y las directrices desarrollistas de los organismos internacionales. Se intenta resaltar las particularidades de la intervención profesional de cada país. - Dos temáticas centrales: «los recursos humanos y técnicos frente a un rápido crecimiento de la población» y «los problemas derivados del proceso de transición rural-urbano». - Se retoman discusiones anteriores: promoción de programas de salud mental por asistentes sociales, investigar y trabajo en equipo. - Temas de seguridad social: que el trabajo social fue considerado como una prestación adicional al seguro social. El servicio social laboral como un elemento del complejo proceso de administración	Recomendó preparar a los asistentes sociales en la formación para una comprensión global de los problemas relacionados con el sistema socioeconómico de cada país, la renovación de los programas, la introducción de técnicas y métodos nuevos, cursos de posgrado y la sensibilización de la opinión pública. Importancia de la investigación, la evaluación y en el carácter educativo de la profesión.

	de empresas. Rol del trabajador social en procesos de educación y posibilidades educativas de los métodos de grupo y comunidad para un cambio social equilibrado según planes nacionales de desarrollo. - Se analizan problemas relacionados con la transición rural-urbano: grupos marginados, adaptación de los migrantes, y contrastes de la sociedad por la industrialización. Aumentar los programas de bienestar a los campesinos para mejorar condiciones de vida y reducir la migración.	
V Congreso «El bienestar social y el proceso de desarrollo en los países de América». Año: 1965 País: Perú	- Precedido por el Seminario Latinoamericano de Escuelas de Servicio Social y su aspiración de formar la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Servicio Social (ALAESS). - El eje central fue el desarrollo: no exclusivamente económico. Se recomiendan condiciones para justicia social, ejecución de programas que permitan la expresión y logro de aspiraciones. El servicio social no estaba estructurado para responder a las exigencias del desarrollo, se recomienda formar parte del planteamiento de la política de desarrollo nacional y tener un conocimiento adecuado de los indicadores de desarrollo. La formulación de políticas debe permitir la distribución equitativa del poder, establecimiento de estructuras administrativas funcionales y formas de organización colectiva como vehículo de expresión a los gobiernos. Se recomendó que se abordaran los cambios en la familia y el individuo que produce el desarrollo y las condiciones del medio ambiente para el desenvolvimiento del ser humano.	Se analizó la necesidad de definir y revisar los objetivos de las Escuelas. Se recomendó que los países crearan instituciones propias para el desarrollo, donde fuera indispensable la participación del servicio social, «como elemento capaz de reducir las condiciones de conflicto […], ejercer influencia para inducir a institucionalizar el cambio y promover actividades para el desarrollo».
VI Congreso Panamerica	Temática central: «Planeamiento para el bienestar social»: los participantes se declararon partidarios de un enfoque	Se debatió sobre «la formación del trabajador social en función de la planificación del

no de Servicio Social Año:1968 País: Venezuela	estructural y ocupacional de la realidad del desarrollo y solicitaron que los informes nacionales se trabajaran dentro del enfoque estructural». Se analizaron problemas de América Latina: formas de distribución del ingreso, agudizado las distancias sociales, naciones desarrolladas y la dependencia de los países latinoamericanos. Crecimiento demográfico de la región, índices de urbanización y crecimiento rural. Limitaciones de la reforma agraria, derecho al voto de analfabetos; participación de grupos y debilidades en el desarrollo de la comunidad, importancia de impulsar los mecanismos políticos de participación de los sectores populares. Estos planteamientos originaron debates entre las tendencias desarrollista y revolucionaria que caracterizaron el periodo de la reconceptualización.	desarrollo», se cuestionó que el servicio social actuaba sobre problemas individuales o colectivos derivados de la patología social, sin tener en cuenta lo macroestructural, había que trascender a macro actuaciones. Se mostró la necesidad de capacitar al asistente social en planificación social, materias nuevas en los programas, modificando otros y articulando estos conocimientos con la práctica. Recomendó una mayor investigación para reformular acciones de Trabajo Social, acorde al cambio social y diseñar un modelo de planificación del desarrollo.
VII Congreso Interamericano de Bienestar Social Año: 1971 País: Quito	Programado para 25 a 31 de julio de 1971, pero se clausuro el 28 de julio por el ambiente conceptual y filosófico tan crítico: marxismo, materialismo dialéctico y revolución. Ya que había asistido agentes de la seguridad del gobierno ecuatoriano. «Se desarrollaron debates que argumentaron que el subdesarrollo no era la etapa anterior al desarrollo sino el precio que los países de América Latina pagaban para que otros se desarrollaran y que el bienestar se lograría cuando los seres humanos iniciaran un proceso integral de liberación» (p. 53). El temario que se había programado para trabajar en este Congreso hacía referencia a temas como dinámica del desarrollo, política social y su implementación técnico-práctica y el servicio social, entre otros.	

Fuente: Elaboración propia con base en Malagón y Leal, (2006) y Quintero-Londoño (2018).

Seminarios Regionales Latinoamericanos de Servicio Social (ALAESS – ALAETS) 1965 - 1972	
Seminario Año y País	**Temas abordados**
I Seminario Año: 1965 Porto Alegre, Brasil	Aunque se mantiene una perspectiva desarrollista, ya se identifica la relación dependiente del capitalismo central y periférico y la necesidad de atender las necesidades propias de Latinoamérica y de reivindicar los derechos de los sectores más vulnerables. El Servicio Social debe esforzarse por sustraerse, repetir e imitar las influencias norteamericanas y europeas y procurar descubrir nuevas soluciones nacionalistas.
II Seminario Año: 1966 Montevideo, Uruguay	Liderado por Herman Kruse, tuvo planteamientos más críticos pretendiendo superar la doctrina desarrollista. Seno Cornely abordó la conveniencia de la militancia política y la incorporación a organismos sindicales por parte de los asistentes sociales. Ejes temáticos tratados frente al Servicio Social: problemas metodológicos, agente de cambio, evolución y revolución, política del servicio social en el desarrollo, el servicio social en países capitalistas y en países socialistas, nuevas configuraciones en la formación de asistentes sociales.
III Seminario Año: 1967 General Roca, Argentina	Tema central fue «Servicio Social y Educación», liderado por Natalio Kisnerman. Enfatizo en la evaluación de las condiciones de América Latina y en el papel profesional del asistente social que se necesita.
IV Seminario Año: 1969 Concepción, Chile	Fueron explícitos los acercamientos y discusiones marxistas, así como los planteamientos de Paulo Freire en las conferencias centrales y en los participantes, con temas del Servicio Social frente a: Marxismo, Alienación y Praxis, la rebelión de los jóvenes y la revolución latinoamericana. Se define la necesidad de iniciar el proceso de Reconceptualización del Servicio Social en sus aspectos filosóficos, científicos y metodológicos del quehacer profesional. Y toma fuerza el mesianismo profesional frente al compromiso de promover la formación de una conciencia crítica en los grupos marginales e impulsar la transformación de las estructuras sociales, con una fuerte ideología de cambio social.
V Seminario Año: 1970 Cochabamba, Bolivia	Se mantuvo como centralidad la Reconceptualización a nivel de agencias y organismos que tenga programas de bienestar social. El compromiso que se establece por parte del Servicio Social Latinoamericano consiste en la identificación total con las clases oprimidas, iniciar la lucha real que colocara al Trabajador Social en el plano político.
VI Seminario Año: 1972 Porto Alegre, Brasil	Se hace un retroceso al proceso de renovación critica que venía dándose en los eventos (Se eliminó de la agenda, la discusión de las condiciones sociopolíticas de América Latina, la crítica a las condiciones impuestas del capitalismo, el aporte de la Reconceptualización y las prácticas emancipadoras), dado que Brasil estaba pasando por una dictadura cívico-militar, se optó por la opción de que el evento desarrollara el tema del

	carácter tecnocrático de la formación, discutiendo sobre procedimientos, términos y esquemas de intervención positivista. Con este evento se entró en la recta final de los seminarios regionales latinoamericanos cuyas expectativas eran la renovación crítica del Trabajo Social.

Fuente: Elaboración propia con base en Quintero-Londoño (2018).

Anexo 11: Análisis de Planes de estudio del Programa de Trabajo Social (1952-2011 Univalle Cali-Colombia y 1949-2020 UCM Madrid-España)

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.
Fuentes en Cali: Torres P. L., et al, (2005). Programa de Trabajo Social. Página Web Universidad del Valle. Colombia.
Fuentes en Madrid: Sánchez (1994). Página Web Universidad Complutense de Madrid y Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado. España.

ASIGNATURAS EN TRABAJO SOCIAL POR ESCUELA

Cuadro No. 1

Asignaturas en Trabajo Social en los Plan de estudios por fecha de la Escuela de Servicio Social de Cali- Colombia						
1952	**1953-1954**	**1955-1956**	**1957-1961**	**1960-1961**	**1964**	
11 asignaturas	5 asignaturas	8 asignaturas	6 asignaturas	25 asignaturas	13 asignaturas	
Asistencia y servicio social de grupos	Fundamentos y métodos de servicio social	Servicio Social de grupo servicio social de caso	Introducción al Trabajo Social	Introducción al Servicio Social	Técnicas de la entrevista	
Historia de la beneficencia	Historia de la beneficencia	Historia de la asistencia fundamentos y métodos de servicio social	Servicio Social de Caso	Visitas a Instituciones y seminario	Historia de la Asistencia Social y bienestar social	
Caso Social	Seminario de visitas a instituciones	Seminario de visitas	Servicio social de Grupo	Actividades para grupo	Actividades de grupo	
Administración de la Asistencia Pública	Servicio social de grupo	Visitas a instituciones	Administración en servicio social	Supervisión	Visitas a instituciones y seminario	
Servicio Social de la colectividad	Visitas a instituciones	Práctica	Bienestar Social	Servicio Social de caso	Práctica	
Tratamiento del caso social		Servicio social de organización de la colectividad	Servicio social de organización de la comunidad	Servicio Social de grupo	Práctica	
Servicio Social especializado		Servicios sociales específicos		Círculos sobre técnicas de Servicio Social aplicados a campos específicos	Servicio Social de caso	
Orientación sobre memorias de casos		Práctica		Trabajos con casos (entrenamiento)	Servicio Social de grupo	
Servicio Social especializado				Trabajos con grupos (entrenamiento)	Organización de la comunidad	
Orientación sobre memorias de casos				Supervisión	Servicio Social de caso	
Práctica reglamentaria durante todo el periodo escolar				Introducción al Servicio Social	Servicio Social de grupo	

				Servicio Social de caso	Organización de la comunidad	
				Servicio Social de grupo	Práctica de organización de la comunidad	
				Servicio Social de organización a la Comunidad		
				Administración en S.A.S		
				Metodología de Servicio Social aplicado a campos específicos		
				Supervisión		
				Círculos sobre técnicas de Servicio Social		
				Servicio Social de organización de la Comunidad (entrenamiento)		
				Servicio Social de caso		
				Servicio Social de grupo		
				Círculos sobre técnicas de Servicio Social aplicados a campos específicos		
				Actividades para grupos		
				Trabajos con caso (entrenamiento)		
				Supervisión		
1965	**1966 - 1967**	**1968 - 1969**	**1969 - 1970**	**1970- 1971**	**1972**	
15 asignaturas	18 asignaturas	13 asignaturas	11 asignaturas	20 asignaturas	8 asignaturas	
Fundamentos de servicio social	Fundamentos de servicio social	Fundamentos de trabajo social	Introducción al trabajo social	Seminario de Servicio Social	Procesos de trabajo social	
Fundamentos de servicio social	Servicio Social de caso	Trabajo social de caso I	Trabajo social de caso I	Seminario de Servicio Social	Procesos de trabajo social II	
Práctica	Técnicas de la entrevista	Trabajo Social de grupo I	Trabajo Social de grupo I	Problemas sociales en instituto de B.S	Procesos de trabajo social III	
Práctica	Práctica, monografía institucional	Trabajo Social	Trabajo social de caso II	Práctica I	Práctica de campo	
Servicio Social de caso	Servicio Social de caso	Trabajo social de caso II	Trabajo Social de grupo II	Problemas sociales en instituto de B.S	Procesos de Trabajo Social IV	
Servicio Social de grupo	Servicio Social de grupo	Trabajo Social de grupo II	Trabajo social de caso III	Servicio Social de caso	Práctica de campo	
Organización de la comunidad	Práctica de Servicio Social de caso	Trabajo social de caso III	Trabajo Social de grupo III	Servicio Social de grupo	Procesos de Trabajo Social V	
Practica servicio social	Servicio Social de caso	Trabajo Social de grupo III	Organización de la Comunidad I	Práctica II	Práctica	
Servicio social de grupo	Servicio Social de grupo	Organización de la Comunidad I	Organización de la Comunidad II	Servicio Social de caso II		

Organización de la comunidad	Práctica de Servicio Social de caso y grupo	Organización de la Comunidad II	Organización de la Comunidad III	Servicio Social de grupo II		
Práctica servicio social	Servicio Social de grupo	Organización de la Comunidad III	Seminarios Trabajo Social	Práctica III		
Servicio Social específicos	Organización de la comunidad	Admón. Bienestar social III		Servicio Social de caso III		
Organización comunidad	Práctica de Servicio Social de caso y grupo	Seminarios Trabajo Social		Servicio Social de grupo III		
Servicio Social específicos	Organización de la comunidad			Organización de la Comunidad I		
Organización comunidad	Práctica de organización de la comunidad			Práctica IV		
	Organización de la Comunidad			Organización de Comunidad II		
	Servicio Social específico			Práctica V		
	Práctica de organización de la comunidad.			Organización de la Comunidad III		
				Servicio Social en campos específicos		
1973	**1982 Univalle**	**1989 Univalle**	**1994 Univalle**	**2000 Univalle**	**2003 Univalle**	**2011 Univalle**
10 asignaturas	10 asignaturas	12 asignaturas	15 asignaturas	13 asignaturas	13 asignaturas	14 asignaturas
Procesos de trabajo social	Historia del Trabajo Social	Historia del Trabajo Social	Introducción al trabajo social	Trabajo Social I	Introducción al trabajo social	Introducción al trabajo social
Procesos de trabajo social II	Trabajo Social individual y familiar	Trabajo Social de Grupo	Historia del trabajo social	Trabajo Social II	Historia del trabajo social	Historia del trabajo social
Procesos de trabajo social III	Seminario de entrevista	Trabajo Social de Grupo II	Individuo y Familia I	Individuo y Familia I	Individuo y Familia I	Individuo y Familia I
Talleres de instituciones de B.S	Trabajo Social de Grupo	Comunidad y organización I	Individuo y Familia II	Individuo y Familia II	Individuo y Familia II	Individuo y Familia II
Procesos de Trabajo Social IV	Introducción a la práctica	Comunidad y organización II	Metodología de Trabajo con Grupo I	Metodología de Trabajo con Grupo I	Metodología de Trabajo con Grupo I	Metodología de Trabajo con

						Grupo I
Práctica	Trabajo Social de Comunidad	Familia e Individuo I	Metodología de Trabajo con Grupo II	Metodología de Trabajo con Grupo II	Metodología de Trabajo con Grupo II	Metodología de Trabajo con Grupo II
Procesos de Trabajo Social V	Trabajo social y práctica electiva	Familia e Individuo II	Comunidad y Organizaciones I	Comunidad y Organizaciones I	Comunidad y Organizaciones I	Comunidad y Organizaciones I
Práctica	Práctica I	Práctica I	Comunidad y Organizaciones II	Comunidad y Organizaciones II	Comunidad y Organizaciones II	Comunidad y Organizaciones II
Seminario de práctica	Práctica II	Práctica II	Introducción a la práctica	Introducción a la práctica	Introducción a la práctica	Introducción a la práctica
Práctica	Práctica III	Práctica III	Práctica I	Práctica I	Práctica I	Sistematización de experiencias
		Integración Metodológica I	Práctica II	Práctica II	Práctica II	Práctica I
		Integración Metodológica II	Práctica III	Taller de integración Metodológica	Taller de integración Metodológica I	Práctica II
			Integración Metodológica I	Taller de integración Metodológica II	Taller de integración Metodológica II	Taller de integración Metodológica I
			Seminario de Integración Metodológica			Taller de integración Metodológica II
			Modalidades de intervención profesional			

Asignaturas en Trabajo Social en los Plan de estudios por fecha de las Escuelas de Asistencia Social de Madrid-España			
1949	**1958**	**1960**	**1964**
1 asignatura	12 asignatura	18 asignaturas	6 asignaturas
Prácticas Sociales	Métodos de Trabajo Social	Historia de la Asistencia Social	Principios generales y Metodología del Servicio Social
	Case Work	Nociones de Técnica de Trabajo Social	Prácticas de Servicio Social
	Estudio de Obras Sociales	Trabajo Social de Caso Individual	Servicio Social Individualizado y de Grupo
	Organización de Prácticas	Seminarios De Caso Individual	Prácticas de Servicio Social
	Visitas a instituciones sociales	Visitas a instituciones sociales	Servicio Social de Comunidad y Organización de Servicios Sociales
	Previsión y Asistencia Social	Trabajo Social de Caso Individual	Prácticas de Servicio Social
	Historia del Servicio Social	Trabajo Social de Grupo	
	Case Work	Caso Individual	
	Group Work	Grupo	
	Organizaciones sociales de hogar	Seminarios	
	Supervisión	Trabajo Social Organización Comunidad	
	Prácticas	Trabajo Social Administración de Servicios	
		Orientación Profesional	
		De Caso Individual	
		De Grupo	
		Organización de la Comunidad	
		Adm. Serv. De Bienestar Social	
1983	**1985 UCM**	**1995 UCM**	**2000 UCM**
7 asignaturas	7 asignatura	11 asignaturas	8 asignaturas
Introducción a los Servicios Sociales	Introducción a los Servicios Sociales	Introducción a los Servicios Sociales	Introducción a los Servicios Sociales
Trabajo Social I	Trabajo Social I	Introducción al Trabajo Social	Introducción al Trabajo Social

Servicios Sociales I	Servicios Sociales I	Introducción a la Práctica del Trabajo Social	Trabajo Social con Casos
Trabajo Social II	Trabajo Social II	Trabajo Social con Casos	Trabajo Social con Grupos
Servicios Sociales II	Servicios Sociales II	Trabajo Social con Grupos	Servicios Sociales I
Política social y bienestar social	Política social y bienestar social	Modelos de aplicación de Trabajo Social con casos y grupos	Servicios Sociales II
Trabajo Social III	Trabajo Social III	Servicios Sociales I	Trabajo Social con Comunidades
		Servicios Sociales II	Prácticum
		Trabajo Social con Comunidades	
		Prácticum	
		Supervisión y evaluación de Programas Sociales	
2010 UCM	**2020 UCM**		
7 asignaturas	14 asignaturas		
Métodos, Modelos y Técnicas de Trabajo Social	Bases Metodológicas del Trabajo Social		
Instituciones y Procesos Sociales	Bases Teóricas del Trabajo Social		
Trabajo Social con Individuos, Grupos, Familias y Comunidades	Marco Institucional de los Servicios Sociales		
El contexto institucional del Trabajo Social. Organización del Estado, Planificación y Gestión de los Servicios Sociales	Estructura de los Servicios Sociales en España y Europa		
Trabajo Social con Individuos, Grupos, Familias y Comunidades	Fundamentos de la Interacción humana		

El contexto institucional del Trabajo Social. Organización del Estado, Planificación y Gestión de los Servicios Sociales	Fundamentos del Trabajo Social con Grupos		
Prácticum y Supervisión	Instituciones y Procesos Sociales		
	Metodología de Intervención en Trabajo Social con Grupos		
	Trabajo Social con Familia		
	Trabajo Social con Individuos		
	Organización, Gestión y Planificación de los Servicios Sociales		
	Políticas Sociales y Trabajo Social		
	Trabajo Social con Comunidades		
	Prácticum		

ORGANIZACIÓN DE ASIGNATURAS SEGÚN ÁREAS DE CONOCIMIENTO POR ESCUELA

ASIGNATURAS EN RELIGIÓN
Cuadro No. 2

Asignaturas de Religión Católica en los Plan de estudios por fecha de la Escuela de Servicio Social de Cali- Colombia						
1952	**1953-1954**	**1955-1956**	**1957-1961**	**1960-1961**	**1964**	**1965**
8 asignaturas de 45	3 asignaturas de 20	6 asignaturas de 42	4 asignaturas de 32	7 asignaturas de 62	2 asignaturas de 40	4 asignaturas de 41
Moral general	Moral general	Cultura religiosa	Teología	Moral fundamental	Doctrinas Sociales	Teología social
Ética profesional	Religión	Moral general	Moral fundamental	Educación Fundamental de adultos	Educación Fundamental de adultos	Teología social
Formación familiar	Organización del hogar	Cultura religiosa	Moral familiar	Moral Familiar		Ética y moral
Economía doméstica		Moral familiar	Ética profesional	Ética profesional		Deontología
Ética Profesional		Doctrinas sociales	Doctrinas sociales	Educación Fundamental para adultos		
Doctrina Soc. y Encíclica de la iglesia		Ética profesional		Moral familiar		
Moral				Doctrinas Sociales		
Moral						
1966-1967						
1 asignatura						
Educación fundamental para adultos						

Asignaturas de Religión Católica en los Plan de estudios por fecha de las Escuelas de Asistencia Social de Madrid-España			
1949	**1958**	**1960**	**1964**
Promotor: IGLESIA *Escuela Lagasca - Madrid*	Promotor: IGLESIA *Todas las Escuelas España*	Promotor: SECCIÓN FEMENINA *Escuela de Madrid*	Promotor: ESTADO – MEN *Escuela Oficial de Madrid*
3 asignaturas	6 asignaturas	6 asignaturas	3 asignaturas
Dogma (moral general y profesional)	Cultura religiosa	Formación Religiosa (Dogma)	Formación Religiosa
Formación Social	Introducción a la moral profesional	Formación Religiosa (Liturgia)	Formación Religiosa. Doctrina Social de la Iglesia.
Prácticas del hogar	Doctrinas sociales	Doctrina Social	Formación Religiosa Moral profesional
	Cultura religiosa	Doctrinas sociales contemporáneas	
	Moral profesional	Doctrina Social de la Iglesia	
	Doctrina Social de la Iglesia	Religión. Moral	

ASIGNATURAS EN DERECHO
Cuadro No. 3

Asignaturas de Derecho en los Plan de estudios por fecha de la Escuela de Servicio Social de Cali- Colombia						
1952	**1953-1954**	**1955-1956**	**1957-1961**	**1960-1961**	**1964**	**1965**
6 asignaturas	1 asignatura	6 asignaturas	5 asignaturas	5 asignaturas	6 asignaturas	6 asignaturas
Nociones de Derecho civil	Derecho constitucional	Derecho constitucional civil	Derecho constitucional y administrativo	Teoría Dogmática	Derecho constitucional	Derecho constitucional y administrativo
Nociones de Derecho constitucional		Derecho Constitucional	Derecho Civil	Derecho Constitucional y administrativo	Derecho laboral	Derecho constitucional y administrativo
Nociones de Derecho penal		Legislación del trabajo	Criminología y derecho penal	Derecho civil	Criminología y derecho penal	Derecho laboral
Legislación del trabajo		Tribunal de menores	Legislación Laboral	Legislación de menores	Legislación de menores	Legislación de menores
Tribunal de menores		Legislación del trabajo	Legislación de menores	Derecho Penal y criminología	Derecho civil	Criminología
Tribunal de menores		Criminología y derecho penal			Derecho constitucional y político social	Criminología
1966- 1967	**1968 - 1969**	**1969 - 1970**	**1970 - 1971**	**1982 Univalle**	**1989 Univalle**	
7 asignaturas de 56	2 asignaturas de 47	2 asignaturas de 46	2 asignaturas de 50	2 asignaturas	1 asignatura	
Derecho constitucional y administrativo	Legislación social I	Legislación social I	Legislación social I	Derecho Social	Legislación Social	
Derecho Constitucional y administrativo	Legislación social II	Legislación social II	Legislación social II	Derecho de familia		
Derecho civil						
Derecho civil						
Derecho Laboral						
Criminología y derecho penal						
Legislación de menores						
1994 Univalle	**2003 Univalle**	**2011 Univalle**				

1 asignatura	1 asignatura	1 asignatura				
Constitución Política de Colombia	Constitución Política	Constitución Política				

Asignaturas de Derecho en los Plan de estudios por fecha de las Escuelas de Asistencia Social de Madrid-España			
1949	**1958**	**1960**	**1964**
1 asignatura	2 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas
Derecho civil, legislación y previsión de trabajo	Nociones de Derecho	Derecho Civil	Elementos de Derecho (Civil, Penal y Administrativo)
	Legislación social	Derecho social, trabajo y previsión	Derecho de Trabajo y Seguridad Social
1983	**1985 UCM**	**1995 UCM**	**2000 UCM**
2 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas
Fundamentos del Derecho para el Trabajo Social	Fundamentos del Derecho para el Trabajo Social	Introducción al Derecho I	Introducción al Derecho I
Derecho Administrativo	Derecho Administrativo	Introducción al Derecho II	Introducción al Derecho II
2010 UCM	**2020 UCM**		
3 asignaturas	2 asignaturas		
Fundamentos jurídico y persona	Fundamentos jurídico y persona		
Derecho y Organización del Estado	Derecho y Organización del Estado		
Derecho			

ASIGNATURAS EN MEDICINA, ENFERMERÍA Y NUTRICIÓN
Cuadro No. 4

Asignaturas de Medicina, Enfermería y Nutrición en los Plan de estudios por fecha de la Escuela de Servicio Social de Cali- Colombia						
1952	**1953-1954**	**1955-1956**	**1957-1961**	**1960-1961**	**1964**	**1965**
8 asignaturas	5 asignaturas	4 asignaturas	3 asignaturas	5 asignaturas	4 asignaturas	2 asignaturas
Higiene y medicina preventiva	Higiene y medicina preventiva	Higiene y medicina preventiva	Nutrición	Nutrición	Nutrición	Principios de nutrición, puericultura
Nutrición	Enfermería y primeros auxilios	Puericultura	Medicina social	Puericultura	Primeros Auxilios	Psicopatología
Práctica dietética	Nutrición	Nutrición	Nociones de psiquiatría e higiene mental	Primeros Auxilios	Medicina Social	
Higiene Social	Culinaria	Higiene mental y nociones de psiquiatría		Medicina preventiva y salud pública	Psiquiatría	
Psiquiatría e higiene mental	Enfermería			Noción de psiquiatría		
Higiene especial						
Primeros auxilios						
Puericultura						
1966- 1967	**1968 - 1969**	**1969 - 1970**	**1970 - 1971**	**1972**	**1982 Univalle**	
3 asignaturas	2 asignaturas	1 asignatura	2 asignaturas	1 asignatura de 42	1 asignatura	
Nutrición	Medicina Social	Sicopatología	Medicina Social	Sicopatología	Sicopatología	
Medicina Social	Sicopatología		Sicopatología			
Sicopatología						
1989 Univalle	**1994 Univalle**	**2000 Univalle**	**2003 Univalle**	**2011 Univalle**		
1 asignatura	1 asignatura	1 asignatura	1 asignatura	1 asignatura		
Sicopatología	Sicopatología	Sicopatología	Sicopatología	Sicopatología		

Asignaturas de Medicina, Enfermería y Nutrición en los Plan de estudios por fecha de las Escuelas de Asistencia Social de Madrid-España			
1949	**1958**	**1960**	**1964**
5 asignaturas	8 asignaturas	4 asignaturas	3 asignaturas
Medicina: Anatomía, fisiología, nociones de patología	Medicina del trabajo	Nociones de Medicina	Nociones de Medicina, Higiene y Sanidad
Puericultura	Anatomía y Fisiología	Psicopatología	Psicopatología
Psicopatología (alteraciones de la conducta, síntesis de enfermedades mentales)	Higiene general	Puericultura	Medicina Social
Higiene general, del hogar y de la alimentación	Puericultura	Psiquiatría e Higiene mental	
Prácticas Médicas de Dispensarios	Medicina social		
	Psicopatología del niño		
	Higiene de la mujer		
	Prácticas en Dispensarios		
	1985 UCM	**1995 UCM**	**2000 UCM**
	1 asignatura	2 asignaturas	1 asignatura
	Fundamentos médicos para el Trabajo Social	Fundamentos médicos para el Trabajo Social I	Fundamentos médicos para el Trabajo Social
		Fundamentos médicos para el Trabajo Social II	
	2020 UCM		
	1 asignatura		
	Fundamentos de Medicina y Salud Pública		

ASIGNATURAS EN SOCIOLOGÍA
Cuadro No. 5

Asignaturas de Sociología en los Plan de estudios por fecha de la Escuela de Servicio Social de Cali- Colombia						
	1953-1954	**1955-1956**	**1957-1961**	**1960-1961**	**1964**	**1965**
	1 asignatura	1 asignatura	1 asignatura	1 asignatura	2 asignaturas	3 asignaturas
	Sociología	Sociología	Sociología	Sociología	Sociología	Sociología
					Sociología especial	Sociología
						Sociología especial
1966- 1967	**1968 - 1969**	**1969 - 1970**	**1970 - 1971**	**1972**	**1973**	
3 asignaturas	3 asignaturas	3 asignaturas	4 asignaturas	4 asignaturas	5 asignaturas de 44	
Sociología general	Sociología	Teorías sociales	Teorías sociales	Sociología	Sociología	
Sociología general	Problemas sociales	Sociología	Sociología	Sociología II	Sociología II	
Sociología rural y urbana	Sociología II	Sociología II	Sociología II	Sociología III	Sociología III	
			Sociología III	Seminario de Problemática	Seminario de Problemática Seminario de Problemática	
1982 Univalle	**1989 Univalle**	**2000 Univalle**	**2003 Univalle**	**2011 Univalle**		
3 asignaturas de 42	3 asignaturas de 41	3 asignaturas	3 asignaturas	3 asignaturas		
Sociología	Sociología	Teoría Sociológica I	Teoría Sociológica I	Teoría Sociológica I		
Sociología II	Sociología II	Teoría Sociológica II	Teoría Sociológica II	Teoría Sociológica II		
Sociología III	Sociología III	Teoría Sociológica III	Teoría Sociológica III	Teoría Sociológica III		

Asignaturas de Sociología en los Plan de estudios por fecha de las Escuelas de Asistencia Social de Madrid-España			
1949	**1958**	**1960**	**1964**
1 asignatura	1 asignatura	2 asignaturas	2 asignaturas
Sociología (Familiar, matrimonio, cuestión social)	Sociología	Sociología	Sociología General
		Sociología	Sociología. Estructura social contemporánea.
1983	**1985** UCM	**1995 UCM**	**2000 UCM**
2 asignaturas	3 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas
Sociología General	Sociología General	Sociología General	Sociología General
Estructura social contemporánea	Estructura social contemporánea	Estructura social contemporánea	Estructura social contemporánea
	Historia de las ideas y movimientos sociales		
2010 UCM	**2020 UCM**		
2 asignaturas	1 asignatura		
Sociología	Sociología General		
Sociología General			

ASIGNATURAS EN ANTROPOLOGÍA
Cuadro No. 6

Asignaturas de Antropología en los Plan de estudios por fecha de la Escuela de Servicio Social de Cali- Colombia						
		1955-1956	**1957-1961**	**1960-1961**	**1964**	
		3 asignatura	1 asignatura	1 asignatura	1 asignatura	
		Antropología	Antropología	Antropología	Antropología	
		Antropología				
		Antropología				
1966- 1967				**1972**	**1973**	
4 asignaturas				2 asignaturas	2 asignaturas	
Antropología cultural				Antropología general I	Antropología general	
Antropología cultural				Antropología social	Antropología II	
Antropología Filosófica						
Antropología Filosófica						
1982 Univalle	**1989 Univalle**	**2000 Univalle**	**2003 Univalle**	**2011 Univalle**		
2 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas	1 asignatura	1 asignatura		
Antropología de la familia	Antropología de la familia	Antropología Social y Cultural	Antropología Social y Cultural	Antropología Social y Cultural		
Antropología Social	Antropología Social	Antropología de la Familia				

Asignaturas de Antropología en los Plan de estudios por fecha de las Escuelas de Asistencia Social de Madrid-España			
1983		**1995 UCM**	**2000 UCM**
1 asignatura		1 asignatura	1 asignatura
Antropología Social y Cultural		Antropología Social	Antropología Social
2010 UCM	**2020 UCM**		
1 asignatura	1 asignatura		
Introducción a la Antropología Social y Cultural	Introducción a la Antropología Social y Cultural		

ASIGNATURAS EN INVESTIGACIÓN (SOCIOLOGIA Y ANTROPOLOGIA)
Cuadro No. 7

Asignaturas en Investigación en los Plan de estudios por fecha de la Escuela de Servicio Social de Cali- Colombia						
		1955-1956	**1957-1961**	**1960-1961**	**1964**	**1965**
		2 asignaturas	1 asignatura	4 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas
		Investigación social y estadística	Estadística e investigación social	Investigación social (Entrenamiento)	Investigación social	Investigación social y estadística
		Preparación de tesis		Investigación de menores	Investigación social	Investigación social y estadística
				Investigación social y estadística		
				Investigación social (entrenamiento)		
1966- 1967	**1968 - 1969**	**1969 - 1970**	**1970 - 1971**	**1972**	**1973**	
4 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas	5 asignaturas	5 asignaturas	
Técnicas de investigación documental	Investigación social I	Investigación social I	Investigación social I	Técnicas de investigación	Técnicas de investigación	
Metodología científica	Investigación social II	Investigación social II	Investigación social II	Investigación social I	Investigación social I	
Metodología científica				Investigación social II	Investigación social II	
Metodología científica				Investigación social III	Investigación social III	
				Monografía	Monografía	
1982 Univalle	**1989 Univalle**	**1994 Univalle**	**2000 Univalle**	**2003 Univalle**	**2011 Univalle**	
4 asignaturas	5 asignaturas	5 asignaturas de 39	7 asignaturas de 49	6 asignaturas de 48	6 asignaturas de 50	
Investigación social I	Estrategias de investigación	Diseño Etnográfico	Estrategias de investigación	Diseño Etnográfico	Estrategias de investigación	
Investigación social II	Diseño Etnográfico	Diseño de Sondeo	Investigación cualitativa	Diseño Etnográfico	Diseño Etnográfico	
Investigación social III	Diseño de Sondeo	Diseño de Monografía	Análisis social cuantitativo	Diseño de sondeo	Diseño de sondeo	
Seminario de Monografía	Seminario de Monografía	Trabajo de Grado	Investigación cuantitativa	Sistematización de experiencias	Seminario de Monografía	
	Trabajo de Grado	Trabajo de Grado (continuación)	Seminario de Monografía	Seminario de Monografía	Trabajo de Grado I	

			Trabajo de Grado	Trabajo de Grado	Trabajo de Grado II	
			Trabajo de Grado (continuación)			

Asignaturas en Investigación en los Plan de estudios por fecha de las Escuelas de Asistencia Social de Madrid-España			
	1958	**1960**	**1964**
	2 asignaturas	4 asignaturas	1 asignatura
	Elaboración de la Tesina	Investigación Social	Sociología (técnicas de Investigación Social)
	Cursos Monográficos	Trabajos de Investigación	
		Investigación Social	
		Trabajos de Tesis	
1983	**1985 UCM**	**1995 UCM**	**2000 UCM**
1 asignatura	1 asignatura	2 asignaturas	1 asignatura
Estadística y Técnicas de Investigación Social	Estadística y Técnicas de Investigación Social	Métodos y Técnicas de Investigación I	Métodos y Técnicas de Investigación
		Métodos y Técnicas de Investigación II	
2010 UCM	**2020 UCM**		
1 asignatura	2 asignaturas		
Trabajo Fin de Grado	Métodos y Técnicas de Investigación		
	Trabajo Fin de Grado		

ASIGNATURAS EN PSICOLOGÍA
Cuadro No. 8

Asignaturas en Psicología en los Plan de estudios por fecha de la Escuela de Servicio Social de Cali- Colombia						
1952	**1953-1954**	**1955-1956**	**1957-1961**	**1960-1961**	**1964**	
2 asignaturas	1 asignatura	asignaturas	4 asignaturas	3 asignaturas	4 asignaturas	
Psicología general	Psicología general	Psicología general	Psicología general	Psicología general	Psicología general	
Psicología infantil y adolescencia		Psicología del niño y del adolescente	Psicología evolutiva	Psicología evolutiva	Psicología	
			Psicología social	Psicología social	Psicología social	
			Psicología de las relaciones humanas		Psicología de la personalidad	
1965	**1966 - 1967**	**1968 - 1969**	**1969 - 1970**	**1970- 1971**	**1972**	
3 asignaturas	4 asignaturas	5 asignaturas	4 asignaturas	4 asignaturas	4 asignaturas	
Psicología general	Psicología general	Psicología general I	Psicología general	Psicología general	Psicología general	
Psicología general	Psicología general	Psicología general II	Psicología del desarrollo	Psicología del desarrollo	Psicología del desarrollo	
Psicología social	Psicología evolutiva	Psicología social	Psicología social	Psicología social	Psicología social	
	Psicología social	Psicología del desarrollo	Psicología de la personalidad	Psicología de la personalidad	Psicología de la personalidad	
		Psicología de la personalidad				
1973	**1982 Univalle**	**1989 Univalle**	**1994 Univalle**	**2000 Univalle**	**2003 Univalle**	**2011 Univalle**
4 asignaturas	3 asignaturas	2 asignaturas	2 asignaturas	3 asignaturas	3 asignaturas	3 asignaturas
Psicología general	Desarrollo de la personalidad I	Desarrollo de la personalidad I	Desarrollo de la personalidad I	Desarrollo de la personalidad I	Desarrollo de la personalidad I	Desarrollo de la personalidad I
Psicología del desarrollo	Desarrollo de la personalidad II	Desarrollo de la personalidad II	Desarrollo de la personalidad II	Desarrollo de la personalidad II	Desarrollo de la personalidad II	Desarrollo de la personalidad II
Psicología social	Psicología social			Psicología social	Psicología social	Psicología social

Asignaturas en Psicología en los Plan de estudios por fecha de las Escuelas de Asistencia Social de Madrid-España			
1949	**1958**	**1960**	**1964**
1 asignatura	1 asignatura	4 asignaturas	3 asignaturas
Psicología	Psicología	Psicología general	Psicología general
		Psicología Genética	Psicología Diferencial y Genética
		Psicología Diferencial	Psicología social
		Psicopedagogía	
1983	**1985 UCM**	**1995 UCM**	**2000 UCM**
2 asignaturas	1 asignatura	3 asignaturas	3 asignaturas
Psicología general, evolutiva y diferencial	Psicología general, evolutiva y diferencial	Psicología básica	Psicología básica
Psicología Social	Psicología Social	Psicología social	Psicología social
		La conducta en sus contextos	La conducta en sus contextos
2010 UCM	**2020 UCM**		
1 asignatura	2 asignaturas		
Psicología básica	Psicología básica		
	La conducta en sus contextos		

Cuadro No. 9
Frecuencia de las asignaturas después del ingreso a las universidades

UCM	**ASIGNATURAS**	**UNIVALLE**
Religión, Ética y Educación Física y deporte	*DESAPARECEN*	Religión y Matemáticas
Medicina, Investigación, Estadística y demografía y Otras.	*DISMINUYEN*	Medicina, Derecho, Psicología, Administración, Sociología, Antropología. Educación Física y deporte. Filosofía. Economía. Idiomas. Otras. Trabajo Social.
Psicología	*SE MANTIENEN*	Política, Estadística e Historia
Derecho, Sociología, Antropología, Política, Economía y Trabajo Social.	*AUMENTAN*	Investigación
Filosofía y Optativas.	*NUEVAS*	Electivas profesionales y complementarias.

Cuadro No. 10
Composición de asignaturas por área de conocimiento antes y después de la integración/anexión de las Escuelas a las Universidades

Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid a la Universidad Complutense de Madrid

	Asignaturas por área conocimiento																			
Año Plan de estudios	Trabajo Social	Religión	Ética	Derecho	Medicina	Psicología	Sociología	Antropología	Investigación	Administración	Política	Educación física/deporte	Estadística y demografía	Filosofía	Historia	Matemáticas	Economía	Idiomas	Optativas	Otras*1	**Total, asignaturas**
Antes del ingreso UCM (1949 a 1983, a partir de 1964 regulación del Estado).	44	18	2	9	20	11	8	1	8		2	4	4				4			7	142
Después del ingreso UCM (desde 1985 a 2020, ingreso en 1985 a UCM)	47			11	5	11	10	4	7		4		2	4			5		13	2	125
Total, asignaturas	91	18	2	20	25	22	18	5	15		6	4	6	4			9		13	9	267

Escuela de Servicio Social de Cali a la Universidad del Valle

	Asignaturas por área conocimiento																				
Año Plan de estudios	Trabajo Social	Religión	Ética	Derecho	Medicina	Psicología	Sociología	Antropología	Investigación	Administración	Política	Educación física/deporte	Estadística	Filosofía	Historia	Matemáticas	Economía	Idiomas	Electivas	2*Otras	Total, asignaturas
Antes del ingreso UNIVALLE (de 1952 a 1976, en 1952 regulación por Estado, en 1965 afiliación académica)	165	39		48	40	44	31	14	32	29	11	19	10	9	6	7	21	20		21	566
Después del ingreso UNIVALLE (de 1976 a 2011, hasta 2020)	77			6	6	16	16	8	33	13	11	5	10	4	6		7	4	44	3	269
Total, por área	242	39		54	46	60	47	22	65	42	22	24	20	13	12	7	28	24	44	24	835

*1(ideología sindical, dictadura, pedagogía, interdisciplinaria e indiferenciada). *2(Pedagogía, Análisis bibliográfico, Arte, Ciencias Naturales y biología, indiferenciada).

Cuadro No. 11
Distribución de asignaturas de Trabajo Social en Madrid-España de 1949 a 2020 y en Cali-Colombia de 1952 a 2020

Programa Trabajo Social Universidad Complutense de Madrid (España)				**Programa Trabajo Social Universidad del Valle (Cali-Colombia)**			
n. º.	Modalidad asignaturas específica de Trabajo Social	%	No. asignaturas	No.	Modalidad asignaturas específica de Trabajo Social	%	No. asignaturas
1	Servicios Sociales	32%	29	1	Práctica	30%	69
2	Trabajo Social de Caso	12%	11	2	Trabajo Social de Grupo	15%	34
2	Método Integrado	12%	11	3	Trabajo Social de Caso	14%	33
3	Práctica	11%	10	4	Trabajo Social con Comunidades	13%	32
3	Fundamentación de Trabajo Social	11%	10	5	Método Integrado	9%	21
4	Trabajo Social de Grupo	8%	7	6	Servicio Social	8%	20
5	Trabajo Social con Comunidades	5.5%	5	7	Historia e Introducción al Trabajo Social	6%	13
5	Historia e Introducción al Trabajo Social	5.5%	5	8	Fundamentación de Trabajo Social	3%	7
6	Metodología general Trabajo Social	3%	3	9	Metodología general Trabajo Social	2%	5

Cuadro No.12
Distribución de asignaturas prácticas de Trabajo Social en los planes de estudio en Madrid-España de 1949 a 2020 y en Cali-Colombia de 1952 a 2020

Programa Trabajo Social Universidad Complutense de Madrid (España)					**Programa Trabajo Social Universidad del Valle (Cali-Colombia)**					
Plan de estudio por año	CURSO/ No. Asignaturas prácticas				Plan de estudio por año	AÑO/ No. Asignaturas prácticas				
	I	II	III	IV		I	II	III	IV	V
1949	1				1952	1	1	1		
1958	5	5			1954*	1				
1960	3	3	4		1955-1956		2	1		
1964	1	1	1		1957-1961*	1				
1983					1960-1961	3	4	3	4	
1985					1964	3	1		1	
1995			1		1965	2	2			
2000			1		1966-1967		2	2	2	
2010				1	1968-1969					
2020				1	1969-1970					
					1970-1971		2	2	2	
					1972			1	2	
					1973			1	3	
					1982			3	2	
					1989			1	2	
					1994			1	2	1
					2000				1	2
					2003					2
					2011 (2020)					2
TOTAL (28)	**10**	**9**	**7**	**2**	**TOTAL (69)**	**11**	**14**	**16**	**21**	**7**

* En estos años no se especificó el año, pero de acuerdo al comportamiento general, se ubicó en el primer año.

TABULACIONES GENERALES Y PARCIALES

Tabla1. Tabulación general de los currículos 1952 a 2011(2020)
Escuela de Trabajo Social Cali -Univalle

Orden descendente	Disciplina	Cantidad de asignaturas	%
1	Trabajo Social	242	30%
2	Investigación	65	8%
3	Psicología	60	7%
4	Derecho	54	6.5%
5	Sociología	47	6%
6	Medicina	46	5.5%
7	Electivas	44	5%
8	Administración	42	5%
9	Religión	39	4%
10	Economía	28	3%
11	Otras	24	3%
12	Idiomas	24	3%
13	Educación Física/deporte	24	3%
14	Política	22	2.5%
15	Antropología	22	2.5%
16	Estadística	20	2%
17	Historia	12	1.5%
18	Filosofía	13	1.5%
19	Matemáticas	7	1%
	TOTAL	835	100%

Tabla 2.

Tabulación de los planes de estudio antes de Anexión completa a Univalle 1952- 1973 Escuela de Servicio Social Cali - Colombia				Tabulación de los currículos después de la Anexión completa a Univalle 1976 (1982) a 2011 (2020) Departamento de Trabajo Social Cali - Colombia			
Orden descendente	Disciplina	Cantidad de asignaturas	%	Orden descendente	Disciplina	Cantidad de asignaturas	%
1	Trabajo Social	165	30%	1	Trabajo Social	77	28%
2	Derecho	48	8.5%	2	Electivas	44	16%
3	Psicología	44	8%	3	Investigación	33	12%
4	Medicina	40	7%	4	Psicología	16	6%
5	Religión	39	7%	5	Sociología	16	6%
6	Investigación	32	6%	6	Administración	13	5%
7	Sociología	31	6%	7	Política	11	4%
8	Administración	29	5%	8	Estadística	10	4%
9	Economía	21	4%	9	Antropología	8	3%
10	Otras	21	4%	10	Economía	7	3%
11	Idiomas	20	3%	11	Derecho	6	2.5%
12	Educación física	19	3%	12	Medicina	6	2.5%
13	antropología	14	2.5%	13	Historia	6	2.5%
14	Política	11	1.5%	14	Educación física	5	2.5%
15	Estadística	10	1.5%	15	Filosofía	4	2%
16	Filosofía	9	1%	16	Idiomas	4	2%
17	Matemáticas	7	1%	17	Otras	3	1%
18	Historia	6	1%				
	TOTAL	566		100%	TOTAL	269	100%

Tabla 3. Tabulación general de los currículos Escuelas de Trabajo Social de Madrid - UCM 1949 -2020			
Orden descendente	Disciplina	Cantidad de asignaturas	%
1	Trabajo Social	91	34%
2	Medicina	26	10%
3	Psicología	22	8%
4	Derecho	20	7%
5	Sociología	18	7%

6	Religión	18	7%
7	Investigación	15	6%
8	Optativas	13	5%
9	Economía	9	3%
10	Otras	9	3%
11	Política	6	2%
12	Estadística y Demografía	6	2%
13	Antropología	5	2%
14	Educación Física	4	1.5%
15	Filosofía	4	1.5%
16	Ética	2	1%
	TOTAL	267	100%

Tabla 4.

Tabulación de los planes de estudio antes de la integración a la UCM 1949 -1983 Trabajo Social Madrid - España				Tabulación de los planes de estudio después de. la integración a la UCM 1985 a 2020 Departamento de Trabajo Social UCM Madrid-España			
Orden descendente	Disciplina	Cantidad de asignaturas	%	Orden descendente	Disciplina	Cantidad de asignaturas	%
1	Trabajo Social	44	30%	1	Trabajo Social	47	37%
2	Medicina	20	14%	2	Optativas	13	10%
3	Religión	18	13%	3	Derecho	11	9%
4	Psicología	11	8%	4	Psicología	11	9%
5	Derecho	9	6%	5	Sociología	10	8%
6	Sociología	8	6&	6	Investigación	7	6%
7	Investigación	8	6%	7	Medicina	5	4%
8	Otras	7	5%	8	Economía	5	4%
9	Educación Física	4	3%	9	Antropología	4	3%
10	Estadística y demografía	4	3%	10	Política	4	3%
11	Economía	4	3%	11	Filosofía	4	3%
12	Ética	2	1%	12	Otras	2	2%
13	Política	2	1%	13	Estadística y Demografía	2	2%
14	Antropología	1	1%				
	TOTAL	142	100%		TOTAL	125	100%

TABULACIONES ASIGNATURAS PRÁCTICAS DE TRABAJO SOCIAL Y OTRAS

Tabla 5. Asignaturas prácticas de Trabajo Social y otras, según catalogación de los Planes de Estudio UCM

UCM	Asignaturas de otras disciplinas con asignaturas prácticas			Asignaturas específicas de Trabajo Social						
Medicina	Otras	Investigación	Momento de la formación (año)	UCM	Numero de asignaturas catalogadas como prácticas		Asignaturas catalogadas como teóricas	Asignaturas catalogadas como teórico-prácticas	Asignaturas sin especificar	TOTAL
Asignatura práctica	Asignaturas práctica	Asignatura práctica		año	Momento de la formación (Año)	Asignaturas prácticas				
				1949	sin especificar	1				
			I	1958	I	5	2			
1	1		II		II	5				
	1		I	1960	I	3	8			
		1	II		II	3				
		1	III		III	4				
			I	1964	I	1			3	
			II		II	1				
			III		III	1				
				1983			1	3	3	
				1985				3	4	
			III	1995	III	1			10	
			III	2000	III	1			7	
			IV	2010	IV	1			6	
			IV	2020	IV	1			13	
1	**2**	**2**				**28**	**11**	**6**	**46**	**91**

Tabla 6. Modalidades de asignaturas Trabajo Social según organización por nombre de asignatura UCM

UCM	Prácticum	T.S. Caso	T.S. Grupo	T.S. Comunidad	Método Integrado	Met. General	Fundamentación T.S	Introducción/historia Trabajo Social	Procesos Sociales	Servicios Sociales	TOTAL
1949	1										1
1958	4	2	1		1		1	1		2	12
1960	1	5	3	2	1		3	1		2	18
1964						1				5	6
1983					3		1			3	7
1985					3		1			3	7
1995	1	1	1	1	1			2		4	11
2000	1	1	1	1				1		3	8
2010	1				2	1			1	2	7
2020	1	2	1	1		1	4		1	3	14
TOTAL	**10**	**11**	**7**	**5**	**11**	**3**	**10**	**5**	**2**	**27**	**91**

Tabla 7. Asignaturas prácticas de Trabajo Social y otras, según catalogación de los Planes de Estudio Univalle

UNI VALLE	Asignaturas de otras disciplinas con asignaturas prácticas					
Investigación	Estadística	Medicina	Otras	Religión	Administración	Momento de la formación (año)
	Asig. practicas	Asig. practicas	Asig. practicas	Asig. practicas	Asig. practicas	
		2	1	1	1	I
	1	1	1		1	II
					2	III
		1				sin especificar
1						I
					1	I
						II
						III
1					1	IV
		1				I
2	**1**	**5**	**2**	**1**	**6**	**Total**

Asignaturas específicas de Trabajo Social

UNI VALLE	Numero de asignaturas catalogadas como practicas		Asignaturas catalogadas como teóricas	Otras catalogaciones Asignaturas	Asignaturas sin especificar	TOTAL
	Momento de la formación (año)	Asig. prácticas				
1952	I	1	9			
	II	1				
	III	1				
1953-1954	sin especificar	1	4			
1955-1956	II	2			5	
	III	1				
1957-1961	sin especificar	1				
1960-1961	I	3			11	
	II	4				
	III	3				
	IV	4				
1964	I	3			8	
	II	1				
	IV	1				
1965	I	2			11	
	II	2				
1966-1967	II	2			12	
	III	2				
	IV	2				
1968-1969					13	
1969-1970					11	
1970-1971	II	2			14	
	III	2				
	IV	2				
1972	III	1			5	
	IV	2				
1973	III	1			4	
	IV	3		2		
1982	III	3			5	
	IV	2				
1989	III	1			9	
	IV	2				
1994	III	1		7	3	
	IV	2				

	V	1				
2000	IV	1			10	
	V	2				
2003	V	2			10	
2011	V	2			12	
TOTAL		**69**	**13**	**9**	**143**	**234**

Tabla 8. Modalidades de asignaturas Trabajo Social según organización por nombre de asignatura Univalle										
UNIVALLE año	Práctica	Trabajo Social de Caso	Trabajo Social de Grupo	Trabajo Social Comunidad	Método Integrado	Metodología General	Fundamentación Trabajo Social	Introducción/ Historia Trabajo Social	Servicio Social	TOTAL
1952	2	4	1	1				1	3	
1953 - 1954	2		1				1	1		
1955 - 1956	4			1	1			1	1	
1957 - 1961	1									
1960 - 1961	12	3	5	1		1			3	
1964	4	2	3	2		1		1		
1965	4	1	2	4					4	
1966 - 1967	6	3	3	3		1			2	
1968 - 1969		3	3	3			3		1	
1969 - 1970		3	3	3			1	1		
1970 - 1971	6	3	3	3					5	
1972	3				5					
1973	4				5				1	
1982	5	1	1	1		1		1		
1989	3	2	2	2	2			1		
1994	4	2	2	2	2	1		2		

2000	3	2	2	2	2		2			
2003	2	2	1	2	2			2		
2011	4	2	2	2	2			2		
TOTAL	**69**	**33**	**34**	**32**	**21**	**5**	**7**	**13**	**20**	**234**

Anexo 12: Reglamentaciones referidas a la profesión de Trabajo Social en Colombia y España

	REGLAMENTACIONES REFERIDAS A LA PROFESIÓN DE TRABAJO SOCIAL				
	COLOMBIA		ESPAÑA		
Año	Ley / Decreto	Resumen	Año	Ley / Decreto	Resumen
1948	Ley número 25 de 1948 (octubre 27), Por la cual se auxilian las Escuelas de Servicio Social. Emitida por: gobierno de Mariano Ospina Pérez https://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1581225	Se decreta que en las capitales de los departamentos o en ciudades de más de cincuenta mil habitantes donde actualmente existan o se funden las Escuelas de Servicio Social, se contribuirá con un auxilio nacional de doce mil pesos anuales ($12.000) que se destinaría a becas de alumnas hasta del 50 %, aplicación reglamentada por el Ministerio de la Higiene. El Gobierno dictará las normas y el pensum de los estudios que aspiren beneficiarse de esta Ley.	1962	Orden de 22 de febrero de 1962 por la cual se crea una Junta para la reglamentación de la profesión de Técnico de Asistencia Social. Rubio Garcia- Mina. Sr. Secretario general Técnico de este departamento.	Se realizó el estudio de una posible reglamentación de la profesión de Técnico de Asistencia Social en sus aspectos académico y docente. Constituir a tal efecto una Comisión integrada por representantes de los Ministerios de Asuntos Exteriores, Justicia, Gobernación. Educación Nacional y Trabajo de la Secretaria General del Movimiento y de la Comisión Episcopal de Asistencia y Caridad. Se constituye como la Secretaría General Técnica de este Departamento una Junta para el estudio de una posible reglamentación de la profesión de Técnico de Asistencia Social en los aspectos académico y docente, bajo la presidencia del Secretario general Técnico.
1952	Decreto Número 1576 de 1952 (Julio 1º) Por el cual se reglamenta la Ley número 25 de 1948 (octubre 27), sobre Escuelas de Servicio Social. Durante el gobierno de Roberto Urdaneta Arbeláez Emitida por: Ministro de Educación Nacional, Rafael Azula Barrera https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-103438_archivo_pdf.pdf	Se entiende Escuelas de Servicio Social las instituciones de carácter docente que tienen por objeto formar Asistentes Sociales. Decreta el desarrollo de las actividades de las Escuelas: enseñanza teórica y práctica de Servicio Social, según normas universales y adaptadas a las características del trabajo y a las condiciones económicas y sociales del país. Organizar cursos y seminarios extraordinarios y periódicos para el perfeccionamiento técnico de sus exalumnas tituladas. Las escuelas se regirán por estatutos y reglamentos aprobados oficialmente. Someterán su plan de estudios y organización reglamentaria y presupuesto a los Ministerios de educación y de Higiene. Los estudios se cursarán durante tres años, incluyendo la práctica final, la cual será supervisada por las escuelas. Define un plan de estudios con un total de 3.564 horas en los tres años. En las siguientes áreas: A. Disciplinas: básicas, de información: formación religiosa y moral (216 horas), filosofía social 180 horas), derecho y legislación (216 horas), nociones de medicina social (288 horas), psicología (144 horas), servicio social (408). (total: 1506) B. Materias opcionales o vocacionales: técnica de oficina, pedagogía, economía	1964	Decreto 1403/ 1964 de 30 de abril, por el Ministerio de Educación Nacional. Madrid, BOE n. º 117, de 15 de mayo de 1964 por el cual se Reglamenta las Escuelas para la formación de Asistentes Sociales. Durante el gobierno de Francisco Franco Emitida por: Manuel Lora Tamayo Ministro de Educación Nacional https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-8607	Se justifica la actividad de la Asistencia Social como una forma específica no identificable con otra hasta el momento identificada, de promoción social de individuos, grupos y comunidades que no han alcanzado su normal desarrollo. Se constata la creación de la Escuela Católica de Enseñanza Social de Barcelona. Su meritoria y eficaz labor de esta y las demás escuelas de la Iglesia, de la Sección Femenina de F.E.T y de las J.O.N.S. Se exige la promulgación de normas que regulen la formación académica de los asistentes sociales y requisitos para obtención del título oficial que habilite el ejercicio profesional de esta actividad. Las escuelas para la formación de Asistentes Sociales podrán ser oficiales (creadas y regidas por el Estado – regulación de requisitos por el Ministerio de Educación) y no oficiales (creadas por la Iglesia, el Movimiento, Corporaciones o entidades particulares, podrán ser reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional). Duración de los estudios no inferior a tres años.

		doméstica, biblioteconomía (330 horas) C. Trabajos prácticos: visitas instituciones y seminarios, círculos de trabajo, círculos de tesis, lectura en biblioteca (298) D. Prácticas en servicios: primer año, segundo año y tercer año (1430 horas) Se definen los requisitos de ingreso a las escuelas, regularización de las becas. Los títulos otorgados serán refrendados por el Ministerio de Educación e Higiene.			Plan de estudios: enseñanzas teóricas (sociología, psicología, religión, moral, preparación sanitaria, jurídica y económica) y formación práctica. Además, recibirán formación del Espíritu Nacional y Educación física. Se establecen requisitos de ingreso a las escuelas, de formación de docentes, organización administrativa. Creación de la Junta Consultiva de Escuelas de Asistentes Sociales (presenta informes relativos al régimen, reconocimiento de escuelas y planes de estudios)
1964	Decreto 1297 del 1964 de mayo 30 Reglamenta la educación superior en las Universidades e Institutos Emitida por: El Ministro de Educación Nacional, **Pedro Gómez Valderrama.** https://www.suinjuriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1261765#:~:text=DECRETA%3A,los%20de%20magister%20y%20doctor.	Por lo cual se «autoriza… la incorporación académica de las Escuelas de Servicio Social que funcionan en el Colegio Mayor de Cundinamarca y en Colegio Mayor de Bolívar». **Artículo primero.** Universidades es la institución educativa de cultura superior, oficial o privada, autorizada por el gobierno Nacional para otorgar licenciaturas, grados profesionales y títulos académicos como los de magister y doctor. Las instituciones de educación superior no comprendidas en la anterior definición, aunque este reconocidas como personas jurídicas por autoridad competente con el nombre de universidad, no tienen el carácter de tal, cualquiera Gobierno Nacional para expedir los diplomas de educación superior de que trata el artículo 6° del presente Decreto, y se regirán por el decreto número 1464 de 1963 y las disposiciones concordantes.	1964	Ministerio de Educación Nacional. Orden de 31 de julio de 1964 por la que se aprueba el plan de estudios y cuadro horario de las enseñanzas de Asistentes Sociales. Lora Tamayo Director general de Enseñanza Laboral. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1964-14101	Este Ministerio en desarrollo de lo determinado en el Decreto 1403/1964, de abril 30 Boletín Oficial del Estado de 15 de mayo. El documento expone las materias del primer curso, segundo curso y tercer curso. También expone que las Escuelas no oficiales para la formación de Asistentes Sociales deberán formalizar los respectivos expedientes para su reconocimiento, de conformidad con lo determinado en el artículo 3 del precitado Decreto, en los que habrán de figurar el cuadro de profesores cuyas titulaciones para las disciplinas que se indican. Se exponen las licenciaturas.
1968	Resolución n. º 052 20 de agosto de 1968. El Consejo Directivo de la Universidad del Valle. Emitida por Hernando Arellano. Rector Encargado.	Resuelve aprobar en todas sus partes los términos resolutivos de la Resolución n. º 39 de Julio 12 de 1968 expedida por el Consejo Académico de la Facultad de Servicio Social de CALI. Art 1: Aceptar como requisito de grado para los egresados que cumplieran 4 años de estudio y todos los requisitos académicos vigentes antes de junio de 1964. Art 2. Los egresados al cabo de 3 años completos de estudios en la Facultad, podrán optar el título de Licenciado en Servicio Social. Mediante el cumplimiento de todos los requisitos académicos.	1965	Orden de 11 de mayo de 1965 sobre reválida del título de Asistente Social. Ministerio de Educación Nacional. Madrid. BOE del E. Núm. 228 23 de septiembre de 1965. Emitida por: Lora Tamayo https://www.boe.es/boe/dias/1965/09/23/pdfs/A12974-12975.pdf	Quienes se encuentren en posesión del título de Asistente Social, según los planes de estudio que impartían las escuelas correspondientes, puedan revalidar su título, según convocatoria que se formule.
1975	Resolución n. º 324 Octubre de 1975. Álvaro Escobar Navia. Rector Octavio Alberto Uribe. Secretario general encargado.	El consejo directivo de la universidad del Valle en uso de sus atribuciones. Art 1. Adoptar el plan de estudios que viene adelantando la Facultad de Servicio Social como adscrito a la División de Humanidades. Art 2. Autorizar la matrícula financiera y académica para el semestre que iniciaría en marzo de 1976. Art 3. Convenio de crear el Departamento de Servicio Social adscrito a la División de Humanidades.	1966	Orden de 26 de octubre de 1966 del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid B.O.E. Nº 96 de 1 de diciembre de 1966. Plan de estudios de las enseñanzas de las escuelas de asistentes sociales. Emitida por: _____	Se define el asistente social como un profesional que responde a una necesidad del momento actual del siglo XX, que, con base teórica y práctica, aplica técnicas y en el seno de una Institución, trata de promocionar al hombre en cada uno de sus aspectos. Se puede ejercer a través de Servicio Social de Casos, Servicio Social de Grupo y Servicio Social de Comunidad, en el campo de la investigación. En el campo de la administración. Se escriben campos en los que puede

					intervenir donde surjan problemas sociales. Se define el Plan de estudios en tres cursos para un total de 101 horas semanales. 34 horas semanales 1 curso. 34 horas 2 curso. 33 horas semanales 3 cursos. Materias: religión, psicología, sociología, principios y metodología del servicio social, prácticas de servicio social, servicio social individualizado, de grupo y comunidad, estadística y demografía, derecho (civil, penal, administrativo), nociones de medicina, medicina social, higiene y puericultura, psiquiatría, formación del espíritu nacional, educación física.
19 76	Resolución n. º 244 de agosto de 1976. Álvaro Escobar Navia. Rector Octavio Alberto Uribe. Secretario general encargado.	Por la cual se ratifica y define el Plan de Estudios de la Licenciatura en Servicio Social y se modifica la denominación del Título. Conformada por ocho semestres. El plan regía para todos los estudiantes que ingresaron o se trasladaron al plan de Trabajo Social a partir de 1975.	1967	Decreto 986/1967 de 20 de abril, por el que se crea la Escuela Oficial de Asistentes Sociales. Bajo el gobierno de Francisco Franco. Manuel Lora Tamayo. Ministro de Educación y Ciencia.	Por el decreto 1403 1964 se establecieron los estudios técnicos de Asistentes Sociales. Determinándose en la Orden ministerial de 31 de julio las plantillas de las respectivas Escuelas y la titulación del Profesorado que ha de impartir las materias que integran las enseñanzas en cuestión. Se concluyeron las obras del nuevo edificio destinado a albergar la correspondiente escuela oficial en el recinto del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia. El informe del Consejo Nacional de Educación, o propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros. Dispone que se crea en el recinto del Instituto Nacional de Psicología aplicada y Psicotecnia, dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia y con el carácter de oficial, la Escuela de Asistentes Sociales en donde se aplicaran los estudios que refiere el 1403/1964. En dicha Escuela se desarrollarán cursos de formación a los profesores y especialización a quienes hayan obtenido el título de Asistente Social.
19 77	LEY 53 DE 1977 (diciembre 23) Por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de trabajador social y se dictan otras disposiciones. Emitida por	El congreso de la República decreta la reglamentación del ejercicio profesional de Trabajo Social. Estableciendo que solo los profesionales de Trabajo Social podrán desempeñar las funciones de la presente ley. Presenta las características que deben tener los profesionales de Trabajo Social en cuanto a su calidad a) A quienes hayan obtenido u obtengan el título de licenciado o doctor en trabajo social, expedido por una universidad debidamente reconocida por el Estado;	1974	Ley 2/1974 del 13 de febrero. Sobre los Colegios profesionales Jefatura del Estado BOE. Núm 40, de 15 de febrero de 1974. Bajo el gobierno de Francisco Franco https://www.boe.es/buscar/pdf/1974/BOE-A-1974-289-consolidado.pdf	Se destaca que la presente Ley, tras definir a los Colegios Profesionales y destacar su carácter de cauce orgánico para la participación de los españoles en las funciones públicas de carácter representativo y demás tareas de interés general, regula la organización y funcionamiento de los Colegios del modo más amplio posible en consonancia con el carácter profesional de los fines colegiales.

	El Presidente del honorable Senado de la República, EDMUNDO LÓPEZ GÓMEZ. El Presidente de la honorable Cámara de Representantes, ALBERTO SANTOFIMIO BOTERO. El Secretario General del honorable Senado de la República, AMAURY GUERRERO. El Secretario General de la Honorable Cámara de Representantes, IGNACIO LAGUADO MONCADA. República de Colombia, Gobierno Nacional. Bogotá, D.E., diciembre 23 de 1977. Publíquese y ejecútese. El Presidente de la República, ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN El Ministro de Trabajo y Seguridad Social, OSCAR MONTOYA MONTOYA. El Ministro de Salud, RAÚL OREJUELA BUENO. El Ministro de Educación Nacional, RAFAEL RIVAS POSADA. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66175	b) A quienes hayan obtenido con anterioridad a la vigencia de la presente Ley, el título de licenciado en servicio social, expedido por una universidad debidamente reconocida por el Estado; c) A quienes hayan obtenido con anterioridad a la vigencia de la presente Ley, el título de asistente social, expedido por una escuela superior debidamente reconocida por el Estado; entre otros. Por medio de esta ley se crea el Consejo de Trabajo Social : Por el Ministro de Educación o su delegado. Por el Ministro de Salud o su delegado. Por el Ministro de Trabajo o su delegado. Por el Presidente del Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social o su delegado. Por el Presidente de la Federación Nacional de Trabajadores Sociales o su delegado. Por un delegado de la Asamblea Nacional de Facultades de Trabajo Social.			Algunos artículos que se destacan: Artículo 1. 1. Los Colegios Profesionales son Corporaciones de derecho público, amparadas por la Ley y reconocidas por el Estado, con personalidad jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines. 3. Son fines esenciales de estas Corporaciones la ordenación del ejercicio de las profesiones, la representación institucional exclusiva de las mismas cuando estén sujetas a colegiación obligatoria. Artículo 2. 4. Los acuerdos, decisiones y recomendaciones de los Colegios observarán los límites de la Ley 15/2007, de 3 de julio, de Defensa de la Competencia. Colegiación. 1. Los acuerdos, decisiones y recomendaciones de los Colegios observarán los límites de la Ley 15/2007, de 3 de julio, de Defensa de la Competencia. Artículo 6. 1. Los Colegios Profesionales, sin perjuicio de las Leyes que regulen la profesión de que se trate, se rigen por sus Estatutos y por los Reglamentos de Régimen Interior. 2. Los Consejos Generales elaborarán, para lodos los Colegios de una misma profesión, y oídos éstos, unos Estatutos generales, que serán sometidos a la aprobación del Gobierno, a través del Ministerio competente. En la misma forma, se elaborarán y aprobarán los Estatutos en los Colegios de ámbito nacional. Disposición adicional tercera. La organización colegial. 1. Se entiende por organización colegial el conjunto de corporaciones colegiales de una determinada profesión. 2. Son corporaciones colegiales el Consejo General o Superior de Colegios, los Colegios de ámbito estatal, los Consejos Autonómicos de Colegios y los Colegios Profesionales. Disposición adicional cuarta. Valoración de los Colegios para la tasación de costas. Los Colegios podrán elaborar criterios orientativos a los exclusivos efectos de la tasación de costas y de la jura de cuentas de los abogados.

					Dichos criterios serán igualmente válidos para el cálculo de honorarios y derechos.
19 80	Resolución 348 de noviembre 20 de 1980. Carlos Trujillo P. Rector Maria Paola Croce. Secretaria.	Por medio del cual se modifica el art. 1 de la resolución No 342 de 1980. Los nuevos títulos reconocidos de Licenciatura en Trabajo Social a Trabajador social.	1980	Proposición no de ley aprobada por el Pleno del Congreso de los Diputados el 25 de febrero de 1980. Madrid, B.O.E de las Cortes Generales nº 161-II de 28 de febrero de 1980. Transformación y clasificación como universitarios de los estudios de trabajo social, creación del título de diplomado en trabajo social y transformación de las escuelas de asistentes sociales. Emitida por:	https://books.google.com.co/books?id=KvurDwAAQBAJ&pg=PA94&lpg=PA94&dq=Proposici%C3%B3n+no+de+ley+aprobada+por+el+Pleno+del+Congreso+de+los+Diputados+el+25+de+febrero+de+1980.+Madrid,+B.O.E+de+las+Cortes+Generales+n%C2%BA+161-II+de+28+de+febrero+de+1980 Esta proposición se cita en el libro de Patrocinio Este enlace corresponde al libro.
19 81	DECRETO 2833 DE 1981 (octubre 9) Por el cual se reglamenta la Ley 53 de 1977. El Presidente de la República de Colombia, en ejercicio de las atribuciones que le confieren los artículos 120, ordinal 3° y 132 de la Constitución Política. Comuníquese, publíquese y cúmplase. Dado en Bogotá D. E., a 9 de octubre de 1981. El Presidente de la República, JULIO CESAR TURBAY AYALA La Ministra de Trabajo y Seguridad Social, MARISTELLA SANÍN DE ALDANA El Ministro de Salud Pública ALFONSO JARAMILLO SALAZAR El Ministro de Educación Nacional CARLOS ALBÁN HOLGUÍN https://www.consejonacionaldetrabajosocial.org.co/decreto-2833-de-1981/	Profesión ubicada en el área de las Ciencias Sociales. Actividades que corresponden a los profesionales de Trabajo Social: a) Participar en la creación, planeación, ejecución, administración y evaluación de programas de bienestar y desarrollo social; b) Participar en la formulación y evaluación de políticas estatales y privadas de bienestar y desarrollo social; c) Realizar investigaciones que permitan identificar y explicar la realidad social; d) Organizar grupos e individuos para su participación en planes y programas de desarrollo social; e) Colaborar en la selección, formación, supervisión y evaluación de personal vinculado a programas de bienestar y desarrollo social; y f) Participar en el tratamiento de los problemas relacionados con el individuo, los grupos y la comunidad aplicando las técnicas propias a la profesión. Expone los artículos que expiden que solo los graduados de trabajo Social podrán ejercer la profesión y además realizar la inscripción ante el Consejo Nacional de Trabajo Social. Los títulos de Trabajo Social, Especialización y Magister solo pueden ser otorgados por instituciones autorizadas por el Estado	1981	Boe 206 del 28 de agosto de 1981. Real Decreto 1850 sobre la incorporación a la universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1981-19360	Conformidad con el Decreto 2283/1973 del 17 de agosto regulador de las Escuelas Universitarias a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia con el informe favorable de la Junta Nacional de Universidades y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión dispusieron Art 1. Las enseñanzas de Trabajo Social se desarrollaran dentro de la Educación Universitaria a través de las Escuelas Universitarias y conforme a la normativa propia de este tipo de centros. Art2. La creación de las nuevas Escuelas Universitarias de Trabajo Social así como la transformación en esta clase de Centros de las actuales Escuelas de Asistentes Sociales, se ajustara a lo dispuesto en el Decreto 2293/ 1963 . Art 4. Los alumnos que superen los estudios en una Escuela Universitaria de Trabajo Social obtendrán el título de Diplomado en Trabajo Social. Art 5.Queda derogado el Decreto 1403/ 1964 del 30 de abril y demás disposiciones en cuanto se opongan a lo dispuesto en el presente Real Decreto, En ningún caso la integración de los estudios en la universidad podrá originar aumento de gastos públicos. Disposiciones transitorias. Quienes estén en posesión del título de Asistente Social expedido por el Ministerio de Educación y Ciencia, conforme a la legislación vigente, tendrán los derechos profesionales en su caso. Quienes se encuentren en posesión del título de Asistente Social

					expedido por el Ministerio de Educación y Ciencia y deseen obtener el título de Diplomado en Trabajo Social por las nuevas Escuelas Universitarias deberán reunir los requisitos que se fijen por el Ministerio de Educación y Ciencia.
2003	Resolución 012. De febrero de 2003 Por la cual se reforma el programa académico de Trabajo Social Adscrito a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de La Facultad de Humanidades. Universidad del Valle. Oscar Rojas Rentería. Rector. Oscar López Pulecio. Secretario General.	Resuelve aprobar la reforma del Programa de Trabajo Social (Código 3249) Por la cual se otorga el título de trabajador social, contiene 151 créditos, distribuidos 39 en asignaturas básicas (AB) 83 créditos en Asignaturas profesionales (AP) y 18 créditos en asignaturas electivas profesionales (EP) y 11 créditos en asignaturas complementarias (EC) y aprobar proficiencia en idioma extranjero-Programa en jornada diurna que tiene 10 semestres académicos. La resolución expone los objetivos del programa académico, el perfil profesional, estructuración del programa. Exposición de asignaturas.	1982	Ley 10/1982 de 13 de abril de creación de los Colegios Oficiales de Asistentes Sociales. Don Juan Carlos I. Rey de España. Presidente de Gobierno Leopoldo Calvo-Sotelo y Bustelo. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1982-9658	Art 1. Se crean los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales como Corporaciones de Derecho Público, con personalidad Jurídica propia y plena capacidad para el cumplimiento de sus fines. Art 2. Se establece un Consejo General de Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Art 3. Los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales, que podrán tener el ámbito de Comunidades Autónomas, regional o provincial, integrarán en sus respectivos territorios a quienes reúnan los requisitos legales para ser considerados como Diplomados Universitarios en Trabajo Social y Asistentes Sociales. Art 4. Los Colegios Oficiales de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales se relacionarán con la Administración a través del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social o por la vía que determine el Gobierno. En las disposiciones finales se faculta al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para dictar las disposiciones necesarias para la ejecución de lo dispuesto en la presente ley.
2008	Ministerio de Educación Nacional. Resolución 9782 23 de diciembre de 2008.	Por medio de la cual se resuelve la solicitud de registro calificado del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle. Se otorga el registro calificado al programa por el término de siete años. Años contados a partir de la expedición de la resolución 477 de febrero de 2006.	1983	BOE 19 abril de 1983. Orden de 12 de abril por las que se establecen las directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas de Trabajo Social. Maravall Herrero Secretaria de Estado de Universidades e Investigación https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-10869	El Real Decreto 1850/1981 de 20 de agosto sobre incorporación a la Universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social establece en su artículo 3 la elaboración y aprobación de los Planes de Estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. De acuerdo con el artículo 37 de la ley general de Educación de 1970 establece que las universidades se acomodaran en la elaboración de los Planes de Estudio de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social con las siguientes directrices: 1. Los planes de Estudio se estructurarán en tres años.

					Las áreas son Ciencias Sociales. Trabajo Social y la de ciencias complementarias. Horas de enseñanza en total se fija en un máximo de 3200, debiendo dedicarse a la formación práctica en el 40 por 100 en total. Las prácticas se realizarán en las correspondientes Escuelas Universitarias y bajo la supervisión de estas El número de asignaturas obligatorias señaladas por las Universidades para la totalidad de los cursos que componen el Plan no deberá superar el número de 17. Debiéndose incluir en todo Plan de Estudios las 15 asignaturas. Se anexan los contenidos de primer hasta tercer curso.
2010	Resolución 116 de octubre 14 de 2010. Iván Enrique Ramos Calderón. Rector. Oscar López Pulecio. Secretario General.	Por la cual se reforma el Programa Académico de Trabajo Social adscrito a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Facultad de Humanidades. A diferencia de la resolución 012 de 2003 expone los objetivos específicos del Programa de Trabajo Social. La estructura curricular se conforma de la siguiente forma: Contiene 159 créditos, distribuidos 39 en asignaturas básicas (AB) 86 créditos en Asignaturas profesionales (AP) y 18 créditos en asignaturas electivas profesionales (EP) y 10 créditos en asignaturas complementarias (EC) y aprobar proficiencia en idioma extranjero (6) créditos- Programa en jornada diurna que tiene 10 semestres académicos.	1983	Real Decreto 2032/1983 de 10 de septiembre por el que se integra la Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid en la Universidad Complutense como Escuela Universitaria de Trabajo Social. Firma el Rey Juan Carlos José Maria Maravall Herrero. Ministro de Educación y Ciencia.	El Real Decreto 1850/1981 de 20 agosto incorporó a la Universidad los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Para ello se constituye una Comisión Gestora de Integración con la función específica de planificar, dirigir y controlar el desarrollo de la integración. Art 1. La Escuela Oficial de Asistentes Sociales de Madrid se integra en la Universidad Complutense de Madrid como Escuela Universitaria de Trabajo Social Art 2. Por el Ministerio de Educación y Ciencia se nombrará una comisión Gestora con el fin de dirigir y atender el desarrollo de su integración. Esta comisión realizará: a. El asesoramiento sobre la elaboración del proyecto del plan de estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social. b.Asesorar el desarrollo de las correspondientes disciplinas presente el profesorado de la Escuela. Entre otras tareas. La Comisión Gestora al finalizar cada año académico debía presentar un informe al rector respecto a la implantación de los sucesivos cursos del nuevo plan de estudios.
2011	Resolución 011. De Febrero 17 de 2011. Iván Enrique Ramos Calderón. Rector.	Por la cual se reforma el programa académico de Trabajo Social adscrito a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Facultad de Humanidades, se deroga la Resolución 116 de octubre 14 de 2010 y se modifica la resolución n. º 012 de febrero 13 de 2003.	1985	Orden de 20 de mayo de 1985 por la que se aprueba el plan de estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Madrid dependiente de la Universidad Complutense de Madrid.	El Ministerio dispuso aprobar el plan de estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Madrid, dependiente de la Universidad Complutense de Madrid.

	Oscar López Pulecio. Secretario General.	Resuelve modificar el programa académico de Trabajo Social adscrito a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano el cual otorga el título de Trabajador(a) social al estudiante que apruebe los 160 créditos y cumpla con los requisitos. Contiene 160 créditos, distribuidos 39 en asignaturas básicas (AB) 86 créditos en Asignaturas profesionales (AP) y 18 créditos en asignaturas electivas profesionales (EP) y 11 créditos en asignaturas complementarias (EC) y aprobar proficiencia en idioma extranjero (6) créditos- Programa en jornada diurna que tiene 10 semestres académicos.		https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12064	Se exponen los anexos de los tres cursos además de la especialización de profesionalización, donde los alumnos en el tercer curso debían cursar dos. Para la obtención del Diploma de Trabajo Social será requisito indispensable superar una prueba de idioma moderno (inglés, alemán o francés) dicha prueba debe realizarse en cualquiera de las convocatorias oficiales del tercer curso.
2011	Resolución 5159 del 22 de junio de 2011. Ministerio de Educación Nacional. Javier Botero Álvarez. Viceministro de Educación Superior.	Por medio de esta se modifica la resolución 9782 de 23 de diciembre de 2008 a través de la cual se otorgó el registro calificado al programa de Trabajo Social de la universidad del Valle. Resuelve modificar parcialmente el artículo primero de la Resolución número 9782 de 23 de diciembre de 2008, en lo relacionado con el número total de los créditos del programa de 151 a 160 créditos. Aprobar los cambios en los contenidos curriculares del programa. Los cambios efectuados en el programa identificado en esta resolución deberán ser registrados en el Sistema Nacional de la información de la Educación Superior- SNIES.	1988	Orden de 28 de enero de 1988 por la que se aprueba la adaptación del Plan de Estudios establecido por la de 26 de octubre de 1966, al aprobado, para la Escuela Universitaria de Trabajo Social de Madrid, por Orden de 20 de mayo de 1985. Francisco de Asís Blas Anitio. Director General de Enseñanza Superior. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1988-3664	En vista de la aprobación del plan de estudios establecido por la Orden de 26 de octubre de 1966, orden del 20 de mayo de 1985 y la del 8 de mayo de 1987 que desarrolla las disposiciones de la incorporación a la universidad de los estudios de Asistentes Sociales como Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Dispone aprobar la adaptación del plan de estudios establecido por la Orden de 26 de octubre de 1966. Se expone el anexo con el Plan de Estudios comparado entre 1966 y 1985. Entre las asignaturas que no son convalidables por falta de equivalentes en el Plan de Estudios de 1966 son: -Política Social y Bienestar Social. -Servicios Sociales I. -Servicios Sociales II. -Historia de las ideas y Movimientos Sociales. -Deficiencias (asignatura optativa) -Administración Comunitaria (Optativa) -Marginación (optativa) -Integración Social (Optativa)
2012	Resolución 11148 de septiembre 11 de 2012. Ministerio de Educación Nacional Javier Botero Álvarez. Viceministro de Educación Superior.	Por medio de la cual se resuelve la solicitud de renovación de registro calificado del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle. Resuelve renovar el registro calificado por el término de siete años.	2000	Resolución de 15 de junio de 2000, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica la adaptación del plan de estudios de Diplomado en Trabajo Social. https://www.boe.es/boe/dias/2000/07/04/pdfs/A24082-24091.pdf	El diplomado en Trabajo Social Expone las materias Troncales, su denominación y las asignaturas que la componen. Denominación: Curso 1: Salud Pública y Trabajo Social Psicología Servicios Sociales Derecho. Métodos y técnicas de Investigación Social Política Social Sociología y Antropología Trabajo Social. Materias obligatorias de universidad. Curso 2: Estructura Social Contemporánea

					Economía Filosofía Social y de la Cultura La conducta en sus contextos. Servicios Sociales II Materias Optativas Deficiencias Minusvalidades Fundamentos Médicos de las Drogodependencias. Protección jurídica familiar Protección del Menor Sociología de la Exclusión Sociología de la desviación Filosofía Política Ética y Deontología Mercadeo de Trabajo Psicología de los Grupos. Materias optativas Psicología Comunitaria Cooperación al desarrollo Trabajo Social familiar e infantil. Vejez: teorías y modelo de Intervención en Trabajo Social. Animación sociocultural y Trabajo Social en el campo educativo. Trabajo Social y promoción de la salud. Investigación en Trabajo Social. Nuevas tecnologías aplicadas a los servicios sociales. Evaluación y calidad de Servicios Sociales Psicología de la conducta normal y desviada.
2014	Resolución número 5091 del 10 de abril de 2014. Ministerio de Educación Nacional. Emitida por María Fernanda Campo Saavedra Ministra de Educación Nacional.	Por medio de la cual se renueva la acreditación de alta calidad al programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle en Cali- Valle, por seis años contados a partir de la fecha de acreditación. **Desatacan**: La articulación del Programa con las orientaciones misionales de la universidad, su proyecto educativo institucional. -La pertinencia con respeto a las demandas sociales y a las necesidades del medio a través de las prácticas que se realizan en 110 instituciones. -Cualificación del cuerpo profesoral. En el 2008 el programa contaba con 16 profesores de tiempo completo, 11 tenían título de maestría, en 2012 con igual cantidad de docentes, 2 alcanzaron título de doctorado y 10 título de maestría. -La dinámica editorial y el Centro de Documentación en Investigación e Intervención Social. -Rigor en el proceso de construcción de los documentos de fundamentación de las prácticas y del Proyecto Académico del Programa, entre otros. Recomendaciones: Fortalecer los grupos de investigación en lo que participan los docentes del programa y alcanzar una mayor visibilidad en el Sistema Nacional De Ciencia.	2007	Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Ministerio de Educación y Ciencia «BOE» núm. 260, de 30 de octubre de 2007. Rey Juan Carlos. https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf	Disposiciones generales Objeto Este real decreto tiene por objeto desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior y de conformidad con lo previsto en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior. Asimismo, este real decreto establece las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos, previamente a su inclusión en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT). Artículo 2. Ámbito de aplicación. Las disposiciones contenidas en este real decreto se aplicarán a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, Máster y Doctorado impartidas por las Universidades

		-Continuar con el fortalecimiento del cuerpo profesoral en cuanto a nivel de formación y cantidad en condiciones de contratación. -Proseguir con el mejoramiento de la planta física y la dotación tecnológica. -Incentivar la utilización de las TiCs en los procesos académicos. -Disminuir tensiones centro-Periferia: mejorar la disponibilidad bibliográfica, generar un proyecto de desarrollo profesoral para conformar mejores equipos docentes, diseñar mecanismos de articulación de las propuestas curriculares a los contextos locales, consolidar las iniciativas ya aprendidas tendientes al desarrollo de la investigación.			españolas, en todo el territorio nacional. Estructura de las enseñanzas universitarias oficiales Artículo 8. Estructura general. Las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional se estructurarán en tres ciclos, denominados respectivamente Grado, Máster y Doctorado, de acuerdo con lo establecido en el artículo 37 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la anterior y en este real decreto.
2015	Acuerdo 13 de junio 26 de 2015. Consejo Nacional de Trabajo Social. https://xperta.legis.co/visor/legcol/legcol_db929a1d8d0a4060bdf5faf7e01dec22/coleccion-de-legislacion-colombiana/acuerdo-13-de-junio-26-de-2015	Por el cual se adopta el Código de ética de los trabajadores sociales en Colombia. Contenido o temas específicos: Código de ética profesional, organismos educativos, profesión, trabajador, formalidad del trabajo. Capítulo 1: Objeto y alcance del Código de ética. Capítulo 2: Del trabajo social. Capítulo 3: De los trabajadores sociales. Capítulo 4: Principios y valores. Capítulo 5: Compromisos Capítulo 6: Regimen disciplinario.	2010	Resolución de 28 de mayo de 2010, de la Universidad Complutense de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Trabajo Social. Carlos Berzosa Alonso-Martínez. Rector. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-9881	Obtenida la verificación del plan de estudios por el Consejo de Universidades, previo el informe positivo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, y acordado el carácter oficial del título por el Consejo de Ministros de 30 de octubre de 2009 (publicado en el «BOE» del 5 de enero de 2010 por Resolución de la Secretaría General de Universidades, de 13 de noviembre de 2009), Este Rectorado ha resuelto publicar el plan de estudios conducente a la obtención del título de Graduado o Graduada en Trabajo Social, que quedará estructurado según consta en el anexo.
2018	Ministerio de Educación Nacional. Resolución 07876 del 11 de mayo de 2018. Natalia Ruiz Rodgers. Viceministra de Educación Superior.	Por medio del cual se renueva de oficio el registro calificado del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle, ofrecido bajo metodología presencial en Cali. Valle. Resuelve renovar de oficio a partir de la fecha ejecutorial de la resolución 5091 del 10 de abril de 2014 por siete años.	2012	ORDEN 11377/2012, de 29 de octubre, por la que se autoriza el cambio de denominación de centros en la Universidad Complutense de Madrid. La Consejera de Educación, Juventud y Deporte, Lucía Figar De Lacalle	La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, establece en su artículo 8.2 que la creación, modificación y supresión de centros en las universidades públicas requerirá la aprobación de la Comunidad Autónoma, bien a propuesta o previo informe del Consejo de Gobierno y, en todo caso, con informe favorable del Consejo Social de la Universidad. En este sentido, la Universidad Complutense de Madrid propone el cambio de denominación de cinco Escuelas Universitarias por el de Facultades, que se encargarán de la organización y gestión administrativa de las enseñanzas oficiales de Grado y Posgrado, que venían siendo organizadas por las Escuelas Universitarias, una vez adaptadas las antiguas diplomaturas al

					Espacio Europeo de Educación Superior.
2021	Ministerio de Educación Nacional. Resolución n. º 007417 de 30 abril de 2021. Maria Victoria Angulo González La ministra de Educación Nacional. José Maximiliano Gómez Torres Viceministro de Educación Superior. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-405751_pdf.pdf	Por medio de la cual se renueva la Acreditación de Alta Calidad al Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle y se renueva el oficio Registro Calificado. Aspectos positivos -El Proyecto Educativo del Programa orienta los procesos misionales de docencia, investigación y proyección, está contextualizado en el análisis de la realidad social. Hay pertinencia y relevancia Académica en la sede Cali y las otras extensiones. -El programa presenta cifras bajas de deserción. -Respecto a la acreditación pasada, el programa ha mejorado en desarrollar procesos de apoyo a la representación estudiantil y ha fortalecido mecanismos de acompañamiento. -El fortalecimiento de la planta profesoral. -Desempeño de los estudiantes en las pruebas Saber Pro se encuentra por encima del grupo referencia. - Desde 1980 hasta 2019: Reporte de 1456 graduados. Aspectos por mejorar -Atender prioritariamente el mejoramiento de la planta física y tecnologías. -Proceso de revisión y diseño de estrategias de evaluación que permitan un mejor seguimiento del proceso de enseñanza. -Considerar la vinculación de estudiantes al programa institucional de semilleros. -Continuar avanzando en un mayor acercamiento a egresados.			

Fuente: elaboración propia con base en archivos institucionales y páginas web. Enero de 2022

Anexo 13: Índice de tablas

Tabla 1: Producción intelectual sobre Trabajo Social (1968-2024) 27
Tabla 2: Temas sobre formación en Trabajo Social (1968-2023) 35
Tabla 3: Temas sobre formación en Trabajo Social (2000-2024) 38
Tabla 4: Momentos de elaboración del trabajo de campo 60
Tabla 5: Participantes por Universidad 62
Tabla 6: Generaciones de las entrevistadas docentes y profesionales 64
Tabla 7: Edad profesionales por Universidad y técnica metodológica 66
Tabla 8: Procedencia de los participantes 67
Tabla 9: Formación de grado de los docentes de Trabajo Social 142