

ENTRE PRUEBAS Y SOPORTES: LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE TRABAJO
SOCIAL DESDE LAS VOCES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

STEFANY BASTIDAS RIVERA

BIANCA ALEJANDRA MANCO LOZANO

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

SANTIAGO DE CALI

2017

ENTRE PRUEBAS Y SOPORTES: LA FORMACIÓN ACADÉMICA DE TRABAJO
SOCIAL DESDE LAS VOCES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES

STEFANY BASTIDAS RIVERA

BIANCA ALEJANDRA MANCO LOZANO

TRABAJO DE GRADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE TRABAJADORA SOCIAL

DIRIGIDO POR

MARY HELLEN BURBANO CERÓN

MG. SOCIOLOGÍA, UNIVERSIDAD DEL VALLE

UNIVERSIDAD DEL VALLE

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

SANTIAGO DE CALI

2017

Agradecimientos

A Amparo y Dominga, mi madre y mi abuela, quienes durante toda mi vida me han brindado su amor y apoyo incondicionales.

A David, mi amigo, compañero y amante, quien durante este pregrado siempre me animó a continuar, a pesar de mis dudas profesionales y existenciales.

A Bianca, mi amiga y compañera de trabajo de grado, cuyo carácter e inteligencia representaron una contribución indispensable a la sinergia en nuestro trabajo.

A Daniela, María del Mar, Tania y Bianca, el cardumen, mi grupo de amigas de la universidad, quienes hicieron más llevadero el recorrido de este empedrado camino del conocimiento de sí misma y la realidad social.

A nuestras compañeras de Trabajo Social que a través de esta investigación nos permitieron conocer su paso por la carrera y decirles “¡Hasta luego!” un poco más de cerca.

Stefany Bastidas Rivera

Agradecimientos

A Ana Milena Lozano Rangel y Javier Manco Urrea, mis padres, quienes acompañaron y apoyaron desde el inicio mi proceso académico. A mi hermano, Sergio, por crecer a mi lado, convertirse en el soporte ante tantas pruebas y animarme a continuar. A mi abuelo, quien mientras vivió nunca me soltó. A mi familia y amigos más cercanos, por sus palabras de motivación.

A Stefany Bastidas, compañera de trabajo de grado y especialmente amiga, quien ha contribuido de gran manera a mi formación académica y personal.

Gracias a Tania, Daniela, María del Mar y Stefany, por nadar conmigo en este mar tan complejo, lleno de conocimientos y momentos.

A las y los docentes que acompañaron este proceso formativo, especialmente a la docente Maritza Charry, porque sus enseñanzas trascendieron lo académico; y a la docente y directora de trabajo de grado Mary Hellen Burbano, por compartir su conocimiento y experiencia.

Gracias a mis compañeras y compañeros, especialmente a aquellas y aquellos quienes nos compartieron sus experiencias académicas y personales haciendo posible esta investigación.

Por último, gracias a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano y a la Universidad del Valle, por permitir formarme profesional y personalmente en sus espacios y aulas.

Bianca Alejandra Manco Lozano

Resumen

Este trabajo de grado busca comprender los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle que generan mayores tensiones en los y las estudiantes, y los soportes utilizados por ellos para permanecer en el programa académico. La investigación se realizó a partir de una metodología cualitativa en la que se usaron como técnicas de recolección de información, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Se encontró que los y las estudiantes definen como momentos tensionantes: la entrada a la universidad; el curso de algunas asignaturas, su exigencia académica, el interés suscitado frente a los contenidos de las mismas, el cuestionamiento frente a algunos aspectos de Trabajo Social, las perspectivas teóricas y epistemológicas usadas en las asignaturas y la vinculación de los contenidos con sus vidas personales; la realización de la Práctica Académica y el Trabajo de Grado; y los duelos vivenciados en sus relaciones personales durante la formación académica. Frente a dichos momentos, los y las estudiantes utilizan diversos tipos de soportes, incluyendo personales, relacionales e institucionales; sin embargo, también reconocen soportes de los que carecen, como un acompañamiento integral, constante y transversal brindado por la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Palabras clave: permanencia estudiantil, formación académica, Trabajo Social, pruebas, soportes.

Abstract

This thesis seeks to understand the moments of the academic formative process in Social Work at the Universidad del Valle that cause the most stress in students, and the supports used by them in order to remain in the academic program. The research was done starting from a qualitative methodology in which the semi-structured interview and the focus group were used as data collection techniques. It was found that students define as stressful moments: the entrance to the university; moments related to some courses, their academic demands, the interest aroused towards their contents, the questions regarding some aspects of Social Work, the theoretical and epistemological perspectives used in said courses, and the linking of the contents with their personal lives; the realization of the internship and thesis; and the grievings experienced in their personal relationships during the academic formation. Facing said moments, the students make use of diverse types of supports, including personal, relational and institutional; however they also recognize supports they lack, such as an integral, constant and transversal accompaniment given by the Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Keywords: student persistence, academic formation, Social Work, proofs, supports.

Contenido

	págs.
Introducción.....	9
Capítulo I. Aspectos generales.....	10
1.1 Planteamiento del problema.....	10
1.2 Justificación.....	10
1.3 Antecedentes.....	11
1.4 Objetivos.....	27
1.4.1 Objetivo general.....	27
1.4.2 Objetivos específicos.....	27
1.4.3 Objetivo práctico.....	27
Capítulo II. Memoria metodológica.....	28
Capítulo III. Marco contextual.....	30
Capítulo IV. Marco de referencia teórico y conceptual.....	36
Capítulo V. Formación en Trabajo Social: las pruebas del proceso académico.....	46
5.1 Principales momentos de la formación académica en Trabajo Social.....	47
5.2 Momentos tensionantes a lo largo de la formación académica en Trabajo Social.....	48
5.2.1 Entrada a la universidad.....	49
5.2.2 El curso de algunas asignaturas.....	51
5.2.3 La Práctica Académica.....	57
5.2.4 El Trabajo de Grado.....	65
5.2.5 Duelos en relaciones personales.....	65
5.3 Emociones, sensaciones o sentimientos generados.....	67
Capítulo VI. Expectativas, satisfacciones e insatisfacciones frente a la formación académica de Trabajo Social.....	74
6.1 Entrada a la Universidad.....	74
6.2 Expectativas asociadas a algunas asignaturas.....	81
6.3 La Práctica Académica.....	84

6.4 El Trabajo de Grado.....	95
Capítulo VII. Formación en Trabajo Social: los soportes a lo largo del proceso académico.....	98
7.1 Soportes personales.....	98
7.2 Soportes institucionales.....	107
7.3 Acciones realizadas para enfrentar dichos momentos difíciles.....	113
7.4 Aprendizajes obtenidos.....	115
Capítulo VIII. Conclusiones y recomendaciones.....	120
Bibliografía.....	125
Anexos	
Anexo 1: Instrumento para la realización de las entrevistas semiestructuradas	
Anexo 2: Instrumento para la realización del grupo focal	

Introducción

Los índices de deserción estudiantil en la Educación Superior a nivel nacional son altos; según cifras del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), en el año 2015 la deserción nacional por cohorte alcanzaba el 46,1%; y la deserción por cohorte en la Universidad del Valle alcanzaba un porcentaje de 44,35%.

Lo anterior ha hecho de la deserción y la permanencia estudiantil, un objeto de estudio y de intervención, donde se busca entre otras cosas, conocer los factores que inciden en la decisión de los y las estudiantes de permanecer o no en sus estudios; esto ha permitido identificar que la permanencia y la deserción estudiantil están relacionados con diferentes aspectos, como las diferentes pruebas que el estudiantado debe enfrentar durante su formación académica y los soportes que tienen para enfrentarlas.

Esas pruebas y soportes inciden en las experiencias que tienen los y las estudiantes de sus procesos de formación académica; e incluso en el cumplimiento de sus metas de graduación. De lo anterior surgió el interés investigativo por comprender los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle que generan mayores tensiones en los y las estudiantes, y los soportes utilizados por ellos y ellas para permanecer en el programa académico.

La presente investigación está compuesta de siete capítulos: el primero expone los aspectos generales: planteamiento del problema, justificación y objetivos; en el segundo capítulo se presenta la memoria metodológica, que contiene el diseño metodológico, el tipo de estudio, la metodología, las técnicas de recolección usadas, asimismo una descripción de los y las estudiantes partícipes de la investigación; el tercer capítulo presenta el marco contextual; mientras el cuarto capítulo presenta el marco de referencia teórico; los capítulos 5, 6 y 7 contienen el análisis de los hallazgos; y finalmente, el último capítulo presenta las conclusiones y las recomendaciones que derivaron de la investigación.

Capítulo I. Aspectos generales

1.1 Planteamiento del problema

En los procesos de formación profesional no sólo múltiples factores entran en juego, como los estructurales, teóricos, metodológicos y culturales, sino que además diversos actores convergen en su desarrollo, como estudiantes, docentes y directivos/as, orientados/as a brindar formación académica básica y disciplinar de determinada profesión.

Dichos procesos conllevan para sus actores diferentes situaciones que, percibidas como dificultades o pruebas, requieren del uso de soportes para solventarlas en pro de alcanzar la graduación, fin último de la formación académica dentro del ámbito universitario. En el caso de los y las estudiantes estas pruebas pueden estar relacionadas con factores económicos, competencias académicas, metodologías docentes, problemas personales y familiares; que pueden poner en tensión la permanencia en sus estudios y convertirse en causas de deserción; sin embargo, no siempre ocurre esto, en algunas ocasiones dichas pruebas son superadas y los y las jóvenes logran permanecer en sus estudios.

La reflexión ante lo mencionado promovió el interés frente a aquellos momentos de tensión en la formación académica en Trabajo Social y los soportes que son utilizados para mantenerse en ella, dando origen a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle que generan mayores tensiones en los y las estudiantes y cómo estos son afrontados para permanecer en el programa académico?*

1.2 Justificación

La apuesta por la permanencia estudiantil y evitar el incremento de la deserción ha llevado a las Instituciones de Educación Superior (IES) a construir estrategias que prevengan que los y las estudiantes abandonen sus estudios; sin embargo, estas estrategias son en muchas ocasiones diseñadas y ejecutadas sin tener en cuenta las particularidades ni la voz de los actores principales, que son ellos y ellas.

Conocer las experiencias de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle, además de dar cuenta de aspectos subjetivos, permite identificar los factores

institucionales que inciden y afectan las experiencias de formación académica en el programa académico, e invita a reflexionar sobre la misma.

Además, cabe agregar que este trabajo investigativo cuenta con la particularidad de conocer el problema de investigación a partir de aquellos que aún lo están enfrentando; es decir, no se recurre ni a egresados, ni a desertores, sino a la población que a pesar de haber transcurrido la mayor parte de la formación profesional, aún tiene una perspectiva desde el rol de estudiante, y por tanto sigue teniendo la opción de culminar o no sus estudios.

En relación con lo anterior, la importancia de esta investigación se basa en que es una investigación desde el Trabajo Social para la formación en Trabajo Social, es decir, es un aporte directo a la formación de futuros profesionales de esta disciplina; puesto que con sus hallazgos se espera contribuir a una reflexión sobre una formación académica y profesional que integre o facilite soportes para enfrentar las pruebas, evitar la deserción y alcanzar las metas de todos los actores que se involucran en la educación superior.

1.3. Antecedentes

Para lograr un balance sobre los procesos de formación académica y la permanencia estudiantil universitaria, se realizó una pesquisa bibliográfica que tomó en cuenta libros, artículos de revistas, trabajos de grado y ponencias, publicados entre los años 2001 y 2016; la cual se realizó en dos idiomas, español e inglés, aunque en mayor proporción en el primero, y tomó en cuenta autores y autoras de diversos países como Colombia, Chile, Venezuela, Argentina, México, Perú, Costa Rica, Cuba y Estados Unidos.

Los procesos de formación universitaria

“Hablar de procesos y prácticas en la formación universitaria implica necesariamente ir más allá de la normatividad, la política o las estructuras curriculares. Implica adentrarse en las posibilidades y restricciones que marcan los contextos de formación y las diversas formas de pensamiento que dan cuenta de dicha formación. Pero también conduce al entendimiento de las intencionalidades y vivencias de los actores de dichos procesos formativos” (Piña, Barriga y Corenstein, 2003, p. 211).

Piña, Barriga y Corenstein exponen desde el contexto mexicano un análisis de los procesos de formación universitaria a partir de revisión de literatura que presentan

diferentes perspectivas con el fin de trascender la inmediatez y la necesidad práctica de los cambios en los procesos curriculares y formativos, para asumir y entender las dimensiones histórica, social, política o fenomenológica y generacional de los mismos. Para estos autores, la formación universitaria se integra por aspectos tanto empíricos como teóricos, y las prácticas y procesos educativos no se reducen a la enseñanza-aprendizaje, sino que son un tejido compuesto de aspectos pedagógicos, profesionales, políticos, personales, entre otros; que deben ser leídos con relación al contexto sociocultural. Es por esto que la noción de formación es atravesada por diferentes aspectos y se desarrolla de manera distinta según los actores, la cultura, las condiciones donde tenga lugar el proceso, y por supuesto la disciplina o profesión en cuestión.

Desde una perspectiva disciplinar, Tobón (1983) señala que la complejidad profesional del Trabajo Social ha requerido indagar sobre el porqué y cómo de la profesión. La formación profesional, entendida como el proceso formador de la profesión, se da a partir de la intervención de diferentes actores:

“el profesional, el estudiante, el docente, el investigador, el dirigente gremial y el administrador de Trabajo Social, se mueven en un mundo de rupturas y disociaciones en el cual, se pasa de la más simple y burocrática rutina administrativa, al terreno de los cambios y las transformaciones radicales de la sociedad. En este constante ir y venir, los profesionales perciben su identidad cada vez con menos nitidez, y sus expectativas y reivindicaciones, se limitan a aquellas que garanticen la supervivencia del empleo, sea cual sea el carácter y los alcances del trabajo” (Tobón, 1983, p. 3).

Tobón expone que la ambivalencia con la que convive esta profesión se ve reflejada en su identidad y acción profesional, y en los procesos de formación actual, donde se hacen evidentes asuntos no resueltos e incoherencias existentes, por ejemplo, en la relación práctica e investigación.

Por otra parte, vale recordar que la mayoría de los procesos de formación profesional en Trabajo Social tienen en cuenta la realización de prácticas académicas en diversas instituciones o procesos de intervención. Tobin (2005) complejiza el lugar de la práctica académica en el proceso de formación; esta autora señala que en muchas ocasiones la realización de la práctica es asumida como la aplicación de conocimientos adquiridos, en

una especie de relación directa y causal entre teoría y práctica, pese a que en la realidad no es posible establecer una relación secuencial y jerárquica entre las dos. Pensar la práctica como un momento en el que pueden aplicarse los conocimientos adquiridos previamente a situaciones reales de existencia y laborales constituye un error, pues es una atribución irrealizable en dicho espacio; es dicha visión lo que puede generar en los y las estudiantes sensaciones de frustración, impotencia y que la teoría estudiada en la formación académica nada tiene que ver con la realidad en la que están insertos (Tobin, 2005).

Permanencia estudiantil en la Educación Superior

La decisión que toma un/a estudiante de permanecer o no en la Educación Superior es cotidianamente señalada desde el sentido común, obviando en muchas ocasiones las situaciones personales, institucionales y sociales que subyacen a esta decisión. Sin embargo, entes estatales, la Academia y profesionales de distintas áreas se han interesado por comprender el fenómeno desde diversos aspectos que inciden en dicha situación.

En la revisión de literatura realizada se halló que a partir del año 2000 han incrementado los estudios alrededor de la permanencia estudiantil universitaria, y que varios autores e instituciones latinoamericanas han fijado su interés en este fenómeno, teniendo en cuenta factores individuales, institucionales y sociales que se vinculan al mismo.

Debe saberse que la decisión de desertar o permanecer en la Educación Superior no siempre se ha estudiado usando un mismo término o concepto; se encontró que los estudios han usado varios términos: deserción, abandono, permanencia, persistencia y retención, conceptualizados de manera diferente.

De acuerdo con Fernández (2009, 2012), en los estudios realizados en Latinoamérica el término más usado es deserción, pese a que a partir de los años noventa se popularizó el uso de los términos persistencia y retención. Frente a esto, Velásquez (2010) critica el hecho de que las investigaciones realizadas alrededor de la permanencia académica, además de ser escasas, se centren en el análisis de las causas del porqué estudiantes universitarios se van de sus programas académicos y pocas veces se dedican a pensar en el por qué se quedan, limitando la comprensión de la permanencia estudiantil por fuera de la deserción. De esta manera, afirma que el fenómeno de la permanencia estudiantil en

la Educación Superior es “mirado desde el aspecto negativo (deserción) y cuando se piensa en la permanencia (según Canales y De los Ríos (2009) también denominada como retención y persistencia), de manera casi simultánea se habla de deserción; [...] simplemente se refieren a uno como el antónimo del otro” (Velásquez 2010, p. 4). En este sentido, expone que la permanencia es más que la otra cara de la deserción y que por ello es necesaria la intervención y la realización de diferentes estrategias que permitan el ingreso, continuidad y culminación de los planes académicos.

En Colombia, recientemente el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha planteado la necesidad de estudiar e intervenir la permanencia de los y las estudiantes en la Educación Superior a partir de la persistencia y la retención, es decir desde una mirada preventiva, y no desde el problema. Así, define la retención como la habilidad de una institución para que el estudiante permanezca en ella desde la admisión hasta la graduación; y la persistencia como el deseo y las acciones de un estudiante para permanecer dentro del sistema de educación superior hasta lograr la meta de obtener el título al que aspira (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 14).

Por otro lado, Cely y Durán (2014) presentan en su artículo una revisión de la literatura respecto a las causas asociadas a la deserción estudiantil en Colombia y las estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil en el marco de las entidades de educación superior; indagando sobre los factores individuales, socioeconómicos e institucionales. Frente a los factores individuales las autoras exponen que están conformados por aquellos aspectos asociados con la personalidad del estudiante como son sus habilidades, métodos de estudio, persistencia en el alcance de metas, la historia personal, la elección de carrera y el capital académico previo. Todos estos aspectos se ven reflejados en el rendimiento alcanzado dentro de su proceso educativo.

En cuanto a los factores socioeconómicos, las autoras retoman distintos autores (Carvajal et al., 2013; Pineda, Pedraza, Ortiz, Baquero, Dussán, Ramírez 2010; Vásquez & Rodríguez, 2011; citados en Cely y Durán, 2014) y plantean que la capacidad económica por lo general se encuentra dentro del campo de acción de la familia, aunque cuenten con créditos externos o apoyos institucionales, pues su disponibilidad de recursos garantiza en muchas ocasiones la permanencia y graduación del estudiante.

Con respecto a los factores institucionales, las autoras encuentran que están relacionados con el compromiso tanto de la institución como del estudiante. El compromiso está asociado con el aporte de la universidad para el logro de las metas individuales, grupales e institucionales y para esto también debe existir un compromiso que parte de la dimensión individual, la cual se relaciona con las expectativas y los proyectos que el estudiante se haya trazado (Vásquez & Rodríguez, 2007; citado en Cely y Durán, 2014). En este sentido, Cely y Durán expresan que los programas de acompañamiento a estudiantes existentes deben trabajar como un sistema, de forma articulada con las instancias administrativas y con la estructura a nivel institucional, que aportan al proceso de ingreso, permanencia y graduación oportuna.

Por otro lado, Arias (2013) retoma las perspectivas psicológica y educativa de la retención estudiantil universitaria desde la visión de tres autores: Palmero, Tinto y Coulon. Desde el aspecto psicológico, Palmero (2005, citado en Arias, 2013) plantea que la permanencia estudiantil está asociada totalmente a la motivación, la cual apunta hacia tres fuentes: biológica, de aprendizaje y de medio ambiente, que en interacción promueven una conducta adaptativa en pro de metas, como la graduación. En este sentido, para que los individuos se adapten y permanezcan es necesario que cuenten con una guía; es decir, para este autor la permanencia es también una cuestión de dirección, en especial cuando los individuos tienen más de una alternativa de decisión que deben confrontar con sus expectativas.

Por su parte, Tinto (1975, citado en Arias, 2013) plantea la dualidad deserción-permanencia a partir de un modelo de integración: cada estudiante antes de ingresar al sistema educativo cuenta con unas características propias que se reflejan en las experiencias formales e informales que vive dentro de su entorno universitario. Para Tinto, si estas experiencias son positivas, el estudiante logrará una integración, la cual se verá reflejada en su permanencia.

Por otro lado, Coulon plantea que para lograr que un estudiante permanezca debe aprender a ser estudiante, es decir, debe incorporar los códigos según su profesión, institución, y tipos de enseñanza; mientras que la institución deberá tener en cuenta el tipo de estudiante que ingresa y sus prácticas (Coulon 1997, citado en Arias, 2013).

Frente a los estudios realizados en Latinoamérica, Fernández (2012) y Arias (2013) encontraron que el modelo explicativo de Vincent Tinto ha sido el más usado; sin embargo, su aplicabilidad en dicho contexto es limitada debido a que el modelo fue construido pensando en el estudiante estadounidense y a que de acuerdo con varios estudios realizados en Latinoamérica (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional CINTERFOR 1994; Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. IESALC, 2005; Muñoz, 2004; Zúñiga, 2006; Donoso y Schiefelbein, 2007; Schwartzman, 2004; y Geldstein, 2004; citados en Fernández, 2009) los factores socioeconómicos parecen ser las principales causas de fallas en la retención-persistencia universitaria en nuestro contexto.

Estudios centrados en los y las estudiantes

Giovagnoli (2002), Fernández, Martínez-Conde y Melipillán (2009), Canales y De los Ríos (2009), Apaza y Huaman (2012), Fernández (2013), Cely y Durán (2014) Flórez (2015), Parada, Correa y Cárdenas (2017) se centraron en las causas, factores, y estrategias que rodean al fenómeno de la permanencia y deserción estudiantil universitaria, desde la perspectiva psicológica o individual, la cual le otorga un lugar central al estudiante.

Apaza y Huaman (2012), a través de una revisión bibliográfica, buscaron determinar cuáles son los factores que inciden en la deserción de estudiantes universitarios. Estos autores refieren que en Perú las principales causas que se atribuyen a la deserción están relacionadas con aspectos económicos y vocacionales. Respecto a esta última causa, los autores señalan que muchos estudiantes no tienen claridad respecto a la vocación que tienen por la carrera por la que han optado, pues “ingresan a la universidad con la esperanza que realmente disfrutarán la profesión elegida, pero luego sufren una profunda decepción al descubrir que lo que estudian no les agrada o no es lo que esperaban” (Apaza y Huaman, 2012, p. 80). Dentro de los factores que inciden en la deserción universitaria, estos encontraron los psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones.

Por su parte, Franzante, Hernández y Hernández (2014) establecieron similitudes respecto a los aspectos que influyen en el abandono de los estudios universitarios de estudiantes de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral de la República Argentina y de la Universidad de Guantánamo de la República de Cuba. Respecto a la integración social de los y las estudiantes en las universidades, estas autoras encontraron que los aspectos que más inciden son los factores familiares y las características individuales. Dentro de los familiares se identifican: número de integrantes del grupo familiar, nivel educacional de los padres, situación laboral de los padres, ingreso económico familiar, lugar de residencia y valores personales (familiares y socioculturales); y dentro de las características individuales se identifican: edad, género, estado civil, situación laboral, compromiso inicial con la carrera, compromiso con metas parciales, satisfacción con la relación de pares, calidad de salud, habilidades y hábitos de estudio.

Por otra parte, estas autoras también identificaron variables relacionadas con las instituciones: “categoría docente y científica del cuerpo académico, condición de acreditación de la carrera, carga e integración académica, rendimiento académico, vinculación externa, becas, infraestructura, satisfacción de los servicios estudiantiles y de la relación académico-estudiante” (Franzante, Hernández y Hernández, 2014, p. 5).

La autora argentina, Giovagnoli (2002), buscó indagar cuándo es más probable que un estudiante abandone o se gradúe en la universidad y cuáles son las características socioeconómicas y los factores personales que más se relacionan con la duración y riesgo de cada evento, pues para esta autora estos no recaen sobre decisiones inmediatas, sino que se derivan de un proceso gestado durante un tiempo. En su ejercicio investigativo encontró que las siguientes variables son determinantes en la deserción y permanencia estudiantil universitaria: estado civil, actividades extracurriculares, nivel educativo de los padres, carácter del colegio del que egresaron, el género y la convivencia o no con la familia de origen. Sin embargo, esta autora plantea que la influencia de estas variables en la deserción o en la permanencia, no se da de manera inversa, lo cual cuestiona que estos dos fenómenos sean antónimos, o “la cara de una misma moneda”; puesto que puede que algún aspecto incida en la decisión de desertar, pero no en la de permanecer. Las anteriores variables no son igual de determinantes durante todo el proceso académico, dado que su influencia varía según el momento académico en el que se encuentre el o la

estudiante; por ejemplo, trabajar incide en la deserción en los primeros años de carrera, sin embargo, en el último año del proceso académico, este es un factor que favorece la permanencia (Giovagnoli, 2002).

Fernández (2015), a partir de un estudio realizado con estudiantes de carreras largas de la Universidad Simón Bolívar en Venezuela, halló que los principales aspectos que influyen en la intención del estudiante de retirarse del trimestre académico son en orden de determinación: factores académicos, relacionados con el rendimiento; factores personales, relacionados con la salud, escasez económica y conflictos vocacionales; factores económicos y familiares, independientemente del año, la carrera o del estatus becario. La autora destaca el hecho de que los aspectos personales superen en influencia a los factores socioeconómicos, resultados que no comparten otras IES del país y de Latinoamérica.

Esta investigación permitió concluir que “la intención de retirar el trimestre es prácticamente sinónimo del retiro *per se*, ya que los estudiantes que expresan este deseo por lo general ejecutan su decisión” (Fernández, 2010, p. 145). Sin embargo, esto no es sinónimo de deserción total, dado que en muchas ocasiones cancelar el trimestre es una estrategia que les permite permanecer en la institución, haciendo una pausa en su proceso académico.

En otro estudio (Fernández, 2013), esta misma autora se interesó por determinar el perfil del estudiante que persiste en las carreras largas de la Universidad Simón Bolívar en Venezuela. Para este ejercicio investigativo fueron identificados como persistentes aquellos estudiantes activos en el momento de realizar la recolección de datos, encontrando que estos son en su mayoría hombres entre los 18-23 años, con una competencia académica alta y un alto grado de aprobación de sus créditos académicos; para este caso se encontró que los aspectos socioeconómicos no influyen significativamente, lo cual sugiere que la decisión de retirarse o permanecer en los estudios probablemente no está influida por este factor. Otro aspecto identificado es que quienes ingresan presentando prueba de admisión cuentan con una mayor posibilidad de persistir que quienes no lo hacen, dado que hay una diferencia significativa entre sus competencias académicas desde el momento de ingresar, que se ve reflejado a lo largo del proceso académico.

Canales y De los Ríos (2009) encontraron en su estudio que la permanencia de los y las estudiantes de diferentes universidades chilenas está asociada a características personales y subjetivas como perseverancia, esfuerzo, seguridad, y la capacidad de reconocer sus límites y posibilidades y actuar en consecuencia con ellos. Por otro lado, la percepción de que obtener un título profesional implica mejorar sus condiciones socioeconómicas, es decir, permite una movilidad social ascendente, fomenta que superen sus obstáculos durante el proceso académico.

En un contexto más cercano, Parada, Correa y Cárdenas (2017) identificaron los factores relacionados con la permanencia estudiantil en los programas de pregrado presencial ofertados por la Universidad Francisco de Paula Santander en Cúcuta. Las autoras hallaron, al igual que Canales y De los Ríos, (2009), que para permanecer y lograr una graduación oportuna, el factor que más influye es el personal; en este sentido, variables como la motivación personal, la vocación y el gusto por la carrera elegida son determinantes en la decisión de permanecer, además tener una familia unida y un buen manejo de métodos de estudios, fomentan la motivación para no abandonar sus programas académicos. Sin embargo, estas autoras no dejan por fuera aspectos de tipo institucional y académico, hallando que factores como la calidad del plan de estudio promueven la permanencia pues cuando se cuenta con acreditación, hay más interés en obtener el título universitario; asimismo, las metodologías pedagógicas, la interacción con docentes y pares, y el acceso a recursos académicos promueven la permanencia en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Por su parte, Guzmán (2009) se interesó en conocer las dimensiones del fenómeno de la deserción en los programas de pregrado presenciales de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ). Esta autora encontró que la edad, la escolaridad de los padres, el nivel del colegio de procedencia, el estrato socioeconómico, y si los y las estudiantes trabajan mientras estudian, no resultaron ser variables explicativas del fenómeno de la deserción; contrario a lo que han revelado otros estudios. Por su parte, halló que las causas asociadas a la deserción varían de acuerdo con el grupo poblacional:

- “Estudiantes que se retiran definitivamente de la universidad perciben que la principal causa de su retiro fue la falta de orientación vocacional” (Guzmán, 2009, p. 132).

- “Para los desertores intersemestrales la causa más importante para dejar la universidad fue la falta de recursos económicos. No obstante, el 35% habían recibido crédito a corto plazo otorgado directamente por la universidad y el 31% había recibido ayuda del ICETEX” (Guzmán, 2009, p. 133).

Fernández, Martínez-Conde y Melipillán (2009) encontraron que la utilización de estrategias de aprendizaje complejas y una buena autoestima académica predicen un buen rendimiento académico, y que de igual forma, la utilización de estrategias de aprendizaje simples predicen una menor autoestima y rendimiento académico; lo que “genera un círculo vicioso, que deja vulnerable a un grupo de estudiantes, transformándolos en posibles desertores de la Educación Superior” (Fernández, Martínez-Conde y Melipillán, 2009, p. 42). De manera que las estrategias de aprendizaje utilizadas por los y las estudiantes, su rendimiento académico y su autoestima académica se configuran como factores importantes en la permanencia o deserción universitaria.

Obando y Quintana (2012) y Arias y Lopera (2013) se interesaron por conocer los diferentes factores y motivos que inciden en la decisión del estudiante de permanecer en el sistema educativo. Estas investigaciones, realizadas en el contexto colombiano desde metodologías cualitativas, arrojaron como resultados que la motivación, integración académica y el compromiso con las metas, son aspectos determinantes para los y las estudiantes que deciden permanecer (Arias y Lopera, 2013); asimismo, la percepción que los alumnos tienen del programa académico y el gusto por el campus universitario, son factores más relevantes para continuar en los programas académicos, que los socioeconómicos (Obando y Quintana, 2012).

Santamaría y Bustos (2013) se interesaron por comprender las situaciones socioculturales asociadas a las dificultades académicas y a la deserción estudiantil en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, a partir del análisis de la cotidianidad universitaria; ellas encontraron que en general se destaca la percepción estudiantil de la universidad como un espacio de socialización en el cual diversos aspectos pueden incidir negativamente en la vida cotidiana en el campus, entre ellos: dificultades con los horarios y con el transporte público, problemas económicos y la necesidad de trabajar, inconformidades relacionadas con aspectos administrativos de la institución como el

sistema de inscripción de asignaturas y la oferta de éstas, el desempeño docente y el nivel de exigencia de la universidad.

Los y las estudiantes en este estudio también hicieron referencia a las tensiones con el personal de atención al público, y entre estudiantes, a causa de la monopolización de ciertos espacios por algunos grupos, el uso inapropiado de espacios generales, las protestas y el consumo de sustancias psicoactivas por parte de algunos. También señalaron las deficiencias de la infraestructura física, como la insuficiencia de espacios para actividades culturales, deportivas y recreativas, así como para algunas actividades académicas, y la carencia de recursos e implementos necesarios para el bienestar de la comunidad. Por otro lado, uno de los principales motivos expresados como causa de la no renovación de matrícula es el ingreso a otra IES. Pese a todo, los y las estudiantes califican como positiva su experiencia y resaltan la calidad académica de la institución, su pluralidad y diversidad.

Respecto a la formación en Trabajo Social, se encontró la investigación desarrollada por Regueyra y Rojas (2013), quienes se acercaron a estudiantes de este programa académico en la Universidad de Costa Rica, y encontraron que tienen mayor probabilidad de lograr una graduación oportuna en la carrera quienes ingresaron a la universidad y a la carrera en el mismo año, a una edad entre 17 y 18 años, viven cerca del campus, cuentan con apoyos económicos y beneficios complementarios, y tienen un alto grado de interés por la profesión. Entre las razones de no permanencia se identificaron principalmente inconformidades con los contenidos en los primeros cursos de la carrera, y desinterés por la profesión (Regueyra y Rojas, 2013).

En un contexto más cercano, Flórez (2015) analizó los aspectos que inciden en la deserción y en la persistencia de los y las estudiantes del programa académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, sede Zarzal, encontrando que el origen social de los desertores los condiciona a poseer unas formas de vida más o menos homogéneas y principalmente determinadas por el nivel educativo, ocupaciones e ingresos de los padres, y la composición familiar. Florez (2015) halló aspectos institucionales vinculados a la oferta educativa insuficiente, estrategias pedagógicas inadecuadas para los y las estudiantes y el déficit en los programas de bienestar universitario. Asimismo identificó que la deserción en este programa académico se presenta en los primeros semestres de la

carrera; además, que quienes desertaron no volvieron a matricularse en la misma universidad ni continuaron sus estudios en otras instituciones, por lo que la autora plantea que sus hallazgos corroboran la relación entre el origen social y las posibilidades de finalizar una carrera, pues los y las estudiantes carecen de las disposiciones y competencias necesarias y de redes de apoyo que contribuyan a su permanencia; además, su principal sustento proviene de sus padres, quienes cuentan con escasos ingresos económicos y bajos niveles de capital cultural.

En el caso de la persistencia la autora halló que, al igual que en investigaciones ya mencionadas, a pesar de que existen aspectos estructurales de gran peso que influyen negativamente sobre el sujeto y que escapan a su control, existen también factores de orden subjetivo que tienen gran impacto en la decisión de desistir o permanecer en la IES. En este sentido, la autora retoma a Martuccelli, quien sostiene que:

“La dinámica esencial de la individuación combina un eje diacrónico con un eje sincrónico, tratando de interpretar en el horizonte de una vida - o de una generación – las consecuencias de las grandes transformaciones históricas. La articulación entre estos dos ejes explicita la personalidad de esta perspectiva, a saber, la interrogación por el tipo de individuo que fabrica estructuralmente una sociedad” (2007, p. 30; citado en Flórez, 2015).

Desde esta perspectiva es necesario reconocer que los y las estudiantes cuentan con la capacidad de conseguir sus metas superando diferentes desafíos, dada su capacidad de acción, pese a estar afectados por estructuras sociales.

Estudios centrados en los factores institucionales

Gran parte de los estudios sobre el tema se han realizado desde la perspectiva individual o psicológica, también se encuentran estudios desde la perspectiva institucional u organizacional, que muestran otra cara de la permanencia estudiantil universitaria.

Fonseca y García (2016) realizaron un análisis de cuatro modelos teóricos sobre la permanencia y el abandono estudiantil universitario desde la perspectiva organizacional, en el que encontraron que dichos modelos comparten algunas generalidades:

- 1) Comprenden el estudio de una serie de variables en distintos momentos de la trayectoria de los y las estudiantes.

- 2) Identifican la integración académica y social como factores fundamentales.
- 3) Han usado mayoritariamente metodologías cuantitativas.
- 4) Incluyen a estudiantes que residen en la misma universidad y dedicados de tiempo completo a sus estudios; circunstancia que asienta una limitación, pues contrasta con la situación de la mayoría de los países latinoamericanos.
- 5) Han estudiado la permanencia y el abandono universitarios a partir de la adaptación de los propios estudiantes a las instituciones.
- 6) Hacen una escasa incorporación de variables pedagógicas en el estudio del fenómeno, más aún cuando se supone que los modelos organizacionales perciben a las instituciones como generadoras de resultados.

Desde el contexto estadounidense, Gore (2010) expone que la permanencia estudiantil universitaria es un fenómeno multifactorial donde coexisten aspectos académicos y no académicos, los cuales a menudo tienen un mayor impacto en las decisiones de persistencia o deserción. La autora identifica, a partir de encuestas aplicadas a más de 1000 estudiantes de diferentes IES norteamericanas, que las siguientes dos variables no académicas están directamente relacionadas con la retención y la permanencia estudiantil: compromiso institucional y de grado, y variables de apoyo social.

El compromiso institucional “es la medida en que los estudiantes se identifican con su universidad, y compromiso de grado es el nivel de importancia que los estudiantes le otorgan a obtener un diploma” (Gore, 2010, p. 6). Ambos compromisos pueden coexistir o no; no es extraño que un estudiante no le dé importancia a obtener un título, pero que disfrute su proceso universitario en la institución. Por otro lado, las variables de apoyo social están relacionadas con las redes interpersonales que ha construido el estudiantado; éstas han resultado fundamentales en la permanencia estudiantil. Además, la autora expone que las probabilidades de que el estudiante permanezca aumentan si éste tiene la capacidad de hacer una red de amigos dentro de la institución.

Desde el contexto colombiano, Guerra, Pabón y Restrepo (2002) reflexionan acerca de la responsabilidad de las IES en el acceso a y permanencia en la Educación Superior. Estos autores señalan que es necesario que las IES conozcan la población colombiana, sus necesidades y limitaciones, y transformen sus prácticas de selección y vinculación de estudiantes, para que no se continúen excluyendo grandes grupos de población,

especialmente de sectores históricamente marginados. Además, estos autores proponen que la centralidad a partir de la cual la educación debe transformarse está relacionada con la flexibilización y apertura de los currículos académicos para ofrecer a estudiantes una formación educativa que vaya de la mano de sus intereses y necesidades, lo que a su vez promueve la permanencia hasta la graduación.

Asimismo, Arboleda y Granda (2016), en un documento de reflexión no derivado de investigación, señalan que la calidad educativa relacionada con la didáctica está estrechamente ligada a la permanencia estudiantil universitaria, en la medida que “la didáctica se propone describir la enseñanza, explicarla y establecer normas para su acción” (Camilloni, 2012; citado en Arboleda y Granda, 2016, p. 23), de acuerdo con cada contexto sociocultural. En este sentido, la didáctica prescribirá que la institución debe conocer muy bien a los y las estudiantes que ingresan a la universidad y el contexto al cual pertenecen para que sea ésta la encargada y principal responsable de modificar sus modelos de enseñanza y aprendizaje para ellos, de manera que logren permanecer en la institución.

Estudios centrados en factores estructurales

Algunos autores se han detenido a estudiar la permanencia, retención y deserción estudiantil, a partir de las dinámicas sociales que influyen en la Educación Superior. Santos (2001) pone en cuestión la cobertura y la calidad académica en las IES de América Latina; frente a esto adopta una postura crítica ante el hecho de que al incremento del ingreso no le haya seguido un incremento proporcional del egreso, corroborando que la cobertura no es un índice de igualdad ni de calidad educativa. Santos plantea que en las IES se está dando un incremento cuantitativo de las oportunidades del ingreso sin asegurar las condiciones mínimas de sobrevivencia dentro del nivel para aquellos que ingresaron, y que en este sentido podría afirmarse que la discriminación social, que antes se efectuaba excluyendo a ciertas capas sociales del acceso al sistema educativo, ahora se está trasladando a su interior (Granja, 1983; citado en Santos, 2001); obstaculizando de esta manera la permanencia de los y las jóvenes.

Donoso y Schiefelbein (2007) analizan la evolución de los estudios de la deserción y la retención estudiantil universitaria, enfocándose en el caso de Chile, a partir de un enfoque de

la desigualdad social, es decir, teniendo en cuenta los factores de vulnerabilidad que los y las estudiantes van acumulando a lo largo de sus vidas a raíz de la desigualdad social, lo que puede derivarse en el abandono de sus estudios universitarios. Estos autores señalan que asociar el fracaso estudiantil a la responsabilidad individual del estudiante también implica ser excluyentes, sobre todo porque:

“los modelos de retención muestran cierta evidencia empírica acerca que los procesos de acumulación de desventajas no son un problema particular de un curso de vida desviado de la persona, sino de una estructura de oportunidades que hace a este proceso más incierto y complejo” (Donoso y Schiefelbein, 2007, p. 25).

Gartner y Gallego (2013) presentan algunas reflexiones sobre la calidad educativa, a partir de la experiencia de promoción de la permanencia en la Universidad de Caldas. Ellas refieren que en Colombia, de acuerdo con información del MEN, el principal aspecto que determina la deserción estudiantil está relacionado con el potencial o capital cultural y académico con el cual ingresan los y las estudiantes a la universidad; la distribución del capital cultural de los alumnos debe ser estudiada con relación a las estructuras sociales, es decir, al nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias, lo cual permite comprender de manera más amplia las diferencias académicas y la tendencia a desertar del sistema educativo. Al igual que Donoso y Schiefelbein (2007), estas autoras señalan que “el abandono educativo en todos los niveles –básico, secundario y terciario– se relaciona con la acumulación de desventajas en una estructura de oportunidades socialmente configurada” (Gartner y Gallego, 2013, p. 3). Estas autoras ponen en cuestión la capacidad de las IES para contrarrestar la influencia negativa que trae consigo el origen social de los y las estudiantes, que hace que a lo largo de sus procesos académicos se haga evidente la desigualdad y la falta de equidad social; concluyendo de esta manera que el asunto de la permanencia estudiantil no depende directamente de la calidad académica de la institución.

Por otro lado, Valdés y Peláez (2016) realizan una conexión entre la educación superior y la educación preliminar de estudiantes universitarios. Estos autores señalan que la deserción no es una situación que emerge en un punto dado de la historia estudiantil, sino un fenómeno en el que inciden múltiples dimensiones que están presentes desde el inicio

de la educación del estudiante, tanto formal como informal, resultado de sus interacciones con la escuela, la familia y sus pares. Los autores consideran fundamental que el fenómeno de la deserción-permanencia sea estudiado desde una perspectiva que considere la historia de los y las estudiantes, la manera cómo el sujeto significa y comprende su relación con el mundo, y “los vínculos que se gestan o deberían gestar entre los diferentes niveles educativos, lo que permitiría entender dicha situación educativa como un conflicto social y no individual” (Valdés y Peláez, 2016, p. 175).

Pineda (2010) plantea que el éxito académico no se da por sí solo, sino que es el resultado tanto de las acciones individuales de los y las estudiantes, como de las estrategias ejecutadas por las instituciones para apoyarlos; por lo que es necesario implementar un modelo de retención estudiantil para las IES en Colombia (2010).

Esta autora responde a la pregunta “¿Por qué la gente decide ingresar a la educación superior y por qué hacen ciertas escogencias durante su carrera educativa?” recogiendo los planteamientos de Fishbein y Ajzen (1975), quienes exponen que las conductas previas, las actitudes y las normas subjetivas influyen de forma directa en la intencionalidad; en este sentido la retención, entendida como las acciones desarrolladas por parte de las IES, será “el resultado del fortalecimiento de las intenciones iniciales que tenía el estudiante cuando ingresó a la educación superior” (1975; citados en Pineda, 2010, p. 26). Lo anterior se manifiesta cuando las IES hacen un proceso de admisión selectivo, incrementando la correspondencia entre los y las estudiantes admitidos y las tasas de graduación, debido a que quienes ingresan cuentan con un nivel académico superior, lo que aumenta sus posibilidades de graduarse (Pineda, 2010).

Si bien se encontraron algunas investigaciones disciplinares de Trabajo Social respecto a la permanencia estudiantil (Regueyra y Rojas, 2013; y Flórez, 2015), éstas no se centraron en la formación académica de los y las estudiantes. Además, no se encontraron investigaciones sobre la permanencia estudiantil, hechas desde la mirada disciplinar, en Cali.

1.4 Objetivos

Una vez el objeto de investigación fue delimitado se procedió a construir los objetivos que permitieran dar respuesta a la pregunta y que a su vez fueran realizables.

1.4.1 Objetivo general

Comprender los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle que generan mayores tensiones en los y las estudiantes, y los soportes utilizados por ellos para permanecer en el programa académico.

1.4.2 Objetivos específicos:

- Identificar los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social que generan mayor tensión en los y las estudiantes del programa académico.
- Indagar acerca de las expectativas que los y las estudiantes han construido sobre los momentos que les han generado mayores tensiones a lo largo del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle y las insatisfacciones vivenciadas frente a estos.
- Identificar los soportes personales e institucionales que permitieron a los estudiantes afrontar los momentos de mayor tensión en el proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad.

1.4.3 Objetivo práctico:

Identificar aspectos relacionados con el desarrollo del programa académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle, desde las voces de sus estudiantes, que puedan servir de insumo para procesos de evaluación que adelante la institución.

Capítulo II. Memoria metodológica

En los procesos de formación profesional, se ha observado que en ocasiones los y las estudiantes dudan sobre su elección profesional y la continuidad en los programas de formación profesional. Los y las estudiantes de Trabajo Social no son la excepción; sin embargo, a diferencia de otros programas académicos donde la deserción es alarmante, en esta carrera se observa que la mayoría elige continuar con la misma. Dicha observación incentivó el interés por investigar sobre la permanencia estudiantil de los y las estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle, en un intento por rescatar sus voces sobre el paso por la carrera y la universidad.

A pesar de reconocer el interés investigativo, delimitar un objeto de investigación y construir objetivos frente al mismo, fueron quizás los aspectos más difíciles del proceso, puesto que cada objetivo además de dar cuenta con los intereses investigativos, debía ser realizable, medible y coherente tanto teórica como metodológicamente.

Siguiendo la tipología planteada por Rodríguez y Carvajal (1999), esta investigación fue de tipo exploratorio, debido a que además de que las investigaciones acerca de la permanencia de los y las estudiantes del programa académico de Trabajo Social son escasas, esta investigación indagó sobre cómo ellos y ellas han asumido su proceso de formación académica; y de tipo descriptivo debido a que busca comprender y visibilizar este fenómeno partiendo de la voz de los y las estudiantes, identificando intereses, situaciones y razones que inciden en el mismo.

El método de investigación fue de tipo cualitativo, se entiende que la realidad social no es objetiva, sino que está construida por los actores sociales; supuesto ontológico que se ubica en el paradigma constructivista y, según Sautu (2006), está asociado con la metodología cualitativa, en la cual priman el análisis contextual de los fenómenos y actores, teniendo como principios la flexibilidad y la interactividad. La presentación de los datos y la información a través de lo cuantitativo no hubiese sido útil para el cumplimiento de los objetivos, como sí lo fue la interacción directa con los y las estudiantes.

En este sentido, se decidió realizar entrevistas semi-estructuradas, que permitieran una recolección profunda de información, la cual fue complementada con la realización de un grupo focal orientado al cumplimiento del primer objetivo específico.

Para llevar a cabo estas técnicas se delimitó la muestra, la cual tuvo en cuenta principalmente el momento de formación académica en el cual se encontraban los y las participantes; por ello se pensó desde un inicio del proceso que los participantes debían ser estudiantes de los últimos tres semestres del programa académico; sin embargo, hubo un cambio, pues se decidió que los participantes debían haber terminado su práctica académica y estar realizando su trabajo de grado, es decir, estar matriculados en el último semestre de la formación académica. Añadido a esto, se tuvo en cuenta un margen de edad entre los 21 y 26 años.

Una vez se decidieron las técnicas de recolección y las características de la muestra; se procedió a convocar a los participantes a través de un grupo de Facebook de estudiantes de Trabajo Social, donde se publicó la convocatoria.

En total 14 estudiantes participaron del proceso de investigativo, con los cuales se realizaron 6 entrevistas semi estructuradas y un grupo focal que contó con 8 integrantes.

El instrumento que sirvió de guía para la entrevista fue realizado a partir de ejes temáticos que dieran cuenta de cada objetivo; este instrumento fue aplicado en una prueba piloto, donde se evidenció que recogía la información necesaria; razón por la que se siguió utilizando para todas las entrevistas con variaciones en el orden de las preguntas o ejes¹.

En el caso del grupo focal, pese a que se realizó para dar cuenta de un solo objetivo, los testimonios de los y las estudiantes dieron cuenta de otros aspectos vinculados a los demás objetivos; por lo que se encontró más información de la esperada.

En términos generales lo propuesto en un inicio se logró llevar a cabo con algunas variaciones; sin embargo, hubo algunas dificultades, sobre todo en el cumplimiento de los cronogramas estipulados, puesto que factores externos impidieron en ocasiones cumplir con las fechas pactadas para entregas o para la realización del trabajo de campo.

¹ Ver Anexo 1.

Capítulo III. Marco contextual

Para comprender el contexto de la profesión en la Universidad del Valle, es necesario retomar algunas consideraciones acerca de la historia de Trabajo Social. Nació entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX; y surgió a partir de la intencionalidad de dar respuesta y soluciones a las problemáticas sociales del momento, producto del modelo económico capitalista; lo que se denomina como cuestión social. Sin embargo, se han presentado múltiples debates acerca del surgimiento de esta profesión. Montaña (1998) agrupa las perspectivas de su surgimiento en dos: la perspectiva endogenista y la perspectiva histórico-crítica. La primera señala que surge a partir de prácticas benéfico-asistenciales que en el siglo XIX se venían llevando a cabo por parte de la Iglesia y algunos entes privados; mientras que la segunda perspectiva afirma que Trabajo Social aparece entre el paso del capitalismo competitivo al capitalismo monopólico, como forma de perpetuar el orden social establecido por medio de la intervención del Estado con la implementación de políticas públicas (Montaña, 1998). En el marco de varios debates, algunos acusan a la primera perspectiva de ser una mirada muy particularista, que separa el surgimiento de la profesión de la realidad social del momento (ver: Montaña, 1998), mientras que otros acusan a la segunda perspectiva de mal darse el apelativo de “críticos” por hacer sus afirmaciones desde una ideología (Travi, 2006).

A lo largo de la historia de la profesión se han dado múltiples debates sobre su identidad referidos no sólo a su génesis y surgimiento, sino también respecto a su objeto de conocimiento e intervención, y su metodología. De acuerdo con Bueno (2010), estos debates y cuestionamientos han estado relacionados prácticamente “con la necesidad de establecer claras conexiones entre la intervención profesional y la construcción de conocimiento. Este fenómeno ha sido cuestionado desde los años setenta, cuando ocurrió justamente [el] movimiento reconceptualizador. Esta discusión no se ha superado todavía” (Bueno, 2010, p. 119) y se hace evidente en los debates a los que se da lugar en las aulas de clase durante el transcurso de la formación académica de esta profesión.

A nivel local, Cali cuenta con más de 30 Instituciones de Educación Superior, de las cuales cinco ofrecen el programa académico de Trabajo Social: Fundación Universitaria Claretiana, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, Institución Universitaria Antonio José Camacho, Universidad Santiago de Cali y Universidad del Valle.

La Universidad del Valle, lugar donde se realizó la investigación, es la principal institución pública de educación superior del suroccidente colombiano y una de las tres principales del país; cuenta con aproximadamente 30.000 estudiantes matriculados en sus diferentes sedes en Cali, Tuluá, Buga, Caicedonia, Cartago, Norte del Cauca, Pacífico, Palmira, Yumbo y Zarzal (Universidad del Valle, 2016).

En esta institución, el programa académico de Trabajo Social es ofertado específicamente por la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, que hace parte actualmente de la Facultad de Humanidades. La Escuela nace en el Valle del Cauca el 13 de octubre de 1953 con el nombre de Escuela de Servicio Social, pero en ese momento aún no estaba adscrita a la Universidad del Valle y funcionaba en el barrio El Peñón de Cali. En octubre de 1975 se adscribe a la División de Humanidades como Licenciatura en Servicio Social (Torres, et al., 2005).

Su incorporación total a la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle se da en enero de 1976 como Departamento de Trabajo Social. Dos décadas después, el 1 de octubre de 1996, se crea como Escuela de Trabajo Social y Desarrollo, nominación que recibe hasta la actualidad (Torres, et al., 2005).

Actualmente, el programa académico se ofrece en 5 sedes: Cali, Zarzal, Cartago, Norte del Cauca y Pacífico, donde para el período 2016-1 se encontraban matriculados 933 estudiantes (Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 2017).

Esta Escuela define Trabajo Social como:

“una profesión que orienta su quehacer en la promoción del desarrollo humano, articulándose a procesos sociales que pretenden potencializar a las personas en sus relaciones familiares, grupales, organizacionales y comunitarias, buscando mejorar su calidad de vida. Estos procesos están referidos a las problemáticas que caracterizan la compleja realidad social, y que se expresan particularmente dependiendo de la relación de factores económicos, políticos y socioculturales de cada contexto” (Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 2016).

Actualmente, el programa académico de Trabajo Social tiene una duración de 10 semestres y define como objetivos generales formar con:

- “Conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, que les permitan actuar en el campo del Desarrollo Social en una realidad social compleja y cambiante.
- Espíritu investigativo y capacidad para explicar y comprender las problemáticas sociales en las cuales se enmarca su acción profesional.
- Fundamentos éticos, actitudes y valores de compromiso, iniciativa, creatividad, respeto al otro y facilidad para establecer relaciones interpersonales en su ejercicio profesional” (Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 2016).

Y como objetivos específicos:

- “Brindar una fundamentación teórica en Ciencias Sociales y Humanas, en la perspectiva del Trabajo Social, que permita explicar y comprender al hombre, la sociedad y la dinámica de los procesos y los problemas sociales, en su relación con el bienestar social.
- Dar los elementos teóricos-metodológicos necesarios que permitan la construcción del objeto de acción profesional.
- Brindar formación en metodología de la investigación social” (Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 2016).

El programa académico define también competencias y perfiles profesionales, señalando que al finalizar la carrera el o la profesional estará en capacidad de:

- “Orientar procesos de carácter psicosocial a individuos, familias y grupos.
- Orientar procesos comunitarios y asesorar a comunidades y organizaciones en la gestión de proyectos sociales.
- Participar en procesos de planeación a nivel micro y macrosocial.
- Dirigir, coordinar y ejecutar programas de bienestar y desarrollo social.
- Efectuar investigaciones sobre problemáticas sociales y procesos sociales.
- Aportar los fundamentos metodológicos y técnicos para intervenir en procesos familiares, grupales y comunitarios de promoción, prevención y organización social.
- Motivar al liderazgo para la dirección y gestión de instituciones y programas de bienestar.
- Fomentar interdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

- Permitir el desarrollo del (la) estudiante en un área de interés referida a los campos de intervención del Trabajo Social” (Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 2016).

Los aspectos curriculares se encuentran estipulados en la Resolución 011. de febrero 17 de 2011. De acuerdo a esta norma, la formación académica cuenta con una estructura curricular constituida por cuatro ejes: Eje de fundamentación teórica en Ciencias Sociales, Eje de Contexto, Eje de fundamentación metodológica profesional y Eje de fundamentación en investigación². Cada eje cuenta con un conjunto de asignaturas (ver Cuadro No. 1).

Según la organización del proceso de formación y para efectos de esta investigación, vamos a distinguir cuatro momentos relevantes de la formación académica en Trabajo Social:

1. Formación básica en Ciencias Sociales: Conformado por el Eje de fundamentación teórica en Ciencias Social y el Eje de contexto.
2. Formación disciplinar: Conformado por el Eje de fundamentación metodológica profesional y el Eje de fundamentación en investigación.
3. La práctica académica profesional: Conformado por las asignaturas de Práctica Académica I y Práctica Académica II cursadas durante los semestres octavo y noveno. La Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle asume la práctica académica:

“en primer lugar, como una asignatura personalizada de carácter colegiado entre el profesor de práctica, y el profesional del centro de práctica; y en segundo lugar, es entendida como un espacio de aprendizaje desde un ejercicio de intervención social supervisada con carácter formativo profesional basada en el conocimiento, la reflexión y la acción en escenarios de intervención desde campos problemáticos a partir de la supervisión de un docente y de acompañamiento en el Centro de Práctica de un profesional que oriente el proceso. Allí se moviliza el corpus teórico y metodológico, la capacidad creativa y de innovación del estudiante y la

² Sumado a estos ejes, las(os) estudiantes también deben cursar Electivas Complementarias, Electivas Profesionales y dos niveles de Lectura de Textos Académicos en Inglés.

posibilidad de interactuar y conocer la dinámica del contexto laboral de su profesión de tal manera que se constituye así en un espacio de producción de conocimiento donde se evidencia la relación y los puentes que existen entre la investigación –y la intervención” (Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 2012).

4. Construcción del trabajo de grado: Durante los semestres octavo, noveno y décimo las(os) estudiantes cursan las asignaturas Seminario de monografía, Trabajo de grado I y Trabajo de grado II, en las cuales elaboran su trabajo de grado, que consiste en una monografía. El reglamento sobre la elaboración y presentación de proyectos e informes finales de trabajos de grado para obtener el título de trabajador/a social (2004, p. 5) define la monografía como “una investigación sobre un tema específico, mediante la aplicación de una o varias metodologías de investigación dentro de un campo específico del saber”.

Cuadro No. 1. Ejes de la estructura curricular en Trabajo Social de la Universidad del Valle

Eje de fundamentación teórica en Ciencias Sociales	Teoría Sociológica II
	Teoría Sociológica III
	Fundamentos de Economía
	Antropología Social y Cultural
	Desarrollo de la Personalidad I
	Desarrollo de la Personalidad II
	Psicología Social
	Psicopatología
	Epistemología de las Ciencias Sociales
Eje de contexto	Historia de Colombia
	Problemas Colombianos
	Constitución Política
Eje de fundamentación	Introducción al Trabajo Social
	Historia de Trabajo Social

metodológica profesional	Individuo y Familia I
	Individuo y Familia II
	Metodología de Trabajo de Grupo I
	Metodología de Trabajo de Grupo II
	Comunidad y Organizaciones I
	Comunidad y Organizaciones I
	Política y Problemática Social Colombiana
	Administración Social
	Planeación Social
	Introducción a la práctica
	Práctica Académica I
	Práctica Académica II
	Taller de Integración Metodológica I
	Taller de Integración Metodológica II
Eje de fundamentación en investigación	Estadística Social I
	Estadística Social II
	Estrategias de Investigación
	Diseño Etnográfico
	Diseño de Sondeo
	Sistematización de Experiencias
	Seminario de Monografía
	Trabajo de Grado I
	Trabajo de Grado II

Los datos anteriormente descritos permiten comprender de manera integral los hallazgos investigativos presentados a lo largo del documento.

Capítulo IV. Marco de referencia teórico y conceptual

Este capítulo busca presentar las perspectivas y referentes teórico-conceptuales que guiaron nuestra investigación, haciendo énfasis en las categorías de análisis. Dado que nuestro interés investigativo se centró en los y las estudiantes y en la subjetividad de los mismos para conocer aquellos momentos de la formación académica en Trabajo Social que les han generado tensiones y cómo los han afrontado, se consideró que los aportes teóricos desarrollados por la Sociología del Individuo son pertinentes, en tanto sostienen que son los actores quienes construyen la realidad, dotándola de sentidos y significados subjetivos a partir de sus experiencias. Por esta razón, se tomaron como fundamento los desarrollos teóricos de Martuccelli (2006).

Pese a que la sociología siempre ha tomado en cuenta al individuo, actualmente el nivel de los individuos se ha autonomizado fuera y dentro de la teoría social, dando fundamento a la especificidad actual de la sociología del individuo desarrollada por autores como Martuccelli, donde el individuo se asume como eje analítico fundamental y necesario (2006). Este sociólogo francés plantea que el “yo” se ha pluralizado y que en “la percepción que de sí mismos tienen los individuos, el rol funcional es insuficiente [...] y la identidad personal es cada vez más el resultado de un trabajo activo del actor sobre sí mismo” (Martuccelli, 2006, p. 13). Por esto, se manifiesta la necesidad de trascender la visión de individuo *hipersocializado* de la teoría clásica y del actor *hiposocializado* propio del individualismo metodológico, a partir del análisis de la interioridad del sujeto, dando así importancia a las dimensiones relacionales del mismo, atravesadas por el reconocimiento y la identidad.

Por otro lado, es necesario tener en cuenta que este modelo de individuo es complejo y contradictorio, y exige una comprensión más plural y profunda del mismo, ampliando los límites característicos de las teorías funcionalistas y entendiendo la influencia de lo externo sobre el individuo y del individuo sobre lo externo. Esta complejidad trae consigo la necesidad de la narrativa, es decir, de un sujeto que se narre a sí mismo y dé cuenta de su identidad, como proceso profundamente inacabado, que se mantiene en una socialización constante, y por lo tanto no llega a ser producto, como se asumió desde las teorías clásicas.

Con base en lo anterior, se plantea la necesidad de tener claridades conceptuales respecto a los términos de actor, agente, sujeto, individuo e individualismo. Para Martuccelli (2006), el actor es capaz de afectar su entorno, esto sugiere que incluso las máquinas pueden ser asumidas como actores; mientras que en la noción de agente se reconoce una recursividad entre la acción y las estructuras, es decir el agente es reproducido por la estructura y en la misma medida es capaz de transformarla.

Por sujeto se refiere a “la representación normativa del individuo, es decir, se subraya el hecho que toda visión del sujeto está ligada a una tradición moral y a una tradición histórica” (Martuccelli, 2006, p. 25). Esto sugiere que las figuras del sujeto son diversas según las sociedades, e incluso, pueden variar al interior de las mismas.

En esta medida, el individuo es:

“una combinación entre un agente empírico y un modelo normativo del sujeto. Por un lado, es un agente empírico puesto que en toda colectividad existen entes singulares. Por otro lado, es un modelo normativo que, en nuestra tradición cultural, subraya su independencia, la separación entre el actor individual humano y su entorno social” (Martuccelli, 2006, p. 25).

Para finalizar estas precisiones conceptuales, Martuccelli (2006) expone que el individualismo tiene un fundamento normativo y político que ubica al individuo como eje central de la sociedad. Ahora bien, al asumir el individuo como eje central de análisis sociológico, es importante reconocer que éste es poseedor de una identidad y una subjetividad que están relacionadas de diferente manera con lo privado y lo social.

En los planteamientos de Martuccelli (2006), la identidad hace referencia a dos aspectos: el primero, está relacionado con asegurar la permanencia de una persona en el tiempo, y por otro lado, permite reconocer y hacer parte de un conjunto de perfiles socioculturales, asociados a colectivos ubicados en un período histórico:

“Hay pues en el núcleo de la noción de identidad un vínculo particular entre lo personal y lo colectivo –y es este vínculo que es el meollo del problema. No hay identidad personal sin presencia de identidades colectivas; y al mismo tiempo, todo perfil identitario colectivo sirve a la estructuración de identidades personales” (Martuccelli, 2006, p. 47).

Por otro lado, “la subjetividad es la voluntad o la vivencia de poseer un dominio personal sustraído a lo social. Es una experiencia particular de sí mismo; la sensación –validada social y culturalmente– que tenemos “algo” en nosotros mismos que escapa a lo social” (Martuccelli, 2006, p. 53). De esta manera, la subjetividad se ubica entre la esfera pública y privada, pues existe siempre y cuando se relacione y se oponga a otras.

Es preciso decir que existe una diferencia entre subjetividad e identidad, pues en ésta última:

“el individuo espera conseguir una determinación plena y común con otros; en el caso de la subjetividad, al contrario, el actor espera afirmar un aspecto singular y único de sí mismo. En la identidad, el actor descubre, a su pesar, que su identidad solamente existe en tensión con respecto a otra identidad; en el caso de la subjetividad, cuando el individuo cree haber aislado un elemento personal, descubre que esta experiencia es aún social, demasiado social” (Martuccelli, 2006, p. 56).

La Sociología del Individuo propone que el individuo se construye a partir de las pruebas que afronta y de cómo las afronta desde su subjetividad e identidad; puesto que éstas representan una articulación entre el individuo y la estructura. En este sentido, los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social que generan mayor tensión en los estudiantes del programa académico pueden ser entendidos como pruebas que ellos enfrentan.

Martuccelli (2006) expone que las razones para movilizar la noción de prueba son de dos órdenes: analíticas y políticas. Frente a las razones o motivos analíticos se encontró que:

1. “Las pruebas son distintas según las esferas de acción.
2. Son comunes en una sociedad.
3. Cada prueba porta en ella una tensión, y que esta tensión acentúa la disociación entre el individuo y el mundo” (Martuccelli, 2006, p. 101).

De este modo, todo análisis enmarcado en la teoría de individuación, que busque presentar los retos de la sociedad moderna, debe dar cuenta de dichas características.

Frente a los motivos políticos, se plantea que las pruebas se enmarcan en la descripción de la sociedad a través de clases, género, edad, etnia; que reconozca las experiencias disímiles de los actores.

En este sentido, se define la prueba como:

“una situación difícil o dolorosa, a la cual estamos confrontados, lo que supone que de una u otra manera exista una percepción particular de ella. No hay prueba sin percepción. O sea el actor debe percibir que está sometido a una prueba. Pero ello no implica necesariamente que todas las pruebas deban ser formalizadas” (Martuccelli, 2006, p. 102).

Además, las pruebas parten de una concepción del sujeto, el cual tiene la capacidad de responder a éstas; es decir, el sujeto no sólo la percibe sino que debe también enfrentarla. De este modo, las pruebas exigen tomar decisiones y elegir, por lo que “cualquiera que sea el diferencial de recursos, un individuo puede salir airoso o no de ella” (Martuccelli, 2006, p. 104). Por lo tanto, la noción de pruebas está relacionada con los desafíos estructurales, formales o informales que debe superar el individuo, por ejemplo, en los procesos de formación académica de la educación superior.

También plantea Martuccelli (2006) que existen niveles y tipos de pruebas. Los niveles de prueba son dos, el primero de ellos es donde se da la percepción de pruebas por parte del individuo, es decir, la capacidad de reconocer las situaciones difíciles de su vida, y de dar cuenta de ellas a través del relato. El segundo, hace referencia a la manera en que la sociología da cuenta de pruebas a nivel de la estructura, sin obviar la subjetividad del actor.

Los tipos de pruebas hacen referencia a las instituciones que forman a los actores sociales, principalmente: la escuela, el trabajo, la ciudad y la familia. En este sentido, la prueba de interés investigativo es la prueba escolar en la cual existe, según Martuccelli, una “tensión fundamental que se establece entre dos principios: entre el proceso de selección social que se opera en la escuela y la confianza institucional que esta nos transmite o no cada uno de nosotros” (2006, p. 110).

En este sentido la prueba escolar es:

“una prueba altamente estandarizada; fruto de una sociedad que posee un sistema educativo fuertemente integrado; una prueba común que se declina empero de manera diferente en dirección de los actores sociales; y que permite, en su simplicidad analítica, dar cuenta de un sin número de trayectorias individuales posibles” (Martuccelli, 2006, p. 113).

Debido a que esta investigación se interesa sobre las expectativas que los y las estudiantes han construido sobre los momentos que les han generado mayores tensiones a lo largo del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle y las insatisfacciones vivenciadas frente a éstos; es necesario tener en cuenta también algunas precisiones relacionadas con este interés investigativo. En tanto las pruebas parten de una concepción del sujeto, es posible que cree expectativas sobre las mismas. De acuerdo con Tapia y Arce (1992), las expectativas están relacionadas con la percepción por parte del sujeto de la posibilidad de consecución de una meta. Mientras que las insatisfacciones hacen referencia al desajuste entre dichas percepciones y las posibilidades objetivas o que ofrece la experiencia o prueba, y que no permiten u obstaculizan la consecución de dicha meta (Martuccelli, 2006).

Ahora bien, al enfrentar dichas pruebas los individuos deben hacer uso de soportes; concepto clave en el marco de esta investigación, dado que se relacionan con nuestro interés de comprender cómo son afrontados por los y las estudiantes, los momentos que generan mayores tensiones en el proceso de formación académica.

De acuerdo con Martuccelli, los soportes son la primera dimensión sociológica del individuo, pues son éstos los que permiten que el individuo sea y se sostenga: “Es solamente cuando un individuo está activamente sostenido desde el exterior, que el actor tiene la ilusión de poder mantenerse desde el interior. El punto es fundamental. Ningún individuo se sostiene solo” (2006, p. 34).

Los soportes como dimensión sociológica se caracterizan por tener la capacidad de transmitir una sensación de suspensión social, de esta manera, al ser afectados los soportes, se genera desestabilidad y los sujetos son afectados también (Martuccelli, 2006). Existen como intermedio entre lo interior y lo exterior del individuo, haciendo que éste

no sea totalmente consciente de sus soportes, y que por lo tanto, a pesar de ser activos, estos no sean controlables de manera directa,

“a diferencia de los recursos o de los capitales, es decir medios que están constantemente bajo gobierno del individuo, los soportes rara vez pueden tener un nivel tal de instrumentalidad. Los soportes, a diferencia de los recursos o capitales, no es algo que se posee o no de una vez y para siempre. Todo depende de la ecología personal en la cual los soportes se insertan” (Martuccelli, 2006, p. 39).

Es preciso decir además, que los soportes poseen legitimidad, pero no siempre es la misma, es decir, socialmente se les otorga validez y legitimidad a algunos soportes de individuos en particular y a otros no.

“Todo individuo, en todas las sociedades históricas, ha existido gracias a los soportes. Pero en las sociedades que han sido atravesadas por la modernización y que conocen un incremento de los fenómenos de aislamiento, de soledad, de desinserción de la tradición, el problema de cómo soportar individualmente la existencia se convierte en un desafío mayor, e incluso central, para muchos de nosotros” (Martuccelli, 2006, p. 39).

En este sentido, se concluye a partir de estos planteamientos que todos los sujetos cuentan con soportes y necesitan de ellos para enfrentar las pruebas, sin embargo no todos tienen la misma legitimidad, y así mismo, lo que puede ser un soporte para una persona, puede no serlo para otra.

Las pruebas y soportes se hacen presentes en diferentes escenarios de la vida de cada individuo, uno de ellos es el educativo donde tiene lugar la formación académica universitaria; categoría central de la investigación. Es necesario tener en cuenta que los procesos y las prácticas en la formación académica en la universidad no se limitan al marco normativo o a las estructuras curriculares, pues también

“implica adentrarse en las posibilidades y restricciones que marcan los contextos de formación y las diversas formas de pensamiento que dan cuenta de dicha formación. Pero también conduce al entendimiento de las intencionalidades y vivencias de los actores de dichos procesos formativos” (Piña, Barriga y Corenstein, 2003, p. 211).

En resumen, la Sociología del Individuo plantea entonces que el individuo se construye a partir de pruebas que deben superar a través de unos soportes; estas pruebas vinculan los problemas personales del individuo con las estructuras sociales que inciden en su generación o profundización, lográndose con esta premisa una articulación entre lo individual y lo colectivo.

Esta articulación entre lo individual y lo colectivo también puede visualizarse en los aportes que sobre la experiencia realizan Dubet y Martuccelli; para estos sociólogos, la experiencia del individuo se desarrolla mayormente a partir de la relación que haya entre la socialización, “en la cual los individuos interiorizan normas y modelos”, y la subjetivación, “que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización” (1998, p. 433).

La socialización hace referencia a:

“el proceso por el cual una sociedad se dota de sus miembros y al mismo tiempo es el proceso por el cual un individuo se convierte en miembro de una sociedad [...], interioriza valores y normas, que dan lugar a roles, y más tarde a tipos de personalidad. A través del proceso de socialización, el actor comparte orientaciones de conducta con sus contemporáneos” (Martuccelli, 2006, pp. 69-71).

Por su parte, la subjetivación hace referencia al proceso a través del cual el sujeto tiene capacidades para construir sus propias experiencias usando su subjetividad, frente a aspectos dados por la socialización como roles, instituciones, normas sociales, etcétera. A través de esta capacidad del sujeto, puede utilizar lógicas de acción para dar respuesta a las pruebas que el proceso educativo le traza.

En la prueba escolar, la socialización y la subjetivación no se reducen a la transmisión de roles en los individuos, sino a la producción de acciones cada vez más complejas y diversificadas, haciendo “que los actores sean a la vez socializados y singulares, que sean fabricados por la escuela que define la naturaleza de sus pruebas, y que se conviertan en sujetos porque deben construir ellos mismos su experiencia” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 433).

Según estos autores, en la primaria la experiencia social está muy ligada a la integración social, pues los y las estudiantes desean “identificarse con el maestro, percibido como todopoderoso, asegurando a su manera la homogeneidad de la clase” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 434), e identificarse también con su grupo de pares; por tanto no hay mayor distanciamiento entre lo que dictan las reglas escolares y la subjetividad de los y las estudiantes; cuando esta última emerge es vista como una desviación frente al patrón de comportamiento del grupo. En este caso, la socialización prima sobre la subjetivación.

A diferencia de lo que sucede en la escuela primaria, en el colegio la socialización y la subjetivación de los y las estudiantes inician una pugna; pues es en este momento en el que se construye una cultura adolescente que busca oponerse a la cultura escolar, representada por los profesores. Aquí los y las estudiantes construyen “rostros” o máscaras, en el sentido goffmaniano, para defender “una subjetividad demasiado frágil para ser afirmada; en un solo movimiento los adolescentes tratan de hacer lo que los demás para intentar ser uno mismo” (Weiss, 2000, p. 4). De manera, que esta subjetividad nunca se manifiesta de manera auténtica, sino que está mediada por lo que Dubet y Martuccelli nombran como “juegos del rostro”, a partir de los cuales los estudiantes tienden a construir dos tipos de rostros: el de bufones o el de payasos; el primero hace referencia a una posición del estudiante en el que se acomoda o ajusta con el maestro y el segundo a una en la que se acomoda o ajusta con el grupo (Weiss, 2000, p. 4). Esto no significa que los y las estudiantes se decidan estáticamente por uno de los dos tipos de rostros, sino que los eligen estratégicamente de acuerdo con la oportunidad.

En el liceo, que corresponde al último ciclo de estudios en la educación secundaria del sistema educativo francés, las experiencias de los y las estudiantes se reconstruyen, pues es en este momento escolar en el que ellos empiezan a sentir la necesidad de proyectar su futuro, lo que lleva a que sus subjetividades se vean implicadas en mayor medida, y a que ellos deban crear estrategias dependiendo de sus recursos (de diversa naturaleza) y su historial escolar. Entonces algo importante sucede: “la diversificación de la experiencia se acentúa y da lugar a una diferenciación creciente de los individuos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 434), sin que eso signifique que la socialización impartida por la escuela deje de tener lugar, pues la necesidad de formación de un proyecto individual nace a su vez influenciada por un reforzamiento de las disposiciones de la escuela; esto

podría verse también en los y las estudiantes universitarios que se encuentran finalizando su proceso de formación académica, lo que los pone de cara a la incertidumbre del futuro.

Dubet y Martuccelli (1998) entienden entonces que la construcción de la individualidad de los y las estudiantes en la escuela atraviesa tres momentos, muy relacionados con los niveles educativos ya mencionados:

1. La correspondencia entre la objetividad de las normas escolares y la subjetividad del estudiantado de la escuela primaria.
2. El distanciamiento extremo del colegio.
3. La reducción de las tensiones extremas entre la subjetivación y la socialización a partir de la construcción de un proyecto de vida por parte de los liceístas.

En síntesis, “el individuo pasa de la sumisión al maestro y grupo de pares, a lógicas “desviantes” de subjetivación dominadas por la preocupación del rostro; después emergen estrategias complejas de conciliación de las diversas dimensiones de la experiencia. Al final de este proceso, el actor social es un gestor de la incertidumbre” (Dubet y Martuccelli, 1998; citado en Weiss, 2000, p. 6).

Estos momentos de la experiencia escolar también podrían ser entendidos “como el alza sucesiva de una de las lógicas de acción: la integración, la subjetivación y la estrategia, configurándose en figuras cada vez más complejas” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 438), las cuales se mantienen en los procesos de formación académica en la Educación Superior.

De esta manera Dubet y Martuccelli refieren que en la construcción del individuo ya no hay un “individualismo vacío”, sino “dos individualismos”, el de “la racionalidad que pone de acuerdo a los medios con los fines”, y “el deseo de realizar una autenticidad” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 354). Además toman en cuenta las estrategias que usan los individuos como una lógica de acción. Podría pensarse entonces que las estrategias de acción que usan los individuos les sirven como soportes, en términos de Martuccelli. Un ejemplo de estas estrategias usadas en la escuela es el juego de rostros anteriormente mencionado.

El interés de Dubet y Martuccelli (1998) por una sociología de la experiencia escolar está relacionado con querer mostrar la manera en que los individuos se construyen en ella y se

forman más allá de los dictámenes sociales de la escuela, partiendo entonces desde los mismos individuos y su subjetividad, sin que esto signifique la omisión de aspectos estructurales o macro-sociales relacionados con el sistema escolar. De acuerdo a estos sociólogos:

“La sociología de la experiencia escolar rinde cuenta de los efectos de las desigualdades escolares a partir de la naturaleza diferente de las pruebas a las cuales los alumnos y los maestros son confrontados. Se trata de responder al problema de la formación de los individuos, y de describir los cambios detectables en este proceso, especialmente a causa de la distancia establecida entre la socialización y la subjetivación” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 430).

A lo largo de la experiencia escolar se pone en juego la decisión de permanecer o no, la cual está mediada por múltiples aspectos tanto individuales como estructurales, donde se hace presente la articulación ya mencionada entre lo individual y lo colectivo. De esta manera, y teniendo en cuenta que la permanencia estudiantil se asocia a nuestro interés investigativo, es pertinente incluir conceptualizaciones de la misma.

De este modo, tenemos en cuenta los aportes de Velásquez para la definición de permanencia estudiantil:

“la permanencia como el proceso que vive el estudiante que le permiten ingresar, cursar y culminar su plan de estudios, [...] caracterizándose por el establecimiento de relaciones sociales y afectado por los procesos formativos previos a la universidad, los de ingreso a la misma, su historia académica, su situación socioeconómica, la capacidad de adaptación, la resiliencia y la tolerancia a la frustración” (Velásquez, 2010, p. 6).

Cabe añadir entonces, que en la experiencia escolar, en tanto articula un juego entre lo individual y lo colectivo, la subjetivación y la socialización, es también mediada por aspectos disciplinares, estructurales y normativos, propios de cada programa académico.

Capítulo V. Formación en Trabajo Social: las pruebas del proceso académico

En este capítulo se presenta el análisis de los hallazgos en relación con los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social que generan mayor tensión en los y las estudiantes, buscando así, responder al primer objetivo específico de la investigación. En primer lugar, se muestran los momentos principales de la formación académica, de acuerdo con la perspectiva de los y las estudiantes; después se exponen los momentos que les generaron mayor tensión durante el proceso de formación, y finalmente se presentan las emociones o sensaciones que produjeron estos últimos.

Antes de presentar el análisis, a continuación se enseñan algunas características de los y las estudiantes participantes de esta investigación.

Cuadro 2. Características de los y las estudiantes participantes

Nombres³	Edad	Género	Cohorte	Lugar de procedencia
Natacha	23	Femenino	2012	Cali, Valle del Cauca
Verónica	22	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Tamara	22	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Jersson	23	Masculino	2013	Villa Gorgona, Valle del Cauca
Natalia	23	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Pilar	22	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Camilo	21	Masculino	2013	Palmira, Valle del Cauca
Tania	21	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Daniela A.	21	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Ángela	21	Femenino	2013	La Hormiga, Putumayo
Tatiana	21	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Heidy	22	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Lina	21	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca
Daniela V.	21	Femenino	2013	Cali, Valle del Cauca

³ Algunos de los y las estudiantes consintieron que sus nombres se revelaran en este informe; sin embargo, en el caso contrario, los nombres fueron cambiados para no revelar las identidades de estos/as estudiantes.

5.1 Principales momentos de la formación académica en Trabajo Social

En una primera oportunidad se indagó sobre los momentos principales de la formación académica en Trabajo Social, ante lo cual los y las estudiantes mencionaron diversos momentos asociados a periodos académicos, asignaturas específicas, eventos coyunturales y experiencias académicas extracurriculares.

Algunas estudiantes identifican el ingreso a la universidad como un momento fundamental en la formación académica, debido a que éste implica la transición entre el ámbito de la educación media a la educación superior, y la introducción de los y las estudiantes en la carrera y profesión que a futuro esperan desempeñar. Asimismo, la finalización de la carrera también fue identificada como uno de los momentos principales en la formación, debido a que es un momento en el que *“no sólo estás culminando una etapa de tu vida, estás cerrando ciclos, dejando de lado el lugar quizás con muchos aportes que has recibido de tus compañeros y profesores, pero es ya empezar a encaminarse uno por lo que realmente le gusta”* (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Un estudiante mencionó los principales momentos de la formación académica relacionándolos con aquellos semestres a los cuales considera como “filtros”, es decir, semestres que debido a su nivel de dificultad académica inciden en la continuación o no en la carrera; esos momentos fueron: tercer semestre, en el cual se cursan las asignaturas de Antropología Social y Cultural, Epistemología de las Ciencias Sociales, Psicología Social, Teoría Sociológica II, e Individuo y Familia I; quinto semestre, en el que se cursan las asignaturas de Metodología de Trabajo con Grupos II, Comunidad y Organizaciones I, Administración Social, Estrategias de la Investigación y Estadística Social I; y la construcción del proyecto de grado, que se da en la asignatura Seminario de Monografía, en octavo semestre, simultáneamente a Práctica Académica I.

Mayoritariamente los y las estudiantes mencionaron asignaturas específicas para enmarcar dichos momentos principales. Se mencionaron las asignaturas: Desarrollo de la Personalidad I y II, Psicopatología y Epistemología de las Ciencias Sociales, Historia de Trabajo Social, Individuo y Familia I y II, Metodología de Trabajo con Grupos I y II, Comunidad y Organizaciones I y II, Planeación Social y Práctica Académica I y II,

Estrategias de Investigación, Diseño Etnográfico y Trabajo de Grado I y II.

Además de mencionar estos momentos en relación con el currículo del programa académico, también se mencionaron eventos externos al mismo. Una de las estudiantes indicó como un momento principal el paro estudiantil ocurrido entre octubre y noviembre de 2015 debido a la crisis financiera del Hospital Universitario del Valle (HUV) Evaristo García, aludiendo al impacto académico y relacional entre los y las compañeras, porque las decisiones que se tomaron en su momento limitaron la profundidad académica de las asignaturas que se estaban viendo en ese semestre, y porque generaron conflicto entre las compañeras.

Otras estudiantes mencionaron que para ellas los eventos vinculados con el Encuentro Nacional de Estudiantes de Trabajo Social⁴ (ENETS) constituyeron momentos fundamentales en la formación académica, debido a que consideran que estos encuentros permiten poner a prueba lo aprendido, conocer estudiantes de otros contextos, con otras perspectivas académicas y personales, conocer otras ciudades y convivir durante varios días con compañeros de la carrera, enriqueciendo la formación académica y personal.

5.2 Momentos tensionantes a lo largo de la formación académica en Trabajo Social

Un aspecto interesante de lo encontrado es que algunos/as estudiantes relacionaron estos momentos principales de la formación académica con las situaciones difíciles que vivieron durante la misma, lo que puede significar que la dificultad vivida llevó a considerarlos como momentos importantes en su formación. Sin embargo, estos momentos de tensión no se limitan únicamente a aspectos curriculares o académicos, en ocasiones éstos unidos a aspectos personales que configuraron dichos momentos tensionantes; es decir, aunque en las pruebas se referencian aspectos objetivos, también

⁴El Encuentro Nacional de Estudiantes de Trabajo Social (ENETS) nació en la década de los años 80 “consolidándose como un espacio de formación académica y política, construido por y para estudiantes de la profesión” (Extraído el 08 de octubre de 2017, de la página oficial del ENETS en Facebook: https://www.facebook.com/pg/enetscolombia/about/?ref=page_internal). Al ENETS está vinculado otro evento, el Consultivo Único de Estudiantes de Trabajo Social (CUNETS), que inició en el año 1995 posibilitando “a través de los años, la reflexión, análisis y debates de diversos temas de carácter nacional, caracterizados por su relevancia en Trabajo Social y por el contexto del país.” (Extraído el 08 de octubre de 2017, de la página oficial del ENETS en Facebook: https://www.facebook.com/pg/enetscolombia/about/?ref=page_internal). Cada año se realiza una versión de cada evento en dos diferentes ciudades del país, dependiendo de la universidad que esté encargada de realizarlos.

inciden las construcciones subjetivas de cada estudiante. Por esta razón, se entienden estos momentos de tensión dentro de lo que Martuccelli (2006) define como pruebas: situaciones difíciles o dolorosas a las cuales los individuos deben enfrentarse, después de haberlas identificado como tal, proceso en el cual interfiere la percepción de dichos individuos, y por ende, su subjetividad.

Así, pues, se mencionaron como momentos tensionantes: la entrada a la universidad; el curso de algunas asignaturas, especialmente por su nivel de exigencia académica, el interés suscitado frente a los contenidos de las mismas, el cuestionamiento frente a algunos aspectos de Trabajo Social, las perspectivas teóricas y epistemológicas abordadas en las asignaturas, y la vinculación de los contenidos con sus vidas personales; la realización de la Práctica Académica y el Trabajo de Grado; así como, los duelos vivenciados en sus relaciones personales durante la formación académica.

5.2.1 Entrada a la universidad

El ingreso a la universidad es considerado como un momento tensionante en la formación académica debido a varios aspectos: el tránsito entre la educación media y la educación superior, el momento de su ciclo vital en el que se encontraban cuando ingresaron a la universidad, la elección de Trabajo Social como carrera profesional, las ideas o los conocimientos previos sobre la profesión, y su carácter feminizado.

Respecto al tránsito entre la educación media y la educación superior, algunas estudiantes afirmaron provenir de colegios con un bajo nivel académico, aspecto que incidió en que su llegada a la Universidad fuese más difícil:

“...vengo de un colegio de un nivel académico muy bajo, [...] tan bajo que recuerdo que nos graduamos entre todos los onces, setenta más o menos estudiantes y solamente cuatro sé que estamos en la universidad, entonces fue un choque para mí, yo sabía lo que venía pero igual me fue muy mal, de hecho en primer semestre fue el semestre donde tuve bajo promedio, porque me costó mucho adaptarme a las exigencias en comparación a lo que se hacía en mi colegio” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Una de las estudiantes entrevistadas, Tamara, afirmó que para ella fue muy tensionante darse cuenta de que el rendimiento académico que tenía en su colegio no iba a ser el

mismo estando en la universidad, debido a que en una de las asignaturas de primer semestre estaba obteniendo “malas notas”, algo que hasta ese momento nunca le había ocurrido.

En estos momentos de tensión puede observarse claramente la articulación entre lo individual y lo estructural, propia de las pruebas, de las cuales habla Martuccelli (2006), a través de la consideración de las deficiencias del sistema colombiano de educación media, y cómo esto afecta a las estudiantes en su tránsito a la educación superior.

Al respecto, Valdés y Peláez (2016) otorgan un papel importante a la educación preliminar de los y las estudiantes en la decisión de permanecer o abandonar los estudios en educación superior; aunque las estudiantes no refirieron este momento de tensión en términos de decidir abandonar o permanecer en Trabajo Social, las dificultades vividas a raíz del tránsito entre la educación previa del colegio y la educación superior representan una prueba que puede llevar a dicho cuestionamiento.

Otras estudiantes hicieron énfasis en la edad y las maneras de pensar que tenían cuando ingresaron a la educación superior. Para Natacha se sintió como “*estrellarse con el mundo universitario*” debido a que su forma de ser y pensar antes del ingreso a la Universidad era muy diferente a la que ella percibe actualmente. Asimismo, Lina, quien ingresó a la edad de 17 años, menciona que entrar a la universidad le significó dar apertura a diversos aspectos de su vida personal, entre ellos su forma de pensar y su sexualidad, y acostumbrarse a interactuar mucho más con mujeres, pues quienes cursan la carrera son en su mayoría mujeres.

La entrada a la universidad supone diversas pruebas asociadas con el encuentro de un entorno desconocido hasta el momento. Para Pilar, Tamara, Natacha y Lina, quienes ingresaron cuando eran adolescentes, esto supuso enfrentarse a un conjunto de nuevas dinámicas académico-pedagógicas y relacionales que confrontó el mundo que ellas conocían hasta ese momento, a partir de su construcción socio-personal.

Debe recordarse que aunque las pruebas pueden estar vinculadas a categorías como la edad y el género (teniendo en cuenta que estas estudiantes son mujeres y que algunas asociaron directamente este momento de tensión con la adolescencia), éstas presentan experiencias disímiles entre los actores (Martuccelli, 2006); lo que se evidencia en que

las estudiantes, a partir de su percepción e interpretación, asocien dicho momento tensionante a diversos aspectos vinculados a su propia experiencia.

5.2.2 El curso de algunas asignaturas

El curso de algunas asignaturas representó para algunos y algunas estudiantes momentos de tensión, vinculados a aspectos como: la exigencia académica de las mismas, el interés suscitado frente a sus contenidos, el cuestionamiento frente a algunos aspectos de Trabajo Social, las perspectivas teóricas y epistemológicas usadas en las asignaturas, y la vinculación de los contenidos con sus vidas personales. Los hallazgos frente a dichos aspectos, presentados a continuación, evidencian una particularidad asociada con la individualidad de cada uno y una de las estudiantes; puesto que aunque un mismo curso esté referido a un momento de crisis para más de una persona, el motivo no es el mismo; lo cual exige, como lo sugiere Martuccelli (2006), comprender la realidad particular de cada sujeto en un mundo cada vez más heterogéneo.

La exigencia académica

La exigencia académica causó tensiones para varios estudiantes, sin embargo, los motivos de estas tensiones varían en relación con la carga teórica y las competencias que los y las estudiantes sentían que tenían para cumplir con lo que exigía el curso.

Para Jersson, lo anterior fue experimentado con el curso Epistemología de las Ciencias Sociales:

“...creo que es en tercero que se ve Epistemología, te llenan de teorías, de autores, de posturas, de enfoques, eso como que es difícil de asimilar; de pronto es un momento que te pone a preguntar, o en mi caso eso puso a preguntar “Bueno, ¿sí podré o no podré con este tema?, ¿será que esto sí va a ser relevante o no en mi vida?” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Para Tamara fue la exigencia académica de Estrategias de Investigación relacionada con el ejercicio de escritura constante que debe realizarse en dicha asignatura, el aspecto principal que hizo que éstas significaran un momento difícil en su formación: *“ese curso me marcó muchísimo, porque fue el momento en el que empecé a escribir en serio, y*

reconocí de mí muchas fallas en la escritura, que todavía me cuesta trabajo, entonces era como que yo tenía muchas ideas, pero plasmarlas me costaba mucho trabajo y me enredaba muchísimo” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017). Dichas dificultades respecto a la exigencia académica de algunas asignaturas pueden derivarse de las falencias que los y las estudiantes poseen desde su formación académica en el colegio.

En el 2012, la Agencia de Noticias de la Universidad Nacional de Colombia publicó una nota periodística en la que señala que el 47% de estudiantes que están finalizando su educación media poseen dificultades en habilidades de lectoescritura, una falencia que les dificulta el paso por la educación superior.

Asimismo, se señala que dichas falencias se mantienen a lo largo de la formación universitaria, pues los resultados de las Pruebas Saber Pro (antes llamadas ECAES) también revelan que los y las universitarias tienen falencias en este aspecto, incluso quienes se forman en disciplinas propias de las Humanidades (Agencia de Noticias de la Universidad Nacional de Colombia, 2012). Si bien, estas falencias corresponden a vacíos de la educación media, se hace necesario reflexionar sobre el papel de las instituciones de educación superior en la nivelación o superación de las mismas.

Cuestionamientos frente a Trabajo Social

Los cursos de Estrategias de la Investigación y Diseño Etnográfico despertaron algunos cuestionamientos frente a algunos aspectos de Trabajo Social, como le sucedió a Natacha:

“Otra cosa difícil de ese momento es como que uno empieza a preguntarse otra vez “¿Será que voy a cambiar algo?”, “¿Cuál es la diferencia entre esto y lo otro?” por ejemplo, entre Trabajo Social y Psicología y Sociología, como que “¿por qué terminamos haciendo el mismo tipo de cosas o confundiéndonos entre disciplinas?”; empiezo a cuestionarme sobre el daño que muchas veces les hacemos a las personas en la intervención, en la investigación, ¿en qué momento lo que yo diga, lo que yo haga, lo estoy haciendo más es porque es que tengo que sacar adelante una profesión o en serio lo estoy haciendo por los otros?” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

En estas asignaturas, las cuales fundamentan el ejercicio investigativo en la formación académica, es importante pensar sobre los objetos de conocimiento propios de Trabajo Social, lo cual lleva al cuestionamiento de la especificidad de la profesión y su relación con otras profesiones. Sin embargo, es necesario tener presente que cuestionamientos de este tipo no parten sólo del curso de ciertas asignaturas, sino que pueden estar relacionados con la falta de claridades sobre Trabajo Social por parte de los y las estudiantes en el momento de ingresar a la carrera, y también al carácter reflexivo y autocrítico de la profesión, pues a lo largo de su historia se han dado múltiples debates sobre su identidad referidos a diversos aspectos, como su génesis y surgimiento, su objeto de conocimiento e intervención, su metodología y la relación investigación-intervención en su quehacer.

Al respecto, Aquín (2011) señala que a lo largo de la historia del Trabajo Social, en distintas partes del mundo, se ha dado la discusión sobre su identidad lo que ha generado diversas posiciones frente a la misma, dando a entender que en la profesión no puede hablarse “de una identidad única e inmutable, sino de identidades que pugnan por imponerse” (p. 106).

La falta de interés frente a los contenidos de algunas asignaturas

Otros estudiantes mencionaron los semestres cuarto y quinto como momentos tensionantes en la formación académica debido a que las asignaturas no les resultaban interesantes:

“...fue un semestre muy aburridor: Administración, Estadística, yo como que “¡Ay, qué pereza!” como que el semestre estaba suave, pero no tan suave porque daba jartera de esas materias [...] en ese semestre entro como en crisis “¿Yo qué hago aquí? ¿yo por qué estudié esto? ¿qué voy a hacer?” empiezo a pensarme estudiar Licenciatura en Ciencias Sociales, empiezo a pensar otras alternativas, no sé... también me descuidé mucho ese semestre, pero pues todavía cumplía. Como que ya el interés empieza a mermar... puedo decir que en ese semestre no tenía objetivos, solamente estaba ahí porque sí”
(Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

“...no fue la materia sino el semestre que fue re aburrido, [...] me quería salir, estaba perdiendo mi tiempo, venía a ver clases que no sentía que estuviera aprendiendo, como que no me exigían, entonces ya no me gustaba lo que estaba viendo, [...] fue maluco porque en realidad quería salirme, pero pues ya, eso luego se me pasó, ya después con el tiempo yo dije “Bueno, aprendí, no tal vez de la materia pero sí me sirvió para tal cosa”, pero eso fue después, no en el momento” (Daniela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Los testimonios de estas estudiantes evidencian que no sólo la exigencia académica es un aspecto tensionante, puesto que la ausencia de ésta también lo es para algunos/as estudiantes. Sentir que no están aprendiendo o sacando provecho de sus cursos puso en duda su decisión de permanecer. Al respecto, algunos estudios (Parada, Correa y Cárdenas, 2017; Palmero, 2005, citado en Arias, 2013; Arias y Lopera, 2013) sobre la decisión de abandonar o permanecer en una carrera universitaria indican que dentro de los factores personales la motivación académica de los y las estudiantes es fundamental; lo que puede verse reflejado en lo expresado por Natacha y Daniela.

El desacuerdo con las perspectivas teóricas y epistemológicas que sustentan algunas asignaturas

De estos semestres, algunas estudiantes hablaron de asignaturas en particular, como Individuo y Familia I y II, las cuales pertenecen al Eje de fundamentación metodológica profesional. A Natacha la conflictuó el hecho de que en el primer nivel se criticara el enfoque estructural-funcionalista, y que en el segundo nivel se siguiera trabajando a partir de teorías propias de este enfoque. Por otra parte, para Natalia ambas asignaturas significaron un momento difícil durante su formación académica debido a que como ella no se encontraba a gusto con que se dividiera la realidad social en tres ámbitos relacionados con los métodos de Trabajo Social (lo individual y familiar, lo grupal, y lo comunitario), entonces sentía cierta resistencia hacia éstas:

“...fueron mis peores notas en toda la carrera. Fue difícil para mí porque por un lado yo sé que tenía una resistencia con esa materia, y me preguntaba por qué teníamos que dividir la realidad, cuando la realidad no está en esas esferas abstraídas. La familia no puede entenderse si uno no la ve en la

sociedad, entonces yo por eso tenía una resistencia con eso y yo creo que eso me causó que, a pesar de que yo estudiara y yo leyera, aunque no me gustaba y había varias cosas que me parecían aburridas, no me fuera bien” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Natalia, quien hace parte del Colectivo Trabajo Social Crítico⁵, al cursar Administración Social pensó que con la carrera que había elegido no iba a ser posible buscar la transformación social sino que se iba a continuar reproduciendo lo que ya conocía del orden social establecido; lo cual puede estar relacionado con los contenidos teóricos que ofrece la asignatura, pues éstos parten desde enfoques convencionales sobre gestión administrativa en el campo de lo social que se distancian de las perspectivas teórico-críticas de Trabajo Social.

Cada profesional ejerce su profesión desde una ubicación teórica y epistemológica, ya sea a partir de una reflexión juiciosa o no. La tensión ocasionada en este aspecto puede relacionarse con la construcción de identidad profesional propia de cada trabajador/a social, pues algunos/as estudiantes buscan ir construyendo, de manera reflexiva, un posicionamiento epistemológico y político frente a las diversas teorías y enfoques que aprenden a lo largo del proceso de formación académica; recorrido durante el cual pueden generarse conflictos, como los referidos por Natacha y Natalia.

La vinculación de los contenidos de algunas asignaturas con las vidas personales de los y las estudiantes

Algunos/as estudiantes consideraron que cursar Psicopatología constituyó un momento difícil, debido a la exigencia académica de la asignatura y a la implicación de los contenidos del curso en sus vidas personales:

“...en cuarto semestre también que tuve una crisis muy grande, yo me iba a salir de la carrera, pero creo que fue sobre todo por Psicopatología, porque a mí me dio muy duro, porque empecé a enfrentarme con cosas y creo que ese fue el momento decisivo [...] Bueno, es que en ese momento creo que había

⁵ El Colectivo de Trabajo Social Crítico fue conformado en el año 2007 por estudiantes de diversos períodos académicos de la Universidad del Valle Sede Meléndez, 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” (Extraído de http://trabajosocial.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=64).

situaciones personales por las que estaba atravesando, eran muy duras, habían muchas cosas que me tocaban demasiado, entonces como que todo se juntó, no solamente eso sino que tenía otros problemas, me estaba cuestionando si era Trabajo Social lo que realmente quería estudiar, entonces era un momento muy difícil, de hecho pensé en cambiarme a Enfermería, y fue algo duro” (Daniela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Psicopatología se ha caracterizado por ser una asignatura que ofrece un amplio contenido teórico sobre la salud mental, algunas alteraciones o trastornos mentales, la construcción del sujeto y su relación con el entorno familiar y social; temas que algunos/as estudiantes vinculan a sus vidas personales, en un ejercicio autoreflexivo característico de la profesión, lo que puede afectarlos/as emocionalmente.

Asimismo, dicha implicación emocional también puede darse en otras asignaturas como Muerte y Duelo en Contextos de Violencia, tal como le ocurrió a Natalia, quien señala que ésta le permitió caer en la cuenta de que, a pesar de tener resistencia con aspectos teórico-metodológicos de la intervención individual y familiar, algunos de estos son necesarios para la intervención comunitaria, área de intervención que prefiere. Además, le significó enfrentarse a los duelos por muerte de dos familiares cercanos, y pensar en la importancia de dicha confrontación para el ejercicio profesional:

“...tuve como momentos tensionantes cuando vi la electiva profesional de Duelo pues porque yo he perdido a dos personas de mi familia cercanas, entonces que a uno le dijeran “Es que para usted poder trabajar con duelo, primero tiene que haber tramitado sus duelos antes de ponerse a tratar con otras personas”... fue como chocante, porque es como “Ay, no entonces necesariamente sí o sí tengo que confrontarme en ese aspecto”, porque me tensionaba, me daba miedo de no ser capaz” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

En la medida que los objetos de conocimiento de Trabajo Social suponen realidades de las cuales los y las estudiantes no son ajenos/as, esto los/as ubica como parte de esos objetos de conocimiento, llevándolos/as así a realizar cuestionamientos sobre el curso

histórico de sus vidas personales y los marcos de referencia socioculturales a partir de los cuales actúan; reflexiones que pueden tener implicaciones a nivel emocional.

Primer acercamiento a la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos

En ocasiones desde el ámbito académico, los y las estudiantes de Trabajo Social desarrollan ejercicios pedagógicos partiendo de realidades hipotéticas o no, con las cuales no se tiene un acercamiento ni un acompañamiento real. Esto puede llevar a que ellos y ellas ideen la práctica del Trabajo Social, obviando muchos aspectos que únicamente se evidencian en los procesos de intervención social.

Uno de los primeros ejercicios prácticos realizados por los y las estudiantes que participaron en esta investigación se desarrolló en los niveles de Metodología de Trabajo con Grupos, que consistió en el acompañamiento durante un año a un grupo de la comuna en la cual vivían; para Tamara y Tania este trabajo práctico les trajo varias frustraciones al tratarse de un primer acercamiento a la intervención social, sin embargo, señalan que los aprendizajes del mismo fueron importantes tanto a nivel académico como personal.

Este primer acercamiento a la intervención social desde la formación académica supuso enfrentar las expectativas que habían construido sobre el quehacer de Trabajo Social, y darse cuenta de que la intervención social depende no sólo del trabajador/a social y el constructo teórico que oriente la mirada de la realidad social sino también de distintos actores y las condiciones en las que discurre dicha realidad.

5.2.3 La Práctica Académica⁶

Todos los y las estudiantes que participaron de esta investigación coincidieron en considerar la Práctica Académica como un momento tensionante durante la formación académica. Diversos aspectos incidieron en considerarla como tal, entre ellos están: el proceso de selección e inscripción a los centros de práctica, la transición de ser estudiante a ser profesional; la puesta en marcha de los aprendizajes obtenidos; el surgimiento de cuestionamientos frente a la naturaleza y el quehacer de Trabajo Social y la elección de

⁶ De acuerdo con el Manual y reglamento de práctica de Trabajo Social, la práctica académica es “una actividad que el estudiante desarrolla para complementar su formación profesional que se concibe como una experiencia de vinculación del estudiante con el medio laboral, la cual busca que durante el proceso de formación los estudiantes tengan la oportunidad de realizar un período del ejercicio práctico en una empresa o institución relacionada con las áreas de su programa académico” (2012, p. 3).

carrera; la formación personal; el contacto con la población que participa de los procesos; algunas situaciones de sus vidas personales que vivieron de manera simultánea a la Práctica Académica; el tiempo que ocupaban los deberes académicos relacionados con la misma; aspectos institucionales del centro de práctica como la falta de apoyo económico; y el retiro de la compañera de práctica.

Algunos/as estudiantes hicieron énfasis en que la Práctica Académica implicó una importante transición entre el ser estudiante y el ser profesional; para ellos significó la salida del espacio académico desde el cual la transformación de la realidad social se observa de manera idealizada, y la entrada a la intervención profesional desde la cual dicha transformación no se observa tan fácil.

También hicieron énfasis en que la Práctica Académica implicó un nuevo acercamiento a la intervención social:

“...para mí fue un momento de tensión terrible, más por miedos y temores antes de iniciar, porque siento que antes de eso nada o poco habíamos hecho intervención a lo largo de la carrera; entrar a trabajar con otro compañero, otra compañera, otros profesionales, todas las exigencias de la institución: súper difícil” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Es importante hacer énfasis en lo mencionado por Pilar respecto a la intervención que hacen los y las estudiantes a lo largo de la formación académica; durante ésta no se ven acercamientos directos con procesos de intervención, se realizan algunos ejercicios hipotéticos o acercamientos cortos, lo que convierte a la Práctica Académica en un ejercicio novedoso para los y las estudiantes.

Lina también apuntó haber sentido limitantes de la formación académica durante su proceso de práctica, vinculados principalmente con la abstracción de la teoría frente a la realidad social:

“Si bien había ejercicios, no sé, en Individuo y Familia, que uno intentaba hacer ejercicios reales, prácticos, en últimas pues... Bueno, yo entiendo, la formación no lo equipara todo, pero no se acercaba mucho a lo que realmente implicaba la realidad, lo que implicaba enfrentarse a eso” (Lina, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Para otras estudiantes, las dificultades vividas durante la Práctica Académica estuvieron relacionadas con “vacíos” en la formación académica cuando pusieron a prueba lo aprendido. Por ejemplo, Natalia plantea que la formación que se ofrece desde el programa académico en cuanto a Derechos Humanos es casi nula. Sin embargo, ella reconoce que los y las profesionales deben tener un papel activo frente a su autoformación.

Uno de los aspectos más mencionados que incidieron en considerar la Práctica Académica como un momento tensionante para los y las estudiantes es la exacerbación de cuestionamientos frente a la elección de Trabajo Social como profesión y la especificidad de su objeto de intervención:

“¿Esto es lo que realmente quiero para mi vida? ¿Realmente quiero seguir haciendo esto toda mi vida?” (Daniela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

“...tantos conflictos: “¿Para qué estudié esto?, ¿me quedo aquí?, ¿me voy?, ¿esto sí es lo mío?, ¿yo soy buena para esto?”, es un momento en el que uno necesita reafirmar, y que los otros le reafirmen a uno que realmente tenés cualidades y capacidades para hacer lo que estás haciendo” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

“Yo siempre me he preguntado mucho sobre la especificidad del Trabajo Social y en este ámbito pues me generó más ruido, porque no teníamos como referentes claros sobre cuál es la razón de ser del Trabajo Social en contextos académicos, educativos, qué es lo que se hace” (Camilo, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Sin embargo, para algunos/as estudiantes el paso por la Práctica Académica les ayudó a reafirmar su decisión profesional, pese a las dificultades:

“...definitivamente la Práctica es el momento más destacado en la carrera, en mi caso representó de pronto lo que yo como que necesitaba y era salirme de ese espacio académico, donde te pintan como que todo bonito, “Trabajo Social cambia y no sé qué”... el discurso es muy académico y muy de lo puedes hacer, de lo que Trabajo Social puede llegar a lograr, bueno que te dicen: “Esto es lo que hace Trabajo Social aquí en este campo, y esto es lo que vas

a sentir como trabajador social ante estas problemáticas”; entonces salirte de ese espacio académico para pasar a la intervención, a sentirte que estás interviniendo, que de verdad estás logrando no todo lo que plantean en la Academia, porque se pintan cambios muy grandes; pero que sí ves que se van logrando como pequeñas cosas y que esas pequeñas cosas contribuyen a cosas más grandes, es importante y es en mi caso ese último chulo que yo necesitaba para decir “Sí, es Trabajo Social lo que quiero hacer, lo que me gusta, y es como mi decisión de vida, y la tomé bien”” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Para algunas estudiantes la Práctica Académica no solamente fue un espacio para el aprendizaje académico y profesional, sino también a nivel personal, que les permitió reconocer en sí mismas algunas características de sus personalidades que entraban en juego en el ejercicio práctico y que quizás en algún momento representaron una dificultad para el mismo:

“Creo que esa parte de lo personal, de lo que fue me hizo difícil algún momento de la formación, ese deseo de control, de que todo sea perfecto; esas necesidades que nosotros a veces queremos resolver en los demás y que evidentemente se van a reflejar en el ejercicio profesional o en el quehacer. [...] Uno de los grandes aprendizajes que para mí me quedan de la práctica es que uno puede correr todo lo que quiera, pero si se derrumba algo y no hay cómo llegar a la meta, pues paila, uno no puede controlar eso” (Lina, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Para otra estudiante las características de la población sujeto de intervención le representaron tensiones en su proceso práctico, pues se trataba de estudiantes de pregrado, al igual que ella, quienes en ocasiones se mostraban reacios al proceso de intervención; este aspecto tuvo incidencias sobre todo en lo que para ella es el reconocimiento de la profesión:

“...trataba de trabajar con los estudiantes pero ellos eran reacios como que, en serio no recibían nada, uno se sentía como que no era valorado; tras de que venimos con ese “no nos valoran en la sociedad como profesión, no nos valoran en nuestra casa por lo que estudiamos, no nos valoran aquí mismo

en la universidad” llegamos a una institución en donde tampoco nos valoran por nuestro trabajo, que de pronto en mi caso sí nos valoraban los profesores y las personas que querían mermar la deserción, pero no la población con la que estábamos trabajando que eran los estudiantes” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

Algunas situaciones de las vidas personales de los y las estudiantes también incidieron en las tensiones que vivieron en el momento de realizar la Práctica Académica. Durante ésta, una de las estudiantes tuvo un conflicto con su abuela, con quien vivía, lo que la llevó a salir de su casa y le significó una carga mayor que la que estaba acostumbrada a llevar:

“...hubo una ruptura con mi abuela que vivía conmigo, empiezo a vivir sola y entonces tengo que hacerme cargo de vivir sola, la casa, lo académico y la práctica, y también estábamos viendo Seminario de Monografía, entonces como que estar pendiente de todo eso y aparte también sacar tiempo para mi vida social, porque si no saco tiempo para eso me enloquezco” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

Mientras que otra estudiante se encontraba en duelo debido a la ruptura con su pareja:

“...estaba pasando por un momento emocional bien difícil, porque había terminado una relación larga... cuando estábamos en lo de las entrevistas yo no tenía disposición para entrevistas de nada, yo solamente quería estar en mi casa, aburrida y triste, pues dándose uno como a su dolor... Yo había terminado con mi pareja como en mayo, y yo no quería saber nada de eso, y pues sin embargo toca, la universidad te enseña que lo que toca, toca” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Otras estudiantes manifestaron tener problemas con el manejo de su tiempo durante la Práctica Académica debido a la cantidad de horas y requisitos que requería la misma, pues en el curso de ésta también se inicia la construcción del trabajo de grado y debe cumplirse con ver otras asignaturas, como las electivas profesionales; además de los asuntos personales de cada una:

“...a mí siempre me conflictuó que pensaban que nosotros no teníamos vida, que prácticamente no éramos seres humanos, por exigirnos: primero, estar

haciendo la monografía en sus diferentes etapas; ver materias; ver la práctica; responder al centro de práctica, responder en otros aspectos de la práctica a la universidad, que son cosas a veces hasta diferentes. Entonces pues todo el tiempo muy tensionante, me causaba mucho estrés, sentía que no contaba con el tiempo suficiente” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Una de las estudiantes manifestó haber presentado problemas de salud:

“...no tenés tiempo para vos, no tenés tiempo para dedicarle a tu misma salud, porque tampoco es solo la salud mental sino la física también, hace tiempísimo yo no salía a trotar porque llegaba cansada a mi casa” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

Además del tiempo, el aspecto económico también incide, una de las estudiantes relaciona este aspecto con el papel que juega la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano en la Práctica Académica:

“Es un golpe fuerte cuando te dicen de golpe “en muchos [centros de práctica] no te van a pagar, y probablemente en el que tú llegues no te van a pagar”. Y digamos que también es una postura sobre cómo la Escuela no se piensa que está mandando a cuasi-profesionales a estos sitios, y que en ocasiones son explotados y asumidos como mano de obra barata... sí, yo entiendo que estamos en ese proceso de formación, pero siento que en muchos de estos sitios se aprovechan de esa potencialidad que tenemos los estudiantes precisamente para suplir esos huecos... Entonces sí siento que hace falta gestión de la Escuela, y posicionar a Trabajo Social desde ahí” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Otros aspectos relacionados con las instituciones que jugaron papeles importantes en la Práctica Académica, tanto los centros de práctica como la Universidad, también fueron mencionados:

- La imposibilidad de realizar la práctica académica por fuera de la ciudad, en comunidades apartadas fue considerada una limitación para el desempeño de la Práctica.

- Profesional de campo no trabajador/a social; o el poco compromiso del profesional de campo en el desempeño de sus funciones como orientador/a de la práctica.
- Falta de voluntad y apoyo de parte de algunos actores de los centros de práctica para la realización de los planes de intervención.

Para algunos/as estudiantes, el encuentro con las instituciones significó la entrada al mundo profesional y laboral, lo que generó algunas dificultades:

“Como yo nunca había tenido un jefe, no había trabajado, para mí fue chocante todo eso de la comunicación, porque era como que para todo había que tener un conducto regular, y yo no sabía, entonces muchas veces lo infringíamos mi compañera y yo, y eso generaba regaños “¿Ustedes por qué hicieron eso así?, ¿por qué no nos comentó a nosotros?, ustedes yo no sé qué, y por favor que eso no se vuelva a repetir”. Y también, más que chocante, eso no me incomodaba que me dijeran, me chocaba no poder responder” (Camilo, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Este mismo encuentro también generó conflictos intrapersonales o inquietudes respecto a la dinámica del trabajo en el marco del sistema económico capitalista vigente:

“...en ese momento estamos viendo otras materias como Integración Metodológica en donde lo primero que nos zampan es un texto marxista, entonces me pongo a leer eso y estoy en una oficina, entre cuatro paredes, cumpliendo una jornada laboral [...] todo el tiempo estamos cuestionando esas cosas pero salimos a reproducir ¡la misma vaina!, y a que nos pasen las mismas cosas [...] me parece esclavizante y absurdo, y que uno se termina enfermando también, porque es que uno no solamente está prestando su fuerza de trabajo sino que también está en juego la estabilidad emocional de uno, y por eso todavía me lo sigo preguntando” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

En la relación con sus compañeros también hubo tensiones vinculadas con la Práctica Académica, por ejemplo, una de las estudiantes afirmó haber vivido el proceso de inscripción, entrevista y selección de los centros de práctica de manera tensionante:

“...respecto a la práctica para mí fue muy tensionante el proceso de selección o de inscripción a los centro de práctica, toda la cuestión de la presión de las entrevistas y eso, de qué me voy a poner, hasta qué voy a decir, con los compañeros de “te inscribiste en esto, te inscribiste en esto, vas a quedar, no vas a quedar”, la competencia, ese momento fue, para mí, mucho más tensionante que la misma práctica” (Tania, estudiante participante en grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Vale decir que para algunas estudiantes el retiro de su compañero o compañera de práctica también representó una dificultad, pues de algún modo se sentían “solas” en el proceso:

“...mi compañera por motivos personales se retiró, fue un momento en que me sentí muy sola, y sentía que no iba a poder, yo me levantaba y decía “¿qué va a ser de mí hoy? ¿qué va a pasar, qué va a pasar con todas estas cosas?”, me sentía como impotente de no poder hacer nada tampoco, como de montar los proyectos y sin saber si sí va a pasar, si van a quedar en el limbo, si van a tener algunos como, o sea si iban a poder lograr” (Heidy, estudiante participante en grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

A partir de lo mencionado por los y las estudiantes, se evidencia que la Práctica Académica representa una prueba en el proceso formativo, tanto así, que dentro del contexto de la investigación puede asumirse como una prueba estructural, en tanto es común a todos los miembros de un colectivo —en este caso los y las estudiantes de Trabajo Social—, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles. La forma en que los y las estudiantes asumen esta prueba está asociada con la definición dada por Martuccelli (2010) de prueba como un desafío desigualmente distribuido, el cual los individuos están obligados a enfrentar.

5.2.4 El Trabajo de Grado

Finalmente, una estudiante consideró el trabajo de grado como uno de los momentos tensionantes debido a que es lo *“que va a determinar que tú te pongas esa toga en el tiempo que tú tienes en tu cabeza estipulado, como “¿Será que sí lo voy a poder acabar en dos semestres?, ¿será que qué va a pasar cada vez que uno manda una entrega?”* (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

El hecho de que sólo una estudiante haya considerado el trabajo de grado como un momento difícil en la formación académica puede estar vinculado con dos aspectos: 1) El encuentro con las asignaturas de Estrategias de la Investigación y Diseño Etnográfico, el cual es considerado por varios/as estudiantes como difícil, representa el primer ejercicio investigativo desde la profesión, el cual se lleva a cabo durante dos periodos académicos o semestres, al igual que el trabajo de grado; y 2) La elaboración del trabajo de grado se da durante y justo después de la Práctica Académica, el momento que genera mayor tensión en los y las estudiantes.

5.2.5 Duelos en relaciones personales

Algunas situaciones dolorosas vivenciadas por los y las estudiantes también constituyeron momentos difíciles a lo largo de la formación académica:

“el momento en el que de pronto pensé en desertar o que me sentí como con mayores dificultades, fue cuando asesinaron a mi papá, fue súper complejo, no sólo por ese hecho, sino porque eso me desacomodó muchas cosas en mi vida, como que me tocó empezar a trabajar, a asumir otros roles en mi hogar, entonces me sentía saturada; pero no fui capaz de dejar la carrera, o sea yo sentía que si la dejaba, de pronto se iba a quedar como ahí, entonces seguí. Ese fue un momento muy complejo y además fue como en cuarto semestre donde empieza esa carga académica...” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

De esta manera, podría decirse que la vida personal de los y las estudiantes se muestra plenamente ligada al curso de su formación académica, incidiendo así en cuestionamientos sobre la continuidad en la carrera.

Finalmente, una de las estudiantes reconoce que la formación académica de Trabajo Social está plenamente vinculada con los momentos difíciles vividos en la carrera:

“Yo pienso que la formación específica de Trabajo Social sí tiene que ver con esos momentos difíciles, porque somos los más conflictuados entre muchas carreras, nosotros nos preocupamos por muchas cosas, nuestra cabeza no para, nuestras vidas cambian, cambian nuestras relaciones de pareja, y cambian las relaciones con nuestra familia, y con nuestros amigos, porque

estudiamos todo eso, porque aprendemos sobre eso; recuerdo mucho una profesora que decía: “Tú no puedes intervenir en una persona, cuando tú no has sido intervenido tú mismo, cuando no has modificado cosas en ti, cuando no has comprendido cosas en ti”, y yo creo que ahora en décimo semestre yo lo entiendo, yo digo “Efectivamente pasa”. De mi vida cambiaron muchas cosas desde que entré a estudiar Trabajo Social [...] y de eso he aprendido muchísimo, y me siento en la capacidad de sentarme a conversar con otra persona sobre eso. Y he tenido mis crisis y mis momentos en que digo que Trabajo Social tiene muchas falencias, aún las tiene, esta Escuela dentro de la Universidad del Valle tiene muchas cosas por mejorar todavía, pero yo quiero ser trabajadora social” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Frente a este aspecto, vale recordar que a lo largo de su historia, Trabajo Social se ha caracterizado por poseer un carácter reflexivo y autocrítico, pues se ha dado a múltiples debates sobre su identidad referidos no sólo a su génesis y surgimiento, sino también respecto a su objeto de conocimiento e intervención, su metodología, y la relación investigación-intervención en su quehacer; aspectos íntimamente ligados a su identidad. Lo anterior puede vincularse con los ejercicios autoreflexivos que también sus estudiantes realizaron constantemente a lo largo de su formación.

Debe tenerse en cuenta que estos momentos no se reducen a lo académico o al ámbito universitario, sino que en algunos casos trascienden hacia una reflexión sobre la construcción personal a lo largo de la carrera, considerando algunas características personales como generadoras de dificultades, y en otros casos acercándose también a su entorno relacional y familiar.

5.3 Emociones, sensaciones o sentimientos generados

Las pruebas, de acuerdo con Martuccelli (2010) suponen una concepción del actor, integrada por aspectos emocionales, los cuales además de permitir comprender su subjetividad, dan cuenta, desde una perspectiva distinta y singular, de los fenómenos colectivos, como la formación académica en Trabajo Social.

Frente a estos momentos tensionantes en la formación académica, los y las estudiantes

manifestaron vivir diversas emociones, sensaciones o sentimientos: tristeza, frustración, angustia, miedo, alegría, felicidad, satisfacción y rabia. Al mencionarlos la mayoría de estudiantes los vincularon a la formación académica en general y no a momentos específicos de la misma.

Algunas estudiantes manifestaron haber sentido tristeza por varias razones:

- Pensar que antes de estudiar Trabajo Social se era más feliz: *“También hay algo que me conflictúa mucho y es, diría que es tristeza, no sé cómo describir ese sentimiento, pero es como que agh, antes era más feliz”* (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).
- Conocer la realidad social: *“Me he sentido muy triste, no solo por la formación, sino por las cosas que uno empieza a conocer de la vida, por el dolor de las demás personas, porque nos volvemos megasensibles ante el dolor de las demás personas y por el sufrimiento de los demás, y porque uno empieza a comprender realmente qué es lo que pasa con eso”* (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).
- La finalización del proceso de Práctica Académica: *“...cuando acabamos el proceso en grupo, cuando acabamos el proceso en práctica, aunque fue como chévere saber que uno cumplió su trabajo y que a la gente le gustó, pues también uno está dejando un espacio y también hay personas que te dicen “¿usted cuándo va a volver?””* (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Casi todos/as los y las estudiantes manifestaron haber sentido frustración a lo largo de varios momentos en la formación académica. Algunas explicaron que se debía sobre todo por el incumplimiento de propósitos o expectativas durante su formación académica:

“Yo tengo una capacidad de frustración muy baja, a pesar de que, a las personas que les digo, me dicen que no parece porque igual continuas; y sí, yo continúo porque a mí me cuesta desertar de las cosas que he iniciado, pero me frustro con mucha facilidad, entonces he sentido mucha frustración, en los casos en que mis expectativas no se cumplen, o como te cuento, en esa situación que como te cuento estaba al borde de desertar” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Sin embargo, una de ellas reconoce que es importante aceptar la frustración para continuar:

“...siento que sí he sentido frustración en varios momentos de la carrera y de este, pero uno tiene que dejar la frustración porque si no va a estar frustrado toda su vida, porque no va a corresponder a lo que usted quiere o espera”
(Tania, estudiante participante en grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Quienes manifestaron sentir angustia, relacionaron esto con la incertidumbre frente a la posibilidad de lograr lo que se han propuesto: *“La angustia siempre está presente, la angustia de saber qué se viene, si vas a poder o no”* (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

“De sentirme un poco incapaz de lograr lo que yo quiero. Eso me daba mucha ansiedad, querer terminar las cosas rápido, querer sentirme tranquila, querer cumplir... entonces era como entender que no, que no iba a pasar así, y que eso tenía que ver con cosas mías” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Algunas estudiantes manifestaron sentir miedo debido a la incertidumbre de lo que sucederá en el futuro, las exigencias o evaluaciones propias de los procesos de formación académica o por temer el fracaso:

“En este momento estoy transitando el trabajo de grado, da mucho miedo... Porque no tenés certeza, no tenés control de eso que va a pasar, y eso también tiene que ver con mis características personales, pero... da miedo no saber precisamente si esas expectativas se van a cumplir, cómo vas a terminar, da miedo que las cosas se te puedan desbordar y no sepas qué hacer. Con la práctica era lo mismo, era el miedo a ser evaluada, a ser mirada constantemente, y no sólo por los profesores sino por los compañeros”
(Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

“Mucho temor de no lograr algunas cosas a nivel académico, a nivel personal, y no sé, de pronto en algunas ocasiones cómo llamarlo, como que

me he sentido sola” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Una de las estudiantes afirmó haberse sentido sola a lo largo de su proceso de formación académica, respecto a las demás compañeras y compañeros: *“Soledad, porque siento que desde que inicié no he sido capaz como de mantenerme en grupos, de alguna u otra manera los grupos le dan cierta seguridad, no sé, y yo he sido muy de rotar, entonces a veces me he sentido como no sola, sino como muy a la intemperie, como a la deriva.”*(Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Varias estudiantes afirmaron sentir satisfacción o alegría, por varios aspectos:

- Avances socioculturales en la sociedad: *“Entonces por ejemplo ya es legal el matrimonio igualitario, o sea es inconcebible que antes no fuese legal, porque... Entonces como que ver que esas cosas, bueno, no las hemos logrado nosotros, pero lo ha logrado la sociedad en su conjunto y todavía hay gente que está resistente al cambio pero, pues los entiendo por qué; pero pues a pesar de todo eso vamos para delante, y lo que les decía, tal vez esas cosas no se acaben hoy, mañana, tal vez nos muramos y no lo veamos, pero se han logrado cosas. Al menos me genera un poco de satisfacción me genera satisfacción saber que hay pequeños cambios también, que si bien no están en la sociedad, cambia el mundo de las personas”* (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).
- Lograr objetivos propuestos: *“...la satisfacción de pequeños logros, como que te van llenando, te van cargando de energía [...] Sentir que vas escalando es gratificante, como que tú veas hace tanto estábamos en tal semestre y hoy ya estamos acá, casi al otro lado, eso es muy emocionante y de pronto por fuera, el cumplir con ciertas expectativas que tienen las personas que tienes a tu alrededor, eso también es muy satisfactorio, como que tus papás vean que de verdad estás avanzando, que ya casi estás logrando una meta”* (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

“...también han habido como momentos alegres, como de saber que uno hizo un buen trabajo, entonces por ejemplo en las materias que vimos de investigación que yo trabajé con una comunidad campesina, hice un proceso de investigación

con ellos, se sintieron pues muy contentos con el aporte. Después, en el proceso de práctica también, cuando ya les presentamos los resultados finales la gente estaba muy contenta, entonces como sentir esa alegría y sentir que realmente uno sí puede aportar en algo es muy grato; poner ya a funcionar y a servir, todo ese conocimiento que uno tiene, eso sí me ha dado como momentos alegres” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

“Satisfacción de terminar cada semestre y ver que no todo era como lo imaginaba al principio con esos miedos, esas frustraciones; de decir “¡Vé, pude!”” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

- Momentos agradables vividos en la Universidad:
“En general, mi estancia aquí en, en la carrera, estos ya casi cinco años, han sido pues en general algo satisfactorio, han sido muy llenos de momentos bacanos, de risas, de jodas... creo que eso también contribuye muchísimo, que dentro de la Universidad también se den espacios donde de pronto puedes dejar de pensar en lo académico cinco minutos y pasar a reír y a molestar” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

- Quehacer profesional:
“...también me he sentido muy contenta, yo me gradúo contenta de haber estudiado Trabajo Social, entonces también me pasa como los momentos muy alegres, entonces yo digo “Ay, sí, qué chévere, yo voy a trabajar en esto y puedo hacer esto y puedo hacer lo otro” y me emociono yo solita pensando” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

“...también alegría, o muy expectante porque también pienso en lo que quiero seguir estudiando” (Daniela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Una estudiante manifestó haber sentido rabia frente a la realización de los trabajos en grupo:

“...me he sentido muy enojada, de pronto al trabajar en grupo por ejemplo, a pesar de que yo no soy pues la re líder, me ha generado enojo trabajar en grupo, ha generado enojo saber que no puedo cambiar algunas cosas, o sea

me genera muchísimo enojo ver que la sociedad sigue como sigue” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

Otra estudiante manifestó sentir rabia debido al papel histórico de Trabajo Social:

“Rabia por darme cuenta de cuál es de pronto el papel que ha tenido históricamente la profesión, aunque cambie y aunque haya tenido ya un desarrollo, y aunque no todos los países es igual, ni en todos los contextos, saber que igual de todas formas puede participar en avalar, legitimar el orden social” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Un aspecto relevante en lo encontrado es que algunas estudiantes reconocen haber crecido emocionalmente a lo largo de la carrera, este crecimiento es vinculado con la formación académica y la entrada a la adultez:

“...siento que las emociones se transformaron a partir del proceso formativo y mi emocionalidad cambió y se volvió mucho más dura. Y una sensación muchas veces fue frustración en algunos momentos, pero después de la frustración viene el sentir que lo superaste, como que “Soy fuerte, lo superé y como puedo con eso, puedo con otras cosas”, entonces uno como que se va haciendo más adulto en el proceso” (Daniela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Para finalizar con esta primera parte, es posible afirmar que las pruebas son comunes a toda la sociedad (Martuccelli, 2006); en este sentido, todos/as los/as estudiantes afirmaron haber vivenciado momentos tensionantes durante su formación académica en Trabajo Social, aunque hubiese diversidad en la consideración de los mismos. Esta diversidad se debe a que pese a que existe un conjunto común de pruebas, también existe un conjunto personalizado de pruebas (Martuccelli, 2012), pues cada estudiante a partir de su marco interpretativo piensa en sus pruebas propias a los ámbitos en los que vive, ya sea la familia, la Universidad, la ciudad, la sociedad, la relación consigo mismo y los demás.

Los momentos de tensión más referidos por los y las estudiantes fueron el ingreso a la universidad y a la Práctica Académica; momentos caracterizados por representar transiciones en la vida de los y las estudiantes: en el primer caso la transición de la educación media a la educación superior; y en el segundo caso, la transición entre el

ámbito universitario al ámbito profesional o laboral.

Para algunas estudiantes, el ingreso a la universidad generó tensiones debido a la transición entre la educación media y la educación superior, produciendo una tensión en ellas plenamente relacionada con las deficiencias del sistema de educación colombiano, pues la entrada a la universidad les representó rupturas con la educación del colegio. Lo anterior recuerda que las pruebas conllevan a una articulación entre los individuos y la estructura social.

Otro aspecto relacionado con el ingreso a la Universidad fue la edad y el momento del ciclo vital en el que se encontraban las estudiantes: la adolescencia. A partir de la interpretación que hacen de esta prueba, ellas reconocen que sus maneras de ser y de pensar eran muy diferentes en el momento del ingreso; es decir, en este caso realizan un ejercicio reflexivo en el que se reconocen partícipes en la generación de las dificultades que representó dicha prueba o momento de tensión.

El curso de algunas asignaturas generó también tensiones debido a la carga académica de las mismas, ya sea porque representaran un nivel alto de exigencia académica o no, el encuentro entre los contenidos de las mismas con sus vidas personales y su construcción de identidad profesional desde un posicionamiento epistemológico y político. Esto significa que la influencia de las asignaturas en los y las estudiantes trasciende el ámbito cognitivo, razón por la cual el papel de los y las docentes como educadores y trabajadores/as sociales o profesionales de las Ciencias Sociales es fundamental y debe promover la reflexión en sus estudiantes.

Por otra parte, la Práctica Académica fue el momento más tensionante referido por los y las estudiantes; sin embargo, no para todos las tensiones vividas en ésta fueron las mismas, en tanto se trata de un momento amplio en el que entran en juego diversos actores, intereses, campos de intervención, instituciones, etcétera. Pese a ello, de este momento reconocen haber vivenciado múltiples dificultades, pero también haber sabido superarlas y haber aprendido a nivel profesional y personal.

Finalmente, vale decir que aunque estos momentos de tensión en la formación académica generaron algunos cuestionamientos frente a la elección profesional, no siempre se generaron intenciones de abandonar la carrera; incluso, para algunos/as estos momentos

significaron reforzar las ganas de ser trabajador o trabajadora social.

Capítulo VI. Expectativas, satisfacciones e insatisfacciones frente a la formación académica de Trabajo Social

El propósito de este capítulo es dar respuesta al segundo objetivo específico acerca de las expectativas que los y las estudiantes han construido sobre los momentos que han generado mayores tensiones a lo largo del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle y las insatisfacciones vivenciadas frente a estos.

6.1 Entrada a la Universidad

El ingreso a la universidad es asumido por los y las estudiantes como un momento fundamental en la formación académica, debido a que éste implica la transición entre el ámbito de la educación media a la educación superior, y la introducción a la vida universitaria. En este momento se crean expectativas vinculadas tanto a la profesión elegida, como a la Universidad y la vida académica; Pilar, una de las estudiantes entrevistadas menciona: “...*siempre fue mi sueño desde que estaba más o menos en noveno ingresar a la Universidad del Valle*” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Pilar, al igual que Jersson, mencionó que su contexto y la calidad educativa de su colegio, eran aspectos que dificultaban a las personas de su entorno el ingreso a la educación superior; sin embargo, ambos estudiantes construyeron en sus proyectos de vida personales, la expectativa de cursar y finalizar estudios universitarios, que puede estar relacionada según Arango, Quintero y Mendoza (2004), con una posibilidad de ascenso social, que incrementa el capital económico, cultural y social de los y las estudiantes y sus familias.

La expectativa construida sobre la posibilidad de ingresar a la Universidad del Valle no está vinculada directamente al programa académico a cursar, por ello antes de describir las expectativas construidas por los y las estudiantes al ingresar a Trabajo Social, es preciso mencionar que la mayoría de ellos y ellas expresaron que en un inicio no tenían claro qué era Trabajo Social o que ésta no era su primera opción profesional.

“Trabajo Social no era mi primera opción, durante casi todo once yo estaba pensando estudiar Psicología o Derecho, pero cuando llegaban como a mostrar los folletos de qué hacía cada profesión y toda esa cuestión, pues

como que yo dije en realidad yo no me veía revisando papeles o leyes, entonces yo dije “No, más bien por lo social” y me incliné por Psicología y luego una compañera me habló de Trabajo Social y yo busqué, eso fue como dos días antes de que abrieran inscripciones en Univalle que decidí meterme a Trabajo Social. Y quedé y yo tenía una idea como de lo que decía Lina con la gente, “Entonces vamos a trabajar con la gente y vamos a ayudar al mundo y a salvar este universo...” (Tania, estudiante participante del grupo focal el 3 de octubre de 2017).

Lo anterior provocó que las expectativas que se generaron sobre el programa académico al iniciar el proceso formativo estuvieran desarticuladas o que incluso estudiantes como Jersson, no tuvieran ninguna:

“La verdad inicialmente no tenía ninguna expectativa con Trabajo Social porque yo no conocía esta carrera, yo estoy aquí por sugerencia, por indicaciones y hacer caso a alguien que sí estaba en esta carrera y me dijo como que “inténtalo” y ya, entonces expectativas no tenía muchas, después me las fui creando” (Jersson, estudiante entrevistado el 12 de septiembre de 2017).

El poco reconocimiento social que tiene la profesión de Trabajo Social ha ocasionado que no existan ideas claras o concretas sobre la misma, como sí las puede haber en otras profesiones como la Medicina, el Derecho, la Administración, etc.; esto causa que a pesar de que los y las estudiantes indaguen previamente sobre la profesión, no tengan, en su mayoría, referentes y expectativas definidas, tal y como lo menciona Natacha:

“...uno llega pues a Trabajo Social, por lo menos yo y algunas experiencias que conozco, llegamos a una carrera en que tenemos unas expectativas que nos hicimos apenas cuando estábamos escogiendo la carrera, como que “Ay, ¿qué voy a estudiar en la universidad?” porque no es algo como que desde chiquito uno haya dicho “no, yo quiero estudiar Trabajo Social” entonces es como diferente. Tras de que tenemos unas expectativas falsas, son unas expectativas de algo que ni siquiera conocemos, porque la gente por ejemplo pregunta que qué es Trabajo Social y pfff, uno no sabe...” (Natacha, estudiante entrevistada el 7 de septiembre de 2017).

Además, a pesar de que los y las estudiantes participantes ya están finalizando su formación en el programa académico, para algunos/as, su intención al ingresar a Trabajo Social no fue precisamente ser trabajadores o trabajadoras sociales. Estudiantes como Tamara y Natacha, mencionaron que ingresaron a la carrera con la expectativa de cambiarse a otro programa académico: *“inicialmente digamos que no conocía nada de Trabajo Social, ingresé con la expectativa de que fuera un trampolín para poder pasar a Psicología”* (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017); *“...mi expectativa pues también era cambiarme, no recuerdo por qué no lo hice en ese momento, [...] como que “Hago este primer semestre y luego me paso a Comunicación””* (Natacha, estudiante entrevistada el 9 de septiembre de 2017).

En el caso específico de Pilar, la estudiante mencionó que su primera opción fue Psicología, pero debido a que el pensum de Trabajo Social le pareció más integral, decidió inscribirse a este programa académico, con la expectativa de encontrar allí contenidos de Psicología.

Sin embargo, hubo estudiantes que a pesar de lo mencionado, sí construyeron expectativas frente al programa académico y el ejercicio profesional, como querer ayudar a las personas con necesidades básicas insatisfechas y transformar el mundo y la sociedad, a partir de los contenidos teórico-metodológicos que brindara la formación académica:

“...yo tenía una idea como de lo que decía Lina con la gente, “Entonces vamos a trabajar con la gente y vamos a ayudar al mundo y a salvar este universo”, muy cínica yo también, diciendo que estaba muy mal y que yo quería aportar algo a este desastre” (Tania, estudiante participante del grupo focal el 3 de octubre de 2017).

Frente a esto, uno de los entrevistados expresa que este tipo de expectativas no sólo son construidas por los y las estudiantes, sino que los contenidos y los docentes contribuyen en ocasiones a que éstas se sostengan:

“Las expectativas no se las crea tanto uno, sino como que te las crean, desde los mismos docentes te dicen cosas que uno dice “¿Será?”; lo primero es que te pintan que Trabajo Social va a ser esa profesión que va a cambiar la vida, que va a ir en contra de lo que ya está, que va a romper muros, que va a romper paredes, que va a cambiar el sistema por completo, que todo

Colombia, la sociedad va a cambiar; entonces esa expectativa se crea”
(Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Por otro lado, el carácter social de la carrera fue relacionado por una de las estudiantes con la posibilidad de relacionarse con otras personas:

“...solamente pensaba que quería relacionarme con la gente, a pesar de que luego cuando ya vimos Historia de Trabajo Social vi que lo que había leído antes de entrar a la universidad era sobre todo del proceso de Reconceptualización. Yo decía “No, a hablar con la gente, trabajo con la gente, blablablá”. Llegué a la universidad queriendo conocer mucha gente”
(Lina, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Se observa a partir de las narraciones de los y las estudiantes, que al momento de ingresar no tenían certeza de su elección profesional y que su elección se dio de manera circunstancial, reflejando lo que expone Pineda:

“la elección de carrera es un proceso de alta complejidad debido a que la mayoría de individuos que afrontan esta situación lo hacen a temprana edad, y deben enfrentarse a una amplia oferta de programas académicos de los cuales no poseen la información suficiente sobre las áreas que lo componen ni su perfil profesional. Más aún, cuando las decisiones que toman los individuos sobre su futuro profesional, al estar en grado once, giran en torno a un ambiente de inseguridad, en el que tal vez ellos mismos desconocen sus habilidades y los conocimientos necesarios para un buen desempeño académico. Por lo tanto, uno de los problemas que se presentan en la educación superior está dado por la falta de certeza vocacional que el estudiante tiene al momento de elegir una carrera.” (Pineda, 2015, p. 3).

Si bien la falta de certeza vocacional parece un asunto general mencionado en los y las entrevistadas, cabe preguntarse por qué se inscriben más de trescientos estudiantes al programa académico de Trabajo Social en la Universidad del Valle.

Otras expectativas mencionadas estuvieron referenciadas con el buen rendimiento académico, pues algunos y algunas de los y las estudiantes habían mantenido en sus

estudios previos un rendimiento académico sobresaliente y esperaban mantenerlo en la Universidad.

Al momento de construir las expectativas mencionadas, los y las estudiantes creían posible que fueran alcanzadas por diferentes motivos; la edad con la que ingresaron al programa académico estaba entre los 17 y 19 años, la mayoría acababan de salir de la educación media y pensaban que alcanzar sus expectativas sería posible e incluso fácil:

“En ese momento creo que es posible de pronto por la edad, digamos que tenía dieciséis, no había superado mi adolescencia, estaba en un estado de completa ingenuidad ante el mundo, creía que en serio podía hacer las cosas, [...] entonces yo creía que el mundo estaba mal y yo lo iba a cambiar en gran medida” (Natacha, estudiante entrevistada el 7 de septiembre de 2017).

En las narraciones de los y las estudiantes, se observa que al momento del ingreso no habían desarrollado la capacidad de reconocer la complejidad de las situaciones y no dimensionaban lo que implicaba cambiarse de carrera o “transformar el mundo”.

En las entrevistas y el grupo focal, los y las estudiantes identificaron que su visión frente a la posibilidad de alcanzar las metas o expectativas que tenían en este momento, actualmente se había modificado:

“...yo entré con las expectativas por ejemplo en... muy filantrópicas y muy asistenciales, como que “Bueno, quiero estudiar esto porque no sé, veo a la gente de la calle, no tiene qué comer y me gustaría hacer algo por ellos.”, y luego me doy cuenta que no, que no es porque ellos simplemente están así, sino que hay toda una serie de cosas estructurales que hacen que esas personas estén en esa condición y que no es tan fácil acabar con eso, como que poner una fundación en donde les voy a repartir comida a los habitantes de la calle no va a cambiar al mundo” (Natacha, estudiante entrevistada el 7 de septiembre de 2017).

Natalia, quien antes de ingresar a Trabajo Social estudiaba Sociología, esperaba que esta profesión le brindara herramientas teórico-metodológicas que le permitieran intervenir y agenciar procesos de cambio importantes:

“...me puse como a averiguar sobre la carrera y también como que la visión

y la misión que tiene acá Trabajo Social hablan de generar transformaciones entonces como de que aplicar el conocimiento y aplicar la teoría para poder generar cambios era algo que estaba pues implícito en la carrera, lo que averigüé antes. Entonces por eso pensé que podía cumplirse” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Sin embargo, aunque Natalia consideraba que sus expectativas eran realizables, no hubo una correspondencia entre lo que esperaba encontrar y lo que encontró. Puesto que para ella la profesión:

“...tiene unos límites bastante grandes con esto de hacer el cambio, cambios así grandes, radicales, fue importante, fue tensionante, porque yo esperaba poder hacer más sólo desde mi profesión, entonces darme cuenta que pues hay unos límites, no tanto sobre los límites propios de la profesión, sino que es muy limitado para una profesión sola generar cambios estructurales. Yo esperaba hacer eso, como en un ámbito muy soñador o idílico de la carrera” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Así como las expectativas sobre la transformación social no fueron alcanzadas como se imaginaba, tampoco se alcanzaron otras expectativas mencionadas como el cambio de carrera. Para algunos y algunas estudiantes esto originó algunas tensiones; para Tania, darse cuenta que sus expectativas no se iban a cumplir la hizo “aterrizar”: *“...fue como el choque de que no iba a pasar lo que yo creía que iba a pasar”* (Tania, estudiante participante del grupo focal realizado el 3 de octubre de 2017).

Sin embargo, algunas estudiantes consideran que sí consiguieron otros logros que se vinculan a las expectativas iniciales:

“En general yo siento que efectivamente la carrera sí me dio algunas herramientas, tanto teóricas como en el plano metodológico, práctico y técnico, para trabajar con las personas, para poder desarrollar ya sea como procesos de empoderamiento, de comunidades, grupos, incluso de individuos también; yo siento que sí, que sí me brindó mucho para poder hacer eso. Y también me brindó algo muy importante y es que una de las expectativas que yo tenía en la carrera es que cuando yo vi que la malla era tan distinta, que había Antropología, que había Historia, que había Psicología, entonces a mí

me gustaba mucho la idea de no quedarme como solo con una disciplina, sino como poder acercarme a todas porque siento que de todo se puede aprender; yo no creo en eso de que “Miremos a ver qué disciplina es mejor que la otra”, entonces cumplió con esa expectativa aunque antes yo las tenía más altas, pero en parte sí cumplió con la expectativa de poder acercarme al mundo de las ciencias sociales y a sus formas de trabajo, de investigación” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Además, algunos y algunas de las entrevistadas mencionan que sus expectativas más allá de no cumplirse, fueron transformadas: *“...siento, que esas expectativas y metas siempre están cambiando, pero de alguna manera se han logrado así uno no sea consciente de ello, sino que uno de pronto siempre quiere más” (Natacha, estudiante entrevistada el 9 de septiembre de 2017).*

Para los y las estudiantes fue, como ya se mencionó, tensionante y chocante reconocer que sus expectativas no serían alcanzadas de la forma en que esperaban. Sin embargo, se mostraron resilientes ante esto:

“...son cosas que no se lograron y no se van a lograr porque pues, más que metas diría yo que son sueños, entonces como que “Ay, no, tan chévere que esto se acabara, tan chévere que todo mundo fuera feminista” no, eso no va a pasar. Me parece que la sociedad ha tenido sus transformaciones de poquito a poquito, pero, no ha cambiado y no va a cambiar, y si cambia voy a estar ya muerta. Entonces sí, o sea, se acabaron ahí las metas; estaban unas metas muy utópicas, y ya, no se lograron, no se van a lograr, y pues en este momento de mi vida, siento que no me va a generar la frustración que me generó en primer semestre” (Natacha, estudiante entrevistada el 7 de septiembre de 2017).

Tamara, expresa que su expectativa de mantener un rendimiento académico sobresaliente al ingresar a la Universidad no se cumplió:

“Digamos que en el primer momento no se cumplió la idea de ser la mejor siempre, esa fue la expectativa que no se cumplió, y que hasta ahora no se ha cumplido, porque he tenido mis semestres buenos, y uno tendrá sus semestres que no serán tan buenos, y no porque uno sea malo sino porque hay personas

muy buenas también y porque hay circunstancias que a uno no le permiten”

(Tamara, estudiante entrevistada el 12 de octubre de 2017).

Sin embargo, la estudiante a lo largo de la entrevista mencionó que reconocer que no sería fácil alcanzar un buen rendimiento en la Universidad, le permitió esforzarse más y ser más exigente consigo misma; el no alcanzar dicha expectativa se convirtió así, en una potencialidad.

6.2 Expectativas asociadas a algunas asignaturas

El curso de algunas asignaturas significó tensiones para algunos/as estudiantes, especialmente por su exigencia académica, el interés suscitado frente a los contenidos de las mismas, el cuestionamiento frente a algunos aspectos de Trabajo Social, las perspectivas teóricas y epistemológicas usadas en las asignaturas, y la vinculación de los contenidos con sus vidas personales. Si bien no se construyeron expectativas para todos estos cursos, algunos y algunas estudiantes sí se trazaron metas en algunos de estos.

En el apartado anterior se mencionaron las expectativas vinculadas al ingreso, las cuales también estaban relacionadas con las asignaturas cursadas en el primer semestre de formación académica. Una de estas expectativas estaba relacionada a alcanzar un buen rendimiento académico en el desarrollo de la carrera; para una estudiante, Tamara, el curso de una asignatura de primer semestre dificultó el cumplimiento de esta expectativa:

“...con lo primero que yo te decía que fue el curso con el que por primera vez tuve malas notas en mi vida, y en el que tuve como una diferencia con un docente... yo pensé que eso nunca me iba a pasar, pensé que salir del colegio y entrar a la universidad iba a ser lo mismo, y que si a mí me iba bien en el colegio pues en la universidad también, o sea, ¿qué problema iba a tener yo? ...y fue muy chistoso porque fue el berrinche, yo lloré, dije “esto no es lo mío, yo no quiero esto”, y nadie me prestó atención, fue como “Estás sola”, no era como en el colegio que vos te ponías triste y el profesor era como “Ven, no te pongas así, tú eres capaz”... o sea, el profesor ni por enterado de que mi crisis tenía que ver con él, él daba su clase normal y pues que Tamara resuelva” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de octubre de 2017).

La exigencia académica es, según el MEN, uno de los principales retos que viven los y las estudiantes en el paso del colegio a la universidad, dado que se generan “cambios en el modelo pedagógico, en los sistemas de evaluación, en la autonomía y en el manejo de los horarios” (MEN, 2012). Además, ellos y ellas suelen creer que el hecho de elegir una carrera de su gusto disminuirá las dificultades académicas. Sin embargo, una vez ingresan a primer semestre encuentran, principalmente quienes han estudiado en colegios públicos, que sus bases en competencias como la escritura o las matemáticas no están al nivel que demanda la educación superior, generando esto implicaciones en su rendimiento académico y promedio a lo largo de la carrera.

En semestres posteriores, se dan otras asignaturas sobre las cuales los y las estudiantes construyeron expectativas como lo fueron Metodología de Trabajo con Grupos I y II, y Estrategias de Investigación. En los niveles I y II de Metodología de Trabajo con Grupos se construye y ejecuta una propuesta de intervención.

“...ese trabajo me frustró muchísimo por lo que implica un proceso, pero entendí que eso era un proceso, y entendí que eso lo vamos a encontrar en toda la carrera y todo el tiempo. Entonces mis expectativas eran muy altas, eran irreales, eso no iba a pasar, y la experiencia me ayudó a focalizarlas, como a “Tú puedes hacer esto, si tú te lo planteas se puede hacer”, pero no por donde yo estaba soñando, que era pues el proceso maravilla” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Para el caso de Estrategias de Investigación, algunas de los y las estudiantes construyeron expectativas dado que este curso era el primer acercamiento directo con la investigación cualitativa:

“Fue muy interesante, y mis expectativas eran muy altas, bajaron muchísimo cuando me di cuenta de que tenía muchos problemas con la escritura, pero me obligaron también a esforzarme y hacerlo mejor. En cuanto al curso de Estrategias de la Investigación, no se cumplió de pronto la expectativa de que todo saliera fácil, rápido, sin tanto esfuerzo, por el contrario tocó esforzarse mucho, cambiar algunas cosas de lo que se quería hacer en el proyecto, pero se cumplieron...” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

López y Moncada (2012) plantean que casos como el anterior son recurrentes en los estudios universitarios:

“El ingreso a la universidad es una carrera de obstáculos en la que ellos y ellas toman aún más conciencia de su déficit escolar. Los jóvenes del estudio que logran ingresar a la universidad atraviesan por dificultades académicas, principalmente en competencias lógicas, matemáticas y comunicativas pues sienten que su nivel en esta área en particular no alcanza el exigido por la institución” (López y Moncada, 2012, p. 402).

Por otra parte, los y las estudiantes mencionaron que no se cumplieron sus expectativas frente algunos cursos ofrecidos por el programa académico: sus contenidos, exigencias o pertinencia para el contexto no satisficieron las expectativas. Además mencionaron también la ausencia de algunos contenidos:

“...hay materias que de pronto no te llenan, o no te dan como lo que te va a exigir la intervención afuera, entonces de pronto hay ámbitos que en la formación [...] no te brindan herramientas [...]. La Escuela no tiene cursos como para que te diga “Todos los estudiantes de Trabajo Social van a tener x o y habilidad en este ámbito”; quizá te van a ofrecer una electiva que la van a poder ver veinte, veinticinco estudiantes... Que no en todos los semestres la van a dar y creo que ese es otro aspecto que debería pensarse, que las electivas profesionales que se ofrecen o que se han ofrecido últimamente no convocan a los estudiantes, como que las ofrecen para que tú puedas cumplir los créditos; por ejemplo Colombia está en un momento de la reconstrucción de la paz, de un acuerdo en términos de las fuerzas armadas, la sociedad civil; entonces supongo que por el momento en el que estamos, la Escuela debería pensarse “Este es el momento, esto es lo que exige, ofrezcámoslo”, pero no, ese tema en particular se ha dejado como de lado; deberían ser desde las materias obligatorias que se toquen aspectos de la realidad de la sociedad en la que estamos” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Lo manifestado por Jersson también fue nombrado por otros y otras estudiantes tanto en la entrevista como en el grupo focal; para ellos y ellas los contenidos de algunas

asignaturas y del pensum en general resultan insuficientes en la formación académica de Trabajo Social y no corresponden a las exigencias sociales ni al contexto donde los y las futuras profesionales se ubican laboralmente, por lo que demandan la revisión y modificación del currículo:

“Yo creo que debe haber una reforma curricular, en muchos aspectos; que sí hay cosas que hay que rescatar y que deben permanecer, pero que hay otras que deben ya evolucionar, o sea, ¿tenemos el mismo programa hace cuánto? Yo digo que cómo es posible en el momento en que está viviendo el país, el tema de la paz; y por ejemplo en este semestre no salió ni una electiva sobre ese tema [...] no es una política de la Escuela mantenerse actualizada y respondiendo a la realidad que nos exige, porque realmente ese tema le va a exigir mucho a las Ciencias Sociales, en el ámbito laboral. Entonces siento que a veces es la Escuela acá, la realidad allá” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Lo anterior como fue mencionado en el anterior capítulo, generó tensiones en los y las estudiantes, que en este caso están vinculadas al desajuste entre las expectativas construidas y las expectativas cumplidas, pues no obtuvieron lo que esperaban en algunos aspectos académicos, lo que significó una insatisfacción causada por un factor externo. Sin embargo, cabe aclarar que los y las estudiantes también reconocen que el programa académico no está en la obligación ni en la capacidad de agotar todos los temas que están relacionados con el Trabajo Social, y que posiblemente emerjan en la intervención y en la investigación.

6.3 La Práctica Académica

Como se mencionó en el capítulo anterior, la Práctica Académica fue el momento que mayor tensión generó a los y las estudiantes; momento frente al cual habían construido expectativas relacionadas con aspectos como: el aprendizaje profesional y personal, realizar la práctica en los campos de intervención deseados, la participación y el interés del centro de práctica en el desarrollo del plan de intervención, realizar aportes desde Trabajo Social a la población y a la institución, posicionar la profesión en la misma, ubicarse laboralmente en el centro de práctica, la confirmación de la elección profesional,

la puesta en marcha de los aprendizajes adquiridos y la confrontación de los temores frente a la intervención.

Por lo general, a lo largo de su formación académica, los y las estudiantes construyen preferencias sobre campos de intervención⁷ o temas determinados; estas preferencias inciden en las expectativas frente a los centros de práctica en donde quieren estar. Por ejemplo, Verónica tenía la expectativa de realizar su Práctica Académica en los campos de intervención que inicialmente eran de su interés, de acuerdo con las cualidades profesionales que ella reconoce en sí misma. Sin embargo, el no cumplimiento de esta expectativa, le fue tensionante. Esto mismo le ocurrió a Tamara:

“Yo quería otros lugares, mi corazón estaba en otros lugares, a pesar de que yo decía “Bueno, ese puede ser un buen lugar.”, pero puede ser un buen lugar por otras cosas que no implicaban mis gustos personales: era cerca a mi casa, me iban a brindar un apoyo económico que en ese momento me servía, tenía facilidades con los horarios [...] yo no tenía muchas expectativas con el centro de práctica, y no estaba muy emocionada con el lugar, pero sí salgo muy contenta de lo que hice ahí, y muy satisfecha del proceso” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Sin embargo, una vez en el centro de práctica en el que fueron seleccionados/as, los y las estudiantes fueron construyendo otras expectativas. De esta manera, Tamara esperaba hacer aportes a la institución a través del desarrollo del plan de intervención:

“Yo esperaba poder contribuir en algo... Yo decía “Ojalá alguna de las cosas que yo haga ruido en la Escuela”, que digan “estas muchachas hicieron esto y esto que nos hace recordarlas, y esto aportó en algo”, y efectivamente pasó así. Entonces fue muy bonito, e incluso si uno se mete en la página de la Escuela de Música ahora, ellos tienen estructurado toda como una parte de acción social, de qué hace la escuela socialmente, y está todo nuestro

⁷ Todos los y las estudiantes entrevistadas realizaron su práctica en el período 2016-2017, para esta vigencia los centros de práctica pertenecían a los siguientes campos de intervención: Educación formal - Educación informal - Comunidad y organizaciones - Salud, enfermedad y familia - Personas con discapacidad y sus familias - Niños, niñas y sus familias, Personas víctimas o victimarios de violencia y sus familias- Organizacional.

proyecto de intervención” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Tamara menciona que aunque la expectativa de realizar su práctica en la institución deseada no se cumplió, las expectativas que construyó después, durante su proceso, lo hicieron más satisfactorio:

“...de mis ideas iniciales nada fue lo que sucedió, sin decir que no fue bueno o que no me llenó de satisfacción o no fue algo importante para mí. En el medio de lo que hay entre lo inicial y lo final, pasaron muchas cosas que cambiaron eso, pero que me hicieron sentir bien. [...] igual salgo muy contenta de lo que fue mi proceso de práctica” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Además, al hablar de aquello que posibilitó que sus expectativas se cumplieran, Tamara reconoce que el trabajo en equipo realizado fue un aspecto importante, asimismo su disposición a adaptarse al lugar y el compromiso con la institución.

Por otro lado, Daniela sí se ubicó en el centro de práctica que deseaba, pero su satisfacción no fue completa, debido a que antes de iniciar su Práctica tenía expectativas sobre la participación e interés de esta institución para el desarrollo de su plan de intervención, las cuales no se cumplieron:

“...para mí fue muy difícil mi práctica, no por lo que me tocaba hacer, sino porque tenía que enfrentarme a algo de lo que no me sentía bien, empezando por la cuestión institucional, yo tenía como que unas expectativas totalmente distintas, yo llegué a Circo y vi algo que no era, no había profesional de campo, llegaba una profesional de campo que era una coordinadora pedagógica, no había trabajadoras ni trabajadores sociales, entonces estaba como por dos meses y se iban, finalmente no quedó nadie, solamente quedamos Lina y yo, como que todo teníamos que manejarlo nosotras desde lo que sabíamos” (Daniela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Por su parte Natacha también esperaba a través de su quehacer ser útil a la población sujeto de intervención y también aprender a nivel profesional y personal: *“...era como mi*

propósito servirle a las personas a través del trabajo de uno, a través del Trabajo Social; también me ponía como metas aprender muchísimo más, leer de otras cosas que en su momento no pude” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

Frente a esta expectativa, Natacha menciona que es una expectativa que se cumplió tanto a nivel académico como personal:

“...aprendí muchísimo; aprendí por ejemplo habilidades sociales, porque cuando entro así con una población o con una persona que yo conozco soy re-seria y pareciera que yo mirara mal y todo, pero no es así; en ese momento me planteaba eso, como que “Bueno, aquí vamos a empezar a aprender cómo es relacionarme en este ámbito”. Aprendí un poco a hacer orientaciones, me falta un poco también, pero aprendí a enfrentar los miedos, aprendí muchas cosas que de pronto no me lo planteaba como objetivos antes, pero que fueron surgiendo” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

A pesar de que el tema con el cual trabajó en la Práctica Académica no era de su interés, a Natacha empezó a agradaarle e incluso fue éste el que eligió para la realización de su trabajo de grado, lo cual pudo deberse a su disposición manifiesta por el aprendizaje. Lo expresado por esta estudiante refleja que los aprendizajes construidos en la Práctica tienen un carácter diferente a los aprendizajes construidos a través de otros ejercicios académicos que no implican la realización de una intervención directa con otros actores sociales, puesto que es la interacción con ellos lo que permite la adquisición de conocimientos a nivel experiencial.

Entre las expectativas halladas, se encontró que hubo estudiantes quienes esperaban aportar al posicionamiento de la profesión en las instituciones donde realizaron su Práctica Académica. Jersson, por ejemplo, esperaba visibilizar Trabajo Social y también al género masculino en relación con la profesión:

“...dar a conocer el Trabajo Social, porque no es una profesión que reconozca la gente y que además siga, por ejemplo, las mamás que le dicen a sus hijos “bueno no, ser médico, abogado, ingeniero, no sé qué”, pero el Trabajo Social no está por ningún lado. Entonces dar a conocer también era como una de las expectativas, que se pudiera decir existe el Trabajo Social y hay hombres trabajadores sociales, además, porque también es una carrera que

es de, como que hegemonicamente es de mujeres, entonces de la trabajadora social se habla, pero un trabajador social es como ¿en serio existe?” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Jersson manifiesta que sus expectativas, tanto de poder confirmar su elección profesional como aquella de visibilizar Trabajo Social, se cumplieron a través del trabajo que junto a su compañera de práctica realizó, frente a lo cual se siente satisfecho:

“...sí me pude dar cuenta que sí que me gusta lo que se hace, que son retos que vale la pena afrontar; creo que también se dio un lugar, pudimos aportar el granito de arena para que dentro de las instituciones educativas de primaria y bachillerato se reconociera que Trabajo Social puede estar y que el papel puede llegar a ser importante, y que en un colegio no sólo debe estar una psicóloga sino que ¿por qué no hacer un equipo con profesionales de Trabajo Social que te brinden otras miradas, otras posibilidades de intervención? Yo creo que se lograron cambios pequeños como digo, pero significativos, por ejemplo, las familias que logramos tener contacto, yo creo que sí se lograron cambios pequeños en sus rutinas, eso contribuyó a otras posibilidades en su vida” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Aunque Jersson no sabe en qué nivel se cumplió esta expectativa, manifiesta sentirse satisfecho:

“no sé qué tanto la comunidad tome o retenga la idea de Trabajo Social, no sabría decir si la familia en uno dos meses van a decir “el trabajo que hicimos fue con un trabajador social o un practicante de Trabajo Social”, pero creo que sí se dio a conocer en los miembros, en algunos de los miembros de la comunidad educativa, por ejemplo que el rector, coordinadores, docentes, directivos supieran la existencia de Trabajo Social y que también es de hombres” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Otra de las estudiantes, Pilar, también tenía expectativas relacionadas con el posicionamiento o visibilización de Trabajo Social:

“...poner en alto la profesión porque llegué a un lugar donde Trabajo Social estaba muy difuso, casi nadie sabía qué era eso, ni la población, ni los

profesionales con quienes íbamos a trabajar, entonces esas eran mis más grandes expectativas de la práctica y se cumplieron” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Frente a la expectativa de posicionar la profesión en el centro de práctica, Pilar manifiesta que ésta se cumplió, al igual que le sucedió a Jersson. Esta búsqueda por el posicionamiento de Trabajo Social puede develar el compromiso que los y las estudiantes han adquirido a lo largo de su formación académica con el reconocimiento de la profesión en las instituciones y la sociedad en general, aunque hayan sido estudiantes para quienes Trabajo Social no fue su primera opción profesional.

Más allá de ser un ejercicio académico propio de la formación, la Práctica también significó para algunas estudiantes la posibilidad de entrada al mundo laboral profesional; como en el caso de Verónica, quien esperaba continuar trabajando en el centro de práctica, una vez finalizado su proceso, de manera que pudiera obtener ingresos económicos, con los cuales no contó durante éste, y sentirse autónoma en el manejo de su dinero en su entorno familiar. En un inicio, ella pensó que no sería posible debido a que:

“...son instituciones que en su mayoría tienen recursos limitados, no son las grandes empresas, y eso caracteriza a la práctica de esta carrera en particular, son instituciones que trabajan con problemáticas particulares, son ONGs, y por eso sus recursos parecen estar limitados para contratar profesionales. En ningún momento pensé que fuera posible, de hecho, pensé que iba a terminar mi práctica, me iba a dedicar a mi trabajo de grado, y en algún momento iba a buscar una monitoría” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Sin embargo, una vez conoció de mejor manera la institución y el rol del Trabajo Social en ésta, dicha expectativa descendió, pues no estaba de acuerdo con algunas características de los mismos. Finalmente, Verónica obtuvo empleo en esta institución, aunque el cumplimiento de esta expectativa le generó cierta tensión:

“...estar allí y no estar haciendo labores que me permitan potencializar esas cualidades que puede tener una trabajadora social, me pone en conflicto; pero he tratado de pensar que es por el momento en el que estoy, y que quizás

más adelante con esa experiencia pueda efectivamente acceder a otro lugar”
(Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Frente a aquello que posibilitó el cumplimiento de esta expectativa, Verónica reconoce que hubo aspectos institucionales y personales que incidieron en ello:

“...hubo financiación de un proyecto, entonces en ese panorama ingresan nuevos recursos, que son los que permiten a ciertos profesionales estar ahí. Y personales... siempre nos lo reconocieron a mi compañera y a mí, el hecho de hacer un buen trabajo, de que además éramos un buen equipo de trabajo, y de la relación que habíamos establecido con la población...” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Aunque el cumplimiento de esta expectativa le ha generado tensión a Verónica, debido al rol de Trabajo Social en la institución en la que actualmente está vinculada, ella reconoce algunos beneficios al respecto:

“...afortunadamente pude quedar en donde hice mi práctica, en un proyecto vinculada, y digamos que aunque no estoy haciendo labores propiamente de una trabajadora social, estoy en contacto con la población, digamos que estoy en contacto con la población con la que pude desarrollar mi plan de intervención, estoy conociendo lineamientos propiamente de ICBF, que se convierten en una ventaja a la hora de insertarse en el mercado laboral, que sigue estando en cabeza del Estado y del ICBF” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

En la resolución de dicha tensión derivada del cumplimiento de esta expectativa, se observa que, aunque Verónica no está de acuerdo con aspectos relacionados con el rol de Trabajo Social en la institución, ella pensó también en otros aspectos relacionados con la posibilidad de obtener experiencia laboral que posiblemente le será útil a futuro.

Algo que vale la pena mencionar es que durante su Práctica Académica, Verónica evitó construir un elevado nivel de expectativas, debido a que en la inscripción y selección de los centros de práctica, sus expectativas al respecto no se cumplieron: *“Quizás por no haber podido ingresar al campo que yo quería, las expectativas previas que yo tenía, al no haberlas visto materializadas, pues yo decía “Bueno, es mejor no hacerse*

[expectativas]” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017). Esto hizo que se sorprendiera cuando obtuvo logros durante su práctica, y además le permitió disponerse a los obstáculos que pudieran presentarse a lo largo del proceso:

“...fue más sorpresivo de lo que yo me había imaginado, y fue menos... tortuoso o angustiante, porque también siento que me dispuse, [...] puede ser esa capacidad de sobreponerse a lo que no se da como tú esperas, pero que eso nuevo que aparece tiene cosas buenas, así como también tiene sus dificultades... Y como te digo, sí siento que se han cumplido y me han permitido crear otras” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Lo anterior refleja que en algunos y algunas estudiantes la creación de sus expectativas dependió del historial que tenían respecto al cumplimiento de expectativas construidas anteriormente.

Por su parte, Jersson esperaba con el proceso de la Práctica Académica poder confirmar si su elección profesional había sido la adecuada o no, y si la formación académica bastaba para la intervención en el contexto educativo:

“...confirmar si de verdad este cuento iba a ser lo mío o si tiré cuatro años de mi vida a la basura por completo, entonces era como la expectativa de vamos a ver qué pasa y vamos a ver qué tanto de lo que te dicen acá, vamos a poder aplicar acá, y qué tanto Trabajo Social de verdad puede tener un papel importante en el contexto” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Poder confirmar la elección profesional fue un aspecto que algunos/as estudiantes mencionaron cuando se refirieron a la Práctica Académica. Ninguno mencionó haberse dado cuenta que su decisión había sido errónea, sino que, por el contrario, manifestaron haberse animado frente al quehacer profesional de Trabajo Social, pese a las dificultades vividas en la práctica. Esto puede deberse a que a pesar de que durante la formación académica se realizan ejercicios prácticos, el encuentro con la Práctica Académica constituye una novedad en la formación pues antes los y las estudiantes no habían realizado un ejercicio que permitiera conectar directamente lo teórico y lo práctico.

Debido a que la mayoría de centros de práctica no generaban interés en Natalia, ella tenía pocas expectativas, pues pensaba que iba a estar en un lugar que no sería de su agrado y que por lo tanto su Práctica Académica tampoco lo sería: *“...a mí la mayoría de centros no me llamaban la atención, entonces mi expectativa era que yo iba a estar haciendo algo que no me iba a llenar y que no me iba a gustar, pero que igual lo tenía que hacer y lo tenía que hacer bien para obtener una buena nota”* (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Sin embargo, ella sí fue seleccionada en un centro de práctica que le gustaba debido al campo de intervención en el cual estaba ubicado, pese a que hubiera desventajas, como la ausencia de auxilio económico:

“...cuando quedé en el centro de práctica que quería, sentía que estaba en un campo en el que yo quería actuar y que iba poder aportar desde lo que había aprendido. Pues me preocupaba el asunto de lo económico porque allí no pagaban, pero aun así sentía que era un proceso que tenía que vivir porque de todas formas yo entré a Trabajo Social por una razón entonces haber quedado que trabaje el tema de derechos humanos con víctimas de crímenes de Estado y con las comunidades y los pueblos pues que han sido dominados, que están en resistencia, y que luchan y todo, entonces fue muy grato para mí así haya sido difícil, o sea como que cumplió más allá de mis expectativas todo lo que pude aprender” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Natalia consideró las posibilidades de estar en un centro de práctica interesante, basándose en datos cuantitativos propios de la situación que en ese momento su entorno le estaba planteando, e incluso imaginó una realidad a corto plazo en la que, sin importar el centro de práctica, tendría que desarrollar su Práctica Académica al tratarse de una responsabilidad académica; es decir, aceptó esta realidad inminente.

Mientras tanto, Pilar esperaba que la Práctica Académica le permitiera confrontar sus temores frente a la intervención social: *“...yo esperaba era principalmente intervenir, perder ese miedo, yo decía como “Bueno, esta práctica me tiene que servir a mí para que cuando yo me gradúe no me dé miedo llegar a trabajar a donde sea que vaya a llegar a trabajar”* (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017). Finalmente, dicha

expectativa se cumplió: *“...eso efectivamente pasó, no de la buena manera, sino con dificultades creo yo, a partir de las cuales dije yo “No, si yo pude superar todo esto, a mí no me da miedo a donde me vaya tocar llegar a trabajar, siento que puedo con eso””* (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Para algunos/as estudiantes, la Práctica Académica representa la oportunidad del primer encuentro con el quehacer profesional, en el que pueden interactuar con distintos actores e incluso consigo mismos, al permitirse de manera reflexiva pensar sobre cómo en la intervención se pone en juego lo personal.

Aunque no todas las expectativas mencionadas se cumplieron, los y las estudiantes reconocen haber obtenido aprendizajes al respecto, a través de reflexiones sobre aspectos personales, institucionales o contextuales. Natacha, por ejemplo, menciona algunos aspectos personales que de algún modo incidieron en que algunas expectativas no se cumplieran:

“Digamos que en práctica yo al principio estuve muy emocionada, yo vi como mucha afinidad con la población al principio, pensé que se podían hacer muchísimas cosas, tal vez sí me faltó un poco arriesgarme, como contar con el apoyo de mi compañera para eso, o sea yo creo que sí se pudieron hacer más cosas, tal vez me limité un poco yo misma” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

Tamara también reconoce haber obtenido varios aprendizajes:

“...siento que me enseñaron mucho, no me estancaron en su momento, eran cosas que yo tenía que pasar para aprender... y lo de la práctica es algo que yo espero cumplir, a mí me gusta, yo quiero experimentar en el campo de la salud, quiero ver cómo me va, entonces es algo que puede a futuro suceder, no significa de pronto una derrota o frustración. Es algo que está ahí, que va a pasar después, pienso que como trabajadora social tenemos la oportunidad de experimentar y explorar muchos campos, pienso que ese será uno en el que en algún momento de mi vida estaré. El resto me enseñaron: haber aprendido a escribir mucho mejor, haber entendido que uno no es el centro de atención en todos los lugares donde llega, que las cosas no suceden como uno espera, pues

le enseñan a uno en el camino y ahora me han servido mucho” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Estos aprendizajes parten de dotar de nuevos significados las experiencias pasadas que generaron tensiones en los y las estudiantes, y a su vez inciden en la sensación de satisfacción frente a su proceso académico, pues se convierten en fuentes de motivación para la continuación de su trasegar profesional.

Los y las estudiantes pensaron en las posibilidades que existían para el cumplimiento de sus expectativas en relación con lo que su entorno les planteaba en el momento, pues tuvieron en cuenta aspectos personales e institucionales. Cuando hablan de los aspectos que permitieron el cumplimiento de las expectativas, reconocen características personales, características de la relación interpersonal con su compañera de práctica, características del supervisor de práctica y características institucionales; tratándose entonces de una lectura sobre el cumplimiento de sus propias expectativas que toma en cuenta el micro y meso contexto.

En síntesis, la mayoría de estudiantes logró cumplir sus expectativas, incluso algunas estudiantes manifestaron haberse sorprendido con los resultados de su Práctica Académica, pues superaron éstas. Aquellas que se cumplieron están relacionadas con: el aprendizaje profesional y personal durante la Práctica; la consecución de una plaza laboral en la institución centro de práctica; la utilidad y los aportes de los planes de intervención para las instituciones y las poblaciones sujeto de intervención; el posicionamiento de Trabajo Social en las mismas; la visibilización del profesional masculino en esta profesión feminizada; la confirmación de la elección profesional; y el afrontamiento de los temores sobre la intervención social. Por otro lado, las expectativas que no lograron cumplirse se ubican principalmente en el momento inicial de la Práctica Académica, están relacionadas con la inscripción y selección de los centros de práctica, y la participación e interés de éstos en el desarrollo de los planes de intervención.

La Práctica Académica no sólo permite a los y las estudiantes formarse en el ámbito académico, sino también en el ámbito personal; este proceso es dinámico, cambiante, multifactorial, pues inciden diversos aspectos sobre los cuales ellos y ellas crean diversas

expectativas. Asimismo, la construcción de las expectativas es cambiante, pues a lo largo del proceso práctico se transforman.

6.4 El Trabajo de Grado

Como ya se mencionó, en lo encontrado el Trabajo de Grado fue poco mencionado, sin embargo, vale la pena retomar lo que algunas estudiantes manifestaron al respecto. Dentro de las expectativas mencionadas se identifica el poder entregar a tiempo, pues de ello depende que la graduación se realice pronto.

Sin embargo, una de las expectativas para Pilar, es que el trabajo de grado que junto a su compañera está realizando sea significativo o útil para futuros estudiantes o instituciones, que signifique más que el paso hacia la graduación.

Para Pilar, las posibilidades de que esta expectativa se cumpla están relacionadas con el papel que juega la directora de grado y su compañera, pues hacen un buen equipo de trabajo. Durante la construcción del trabajo de grado, ella ha podido darse cuenta que sí hay una correspondencia entre lo que esperaba del mismo y lo que está sucediendo: *“ahorita en el desarrollo del trabajo de grado creo que lo que me esperaba es lo que es, hay dificultades, pero pues también me he dado cuenta de mis potencialidades o de mis habilidades, no ha sido como tan abrupto”* (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Aunque la estudiante no menciona si sus expectativas se han cumplido o no, debido a que es un momento de la formación académica que continúa vigente, ella identifica fortalezas que pueden incidir en el cumplimiento de las mismas: aspectos personales, relacionales y de trabajo en equipo, en el que incluso se incluye la participación de la directora de trabajo de grado; sin embargo, no se mencionan a otros actores claves en este momento, como la institución, representada en la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, y la Universidad del Valle.

La información obtenida sobre las expectativas de los momentos de tensión mencionados por los y las estudiantes: el ingreso a la universidad, algunas asignaturas de la formación académica, la Práctica Académica y el Trabajo de Grado, evidenció que éstas no son permanentes y estables a través del tiempo, pues a medida que los y las estudiantes avanzan en su formación académica, sus expectativas se van transformando, al igual que

el significado otorgado a las mismas. Además, pese a que los y las estudiantes entrevistado/as han transitado por un proceso formativo estandarizado, ellos y ellas han construido expectativas que, aunque muestren generalidades, son narradas y significadas de manera distinta, pues en ellas se juega la subjetividad de cada individuo, es decir, la experiencia particular que tiene de sí mismo, como lo plantea Martuccelli (2006).

La manera en que los y las estudiantes construyen expectativas cambia a medida del paso del tiempo en la formación académica, e incluso, podría decirse, a medida del crecimiento personal de cada uno. Pues si bien en un inicio, ellos y ellas mencionan algunas expectativas que parten de idealizaciones, con el paso del tiempo, la construcción de expectativas se da a partir de información que toman del entorno. En el ingreso a la universidad hubo un mayor incumplimiento que cumplimiento de las expectativas; asimismo, al mencionar las asignaturas, los y las entrevistadas expresaron sentir insatisfacción frente al no cumplimiento de sus expectativas. En cambio, en la Práctica Académica, hubo un mayor cumplimiento de las expectativas de los y las estudiantes, pese a que es el momento que les genera mayor tensión. Respecto al último momento referido, la construcción del Trabajo de Grado, no se identifica aún si las expectativas se han cumplido o no, debido a que este momento continúa vigente; sin embargo, sí se identifican fortalezas que pueden llevar a su cumplimiento, basándose en aspectos personales y relacionales.

Lo anterior evidencia que la correspondencia entre la percepción que tienen los y las estudiantes de las posibilidades de cumplir sus expectativas y las posibilidades objetivas de cumplirlas, va aumentando a medida que avanzan en la formación académica; por ejemplo, mientras que en el ingreso a la universidad existía un desajuste mayor entre las expectativas de los y las estudiantes y sus posibilidades objetivas de cumplirlas, generándoles insatisfacciones, en la Práctica Académica las expectativas correspondieron casi en su totalidad a las posibilidades de realización que les ofrecía el contexto, generándoles satisfacción al respecto. No obstante, vale decir que esta sensación de satisfacción vivenciada en la Práctica Académica no sólo depende del cumplimiento o no de las expectativas, sino también de los aprendizajes obtenidos a partir del proceso y las expectativas que no se cumplieron.

Los hallazgos revelan que las expectativas construidas por los y las estudiantes pueden

llegar a estar relacionadas tanto con los momentos de tensión como con los soportes, sin embargo, esta relación no depende únicamente del cumplimiento o no de las expectativas, sino del significado otorgado al hecho de que se cumplieran o no. Esto manifiesta los aprendizajes que generaron las expectativas no cumplidas se asumieron o dieron origen a soportes para los y las estudiantes; es decir, no existe una relación unidireccional entre el no cumplimiento de las expectativas y la generación de tensiones, asimismo tampoco la hay entre el cumplimiento de las mismas y la generación de soportes. Ante esto, vale recordar lo que plantea Martuccelli:

“Se reconoce que la vida personal es el fruto de desequilibrios inevitables entre pruebas en las cuales se tienen éxitos y otras en las que se fracasa, en verdad, aparecen a este estadio figuras plurales de la realización de una singularidad, desequilibrios y equilibrios, más o menos dinámicos a lo largo de una existencia. Algunos individuos descubren así, por ejemplo, que pruebas en las que pensaban haber tenido éxito eran menos luminosas en sus vidas y que pruebas en las que pensaban que habían fracasado se revelaban mucho menos negras de lo que podían pensar en un primer momento” (2012, p. 41).

En el fruto de estos desequilibrios inevitables entre las diferentes pruebas que se presentan al individuo, se hace necesario contar con soportes que permitan enfrentarlas y que de algún modo permitan resignificar sus experiencias tensionantes, como lo manifiestan los y las estudiantes en el siguiente capítulo.

Capítulo VII. Formación en Trabajo Social: los soportes a lo largo del proceso académico

“El interrogante original de una sociología del individuo es pues saber cómo el individuo es capaz de sostenerse en el mundo” (Martuccelli, 2006, p. 63).

Los momentos de tensión mencionados anteriormente han sido asumidos como pruebas en el marco de la presente investigación; las cuales no solo deben ser percibidas sino también enfrentadas (Martuccelli, 2006). Por ello, uno de los principales intereses de esta investigación está relacionado con los soportes que permitieron a los y las estudiantes afrontar los momentos de mayor tensión en el proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle. Los soportes, entendidos como el “conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo” (Martuccelli, 2007, p. 63), serán el énfasis de este capítulo, el cual expone tanto los aspectos personales como institucionales que se identificaron en los testimonios de los y las estudiantes.

7.1 Soportes personales

Son diversos los aspectos personales que permitieron a los y las estudiantes enfrentar los momentos de mayor tensión en el proceso de formación, entre estos se encuentran tanto características propias y rasgos de la personalidad, así como aspectos familiares, de pareja y demás, que les permitieron o facilitaron afrontar las diferentes pruebas que se presentaron a lo largo del proceso académico.

Se encontraron actitudes, cualidades y otras características que los y las estudiantes identifican en sí mismos. Por un lado, el interés por la profesión, los cursos y las temáticas, les permitió afrontar situaciones a lo largo de la carrera y seguir adelante. Una de las entrevistadas, expuso que en los cursos de mayor exigencia la sostuvo *“un interés muy chévere, por la temática que uno está trabajando, por la temática que están trabajando los otros compañeros, también por cosas mucho más humanas, de carácter político”* (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017), también esta estudiante expresa que el pensar en ser útil a los demás a partir de dichas temáticas es lo que le ha permitido continuar. En este punto se identificó que, así como en algún momento los cursos y algunas temáticas abordadas a lo largo de la formación académica, fueron

asumidas como situaciones tensionantes, en esos mismos momentos o en otros, permitieron a los y las estudiantes afrontar las dificultades y continuar con su proceso académico:

“Entonces de pronto los cursos te llevan hacia uno o hacia otro lado de la idea, por ejemplo, hay cosas que decía “¡wow! ese me gusta, quizá por eso me pueda quedar” [...] lograron más los cursos que me fueron enamorando de la carrera, creo que pudieron más que de pronto las dudas que llegué a tener” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Este interés por los cursos ha desarrollado en los y las estudiantes una mayor disposición para aprender, no sólo de los contenidos, sino también de las personas y de los procesos de intervención, y les ha permitido no sólo superar dificultades sino cumplir sus expectativas y metas en la formación. Es preciso decir en este punto, que el interés por las asignaturas no es un asunto aislado, pues está relacionado con las pedagogías, los contenidos, los marcos teóricos utilizados, entre otros aspectos que despiertan en los y las estudiantes un gusto por las mismas y los sostienen en el proceso formativo.

Por otro lado, algunas estudiantes mostraron que ser fuertes las ha llevado a sobrellevar las dificultades. Al respecto, Verónica expresó que para afrontar los momentos difíciles debió *“creer en que sí podía, creer en que me iba a equivocar, pero que iba a aprender, creer en que tenía con qué hacer las cosas, porque había aprendido algo, por mínimo que fuera”* (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017). Mientras que Natalia expresó que su fortaleza emocional le permitió no derrumbarse ante las dificultades de la formación profesional y darles seguridad a otras personas. Esta fortaleza manifestada se encuentra asociada a un reconocimiento y uso de las capacidades propias, que permitieron a las estudiantes superar algunos momentos tensionantes y aprender de ellos.

También se encontraron otros aspectos como la exigencia, la organización, la responsabilidad y el compromiso. La exigencia, fue expresada por una de las estudiantes como un soporte, dado que esta característica de su personalidad le permitió continuar su formación académica: *“presionarme tanto a mí misma de “tienes que hacerlo”, me sacó de quedarme estancada o sintiéndome mal, o derrotada frente a lo que no me pasaba,*

sino que exigirme a mí misma fue “pues podemos hacerlo, y se puede, y después vendrán los aprendizajes” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Al hablar de sus soportes, Natalia se refiere a la responsabilidad y al compromiso como características propias que influyen las relaciones con los otros y que salen a flote en los procesos difíciles de la formación profesional:

“Soy muy responsable y yo no dejo las cosas tiradas cuando ya me he comprometido, más si ya me comprometí con otros por ejemplo, que la práctica no es solo un proceso, una nota, sino que estás trabajando con personas, entonces eso me motivaba y a pesar de que a veces no me sentía bien por todo, pude seguir en el proceso y terminar y generar cambios; entonces eso, como mis ganas de cumplir lo que yo me propongo y también de cumplir con mis compromisos con los otros, eso es importante” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

En este mismo sentido, Jersson expresa cómo su compromiso no sólo está referido a cumplir metas y expectativas, sino también está relacionado con el reconocimiento que le otorga a la oportunidad de estudiar, oportunidad que muchas otras personas de su entorno de crianza no pudieron tener:

“Estar en la universidad es una posibilidad que no la tiene todo el mundo y menos de donde yo vengo, si yo me pongo a revisar cuántas personas de mi barrio o de mi corregimiento, del colegio donde salí, están aquí en Univalle, son pocas. El confrontarte a ti mismo y decir, “Hey, tú tienes la oportunidad que muchos no tienen”, eso también hace que uno se esfuerce un poco más y que busque las formas de permanecer y más que yo venía de otra carrera, yo hice un par de semestres de ingeniería, entonces era como otra presión; como que “Hey, no lo puedes hacer de nuevo, ya dejaste una posibilidad, un camino de lado, no, no sería correcto volver a hacerlo”; entonces creo que fue en doble vía mi convencimiento de seguir” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Se observa en el testimonio de Jersson, que las condiciones sociales y económicas del contexto donde él se crió, han permitido que otorgue un valor mayor a su formación académica, asociado a la baja posibilidad que hay allí de acceder a la educación superior.

En palabras de Nobile (2013), esto corresponde a un proceso de singularización de las trayectorias:

“Hoy en día asistimos a un proceso de singularización de las trayectorias. La posición social de cada individuo ya no nos permite inferir el recorrido social delineado a lo largo de su vida, como en otras épocas. Otrora, el conocimiento de su posición social nos permitía realizar una serie de inferencias acerca de su vida, sus trayectorias, conductas y consumos. En las últimas cuatro décadas es posible evidenciar un paulatino incremento de las “anomalías”, es decir, cada vez más los individuos se “salen” de los casilleros que “deberían” ocupar [...] Hoy en día, la posición socioeconómica compartida por diferentes individuos no nos brinda certezas acerca de sus trayectorias vitales. Las semejanzas posicionales no bastan para dar cuenta de los recorridos individuales” (Nobile, 2013, p. 3).

Salir de estos *casilleros*, implica para muchas personas, dependiendo del contexto, una oportunidad y así mismo una exigencia; tener las posibilidades que otras no pudieron tener, los presiona en ocasiones para alcanzar metas y logros, como por ejemplo graduarse y ser profesionales.

Las características mencionadas anteriormente, muestran cómo los momentos tensionantes y difíciles han llevado a los y las estudiantes de Trabajo Social a identificar y destacar sus actitudes y cualidades y, asimismo, a ponerlas en práctica tanto para enfrentar las dificultades como para cumplir, como ya se ha mencionado, las expectativas que en algún momento se plantearon en el proceso formativo.

En esta línea, Pajares y Schunk, plantean, que “las personas que dudan de sus capacidades pueden creer que las cosas son más difíciles de lo que realmente son, creencia que genera tensión, depresión y una visión estrecha para resolver problemas” (Pajares y Shunk, citados en Contreras et al., 2005, p. 187). En este sentido, encontramos que los y las estudiantes entrevistados, han alcanzado un nivel de reconocimiento de sus capacidades, permitiéndoles resolver problemas y situaciones, a pesar de las tensiones y dificultades que éstas les han ocasionado. Cabe agregar que muchos de estos soportes podrían existir o no antes de ingresar al programa académico, sin embargo, se vuelven compatibles con

las pruebas que tienen lugar en la formación académica, y por lo tanto sostienen al individuo en la misma.

Además, muchos de estos aspectos propios tienen que ver en las relaciones que se construyen con los otros, darles un lugar a las personas en la intervención, a los compañeros de estudio y de trabajo, y a otras personas del entorno, les ha permitido a los y las estudiantes sostenerse en la formación académica y superar las pruebas que ésta les ha planteado.

“Lo importante es la manera como los individuos se constituyen un entorno existencial combinando relaciones u objetos, experiencias o actividades diversas, próximas o lejanas, que, en la ecología así constituida, van o no a dotarse de significaciones absolutamente singulares. Este entramado heterogéneo y proteiforme crea alrededor de cada uno de nosotros un tejido existencial y social elástico que es, en el sentido a la vez más estricto y restringido del término, “nuestro” verdadero mundo” (Martuccelli, 2007, p. 81).

Por otro lado, los y las estudiantes mencionaron que los logros que se obtienen en la formación académica en Trabajo Social traen consigo la satisfacción y el reconocimiento, los cuales son asumidos también como un soporte que permite atenuar los momentos frustrantes:

“...como en los primeros momentos que te llenas de tensión y cuando uno ve que de pronto sí, sí va logrando cositas, no sé, la satisfacción, la satisfacción de pequeños logros, sentir que como que vas escalando, es gratificante, como que tú veas hace tanto estábamos en tal semestre y hoy, bueno, hoy ya estamos acá, casi al otro lado, eso como que también es muy emocionante” (Jersson, estudiante entrevistado el 12 de septiembre de 2017).

Natacha menciona estos aspectos con relación a su proceso de práctica:

“...también como es chévere el reconocimiento de los profesores, ese reconocimiento es muy importante, si veían una estudiante que pasaba algo, nos buscaban a nosotras. Entonces diría yo que es eso, ese afán de reconocimiento que no se cumple y a veces sí y cuando a veces sí, entonces

ahí está lo chévere; y eso también ayudar a resolver pequeñas cosas”

(Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

Además de esto, para los y las estudiantes son muy importantes los cambios que logran en sus procesos de intervención, esto se convierte en un motivo para continuar la formación profesional en Trabajo Social y así mismo reivindica su elección profesional, al sentirse capaces y útiles:

“De pronto no diría yo que cambié el mundo, pero sí cambié el mundo de esas personas, ese pequeño mundo. De pronto eso es lo que me hace seguir aquí también, como saber que, aunque sea uno le está siendo útil a esa persona que en ese momento está ahí sentada es muy bonito” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

A lo largo del capítulo, se han descrito los aspectos relacionados con la autopercepción y el reconocimiento de los/las estudiantes que les permitieron enfrentar situaciones difíciles y sostenerse en el programa académico. Estos aspectos, que se asumen como soportes, están relacionados con la individualidad de cada estudiante, por ello, a pesar de que hay aspectos comunes entre unos y otros, son narrados y significados de manera distinta; para Martuccelli esto se vincula al hecho de que los soportes movilizan “una forma particular de conocimiento sobre sí mismo” (2006, p. 38).

Como estos aspectos propios, también se encontraron aspectos relacionales que han permitido a los y las estudiantes enfrentar los momentos de tensión y continuar. Todos estos aspectos, son según Martuccelli (2010, entrevistado por Martinic y Puentes, 2010), productos que sostienen al individuo desde el exterior, contrarrestando la experiencia de estar solos en esta sociedad; así, la familia, la pareja, los amigos y los y las compañeras aparecen como apoyos fundamentales y pueden ser tomados como soportes sociales: “El soporte social puede ser definido como la existencia o disponibilidad de personas en quienes se puede confiar, personas que se muestran preocupadas con el individuo, que lo valoran y le demuestran aprecio” (Sarason, Levine, Basham y Sarason, 1983, citadas en Baptista et al. 2012, p. 3).

La familia

El núcleo familiar representó para algunos/as estudiantes un recurso fundamental en el proceso académico; la compañía, el apoyo emocional, económico y la presión por terminar una carrera profesional, entre otros aspectos, fueron asumidos como indispensables durante la formación académica.

Uno de los entrevistados menciona que a pesar de que las responsabilidades académicas en la formación profesional sean asumidas, existe alguien más a quien responderle:

«...uno aquí no está solo, entonces tú vienes solo al salón y haces los trabajos solo, pero es que detrás de ti hay una familia. Entonces eso genera presión también y que tú digas “Bueno, estoy perdiendo un tiempo aquí, una inversión de mi familia, de mis papás, mis hermanos, esperan muchas cosas de mí”»
(Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

A las expectativas propias, ya mencionadas, se suman las expectativas externas, en este caso familiares, las cuales a pesar de que pueden representar un peso para los y las estudiantes, se toman también como un impulso para continuar y poder corresponder la inversión y el apoyo brindado. Una de las entrevistadas se refiere a su familia como “*buen refugio*”, donde se encuentra un soporte emocional, económico y social permanente en la formación académica. Al respecto, Pilar indica: “*mi mamá ha sido muy clave en que yo me mantenga cuando he querido como tirar la toalla*” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

El hecho de que los y las estudiantes asuman a sus familias como un soporte en las situaciones difíciles y tensionantes de la formación académica, permite ver que el hecho de que la formación profesional incluya una mayor independencia y un crecimiento personal y académico, no quiere decir que el núcleo familiar se separe, ni tenga influencia en la formación académica de los y las estudiantes. Además, los contenidos teóricos de la formación asociados a las familias pueden influir en cómo ellos y ellas perciben a sus familias y el lugar que les otorgan a ellas en sus vidas.

“mi formación, en mi núcleo familiar y hasta en ciertas partes de mi familia extensa, me ha permitido relacionarme desde lugares distintos y que las personas con las que yo me relaciono en mi familia a veces puedan entender otras cosas” (Daniela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

“Castro, Campero y Hernández (1997) destacan que el soporte familiar es un constructo multidimensional y asociado con la salud mental de los individuos. En lo referente a la percepción del soporte familiar, Procidano y Heller (1983) resaltan que el soporte percibido y el soporte ofrecido pueden no ser idénticos, y que la percepción es influenciada por factores personales, rasgos estables y cambios temporales” (Baptista et al. 2012, p. 5), lo cual se ve reflejado en las percepciones cambiantes que los y las estudiantes construyen de sus familias a lo largo de la formación y de su vida.

Las relaciones de pareja

Para algunas de las personas entrevistadas, sus parejas han sido un gran apoyo en momentos difíciles de la formación académica. Verónica expresa al respecto:

“Indiscutiblemente el apoyo de mi pareja fue crucial, porque fue una persona que ya había transitado por esto de hacer un trabajo de grado, de enfrentarse a las tensiones de la vida académica, si se puede decir, y que en cierta manera se convertía en un soporte y me daba la sensación de que “Bueno, esto va a pasar, yo ya pasé por aquí, mirá, no me pasó nada” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Se halló también que, así como el apoyo y compañía de la pareja influyó en las situaciones difíciles y permitieron enfrentarlas, también las situaciones difíciles influyeron en las relaciones de pareja de los y las estudiantes:

“Mi relación de pareja fue un recurso, un recurso importante y... aunque este proceso de práctica, ahora el trabajo de grado, el inicio de carrera influyó en eso, pues también lo modificó, se transformó y no en vano pasan tantas cosas que lo golpean a uno y que también golpean esa relación de pareja y que la cambian” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Esto permite observar que las pruebas y los soportes no mantienen una relación lineal, a pesar de que los soportes son necesarios para enfrentar y superar las pruebas; también las pruebas afectan los soportes y por ende a los individuos, puesto que los soportes se caracterizan por tener la capacidad de transmitir una sensación de suspensión social, de

esta manera, al ser afectados los soportes, se genera desestabilidad y los sujetos son afectados también (Martuccelli, 2006).

Los y las compañeras

Los y las estudiantes manifestaron que contar con sus compañeros/as en los momentos difíciles fue un soporte para mantenerse y continuar en la formación académica:

“Las personas con las que he compartido toda la carrera, también han sido importantes porque hemos sido un respaldo el uno para el otro, entonces creo que la universidad también me ha permitido eso, como crear relaciones de amistad, de amor en su momento, de fraternidad, entonces creo que esas personas que han estado a mi lado también han sido importantes de que en algún momento “Hey, me pasa esto”, te den una palabra de impulso, de apoyo, eso también ha sido importante para afrontar esas situaciones difíciles y nada, creo que las ganas de hacerlo aportan, aportan mucho.” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Para el proceso específico de la Práctica Académica, los y las estudiantes enfatizaron en la importancia de sus respectivos/as compañeros/as de práctica en el proceso:

“El hecho de que haya sido un proceso acompañado aliviana un poco los problemas que uno presenta en práctica y lo ayuda también a uno como a enfrentar esas dificultades. Entonces uno aprende a reconocer que a uno solo le hubiera tocado más difícil como a los que les tocó solitos y logra uno rescatar esas cosas de un compañero, que puede que no haya sido muy cercano pero que uno aprende a conocer en ese lugar y ayuda mucho...” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

“...había como un apoyo porque las dos a veces compartíamos “No, mira que esto no nos cuadra”, podíamos como proponer ideas y podíamos como nutrirlas, ella con lo de género y yo con otras cosas. Se sentía como alivianada la carga porque uno se decía “Quizá no estoy sintiendo esto sola, quizá X o Y actitud que tuvo la profesional no la sentí solamente yo así, sino que fue algo de pronto mutuo que se puede conversar” (Heidy, estudiante participante en grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

En capítulos anteriores, se mencionaba la Práctica Académica como una prueba en la formación académica en Trabajo Social; los anteriores testimonios permiten identificar que, así como hay aspectos tensionantes que dificultaron dicho momento, los y las estudiantes también reconocen el hecho de que no sea un proceso individual como un soporte, puesto que las experiencias compartidas se convierten en un respaldo para afrontar las dificultades y situaciones cotidianas que se presentan.

Todo lo anterior evidencia que los factores sociales y relacionales son fundamentales “para poder “soportar” la existencia, su “peso”, los individuos tienen que encontrar, darse soportes en el mundo social” (Martuccelli, 2006, p. 37).

7.2 Soportes institucionales

Otro de los intereses fue identificar los aspectos institucionales que permitieron a los y las estudiantes enfrentar los momentos de mayor tensión. En la información recolectada en este punto, se encontró que no solo mencionaron aspectos institucionales de carácter estructural, sino que también tuvieron en cuenta acciones individuales de miembros de la institución.

Los y las docentes:

Las acciones de los y las docentes son el principal aspecto institucional identificado por los y las estudiantes, pues se convirtieron en un apoyo fundamental al momento de enfrentar situaciones difíciles:

“Las profesoras, independientemente que sean o no supervisoras, siempre están preguntando “¿cómo va?” “¿cómo le ha ido?” “¿qué ha pasado?” ...y que también depende de la disposición de uno, que ellas puedan conocer eso, si definitivamente vos vas y te acercás y le comentás, no se van a negar a escucharte, que probablemente no te puedan hacer la terapia o la orientación, pero te van a dar opciones, te van a buscar contactos y eso es ya es una ayuda, eso es ya sentir un soporte y un apoyo y que no estás sola” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

La disposición, el interés y la diligencia de los y las docentes frente a situaciones académicas y personales de los y las estudiantes, han sido aspectos muy significativos,

pues resaltan esto como una cualidad del programa académico y manifiestan que en otros programas académicos o facultades es muy difícil encontrarse con docentes así. Sin embargo, algunos estudiantes indican que estas acciones son iniciativas personales y no institucionales, y que no es responsabilidad del profesorado escuchar y acompañar a los y las estudiantes:

“Podría decir que hay algunos docentes que se acercan a ti desde una postura muy personal, desde empatía de pronto que se construya, pero creo que es más por iniciativa de docentes que por algo que quiera hacer el programa académico” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Independientemente de si las acciones docentes son un aspecto institucional o no, éstas constituyen un soporte académico y personal. Tanto en las entrevistas como en el grupo focal se mencionó que algunas docentes del programa académico acompañaron procesos de duelo y situaciones familiares, orientando a los y las estudiantes desde sus saberes. Es importante el reconocimiento otorgado a estas acciones docentes, puesto que este acompañamiento brindado a los y las estudiantes ha influido en la vida de los mismos e incluso les ha permitido permanecer y continuar la formación profesional.

Lo anterior está relacionado con la interpretación que hace cada docente del acto educativo, pues se observa que en este caso que “más allá de una transmisión teórica o de un saber específico, existe un encuentro afectivo y humano donde sus protagonistas confluyen con sus expectativas y limitaciones” (Vásquez, 2005, p. 4).

En este sentido es importante decir que la confusión de si los y las docentes son un apoyo institucional o no, está relacionada con el hecho de que estos y estas cumplen con funciones de un rol determinado. Al respecto Martuccelli plantea que: “el rol establece una articulación particular entre un nivel “micro” y un nivel “macro”; los roles, insisto, es lo que da cuenta de la articulación entre las estructuras y las experiencias más individuales” (2006, p. 41), lo que quiere decir en este caso, que las acciones de los y las docentes están vinculadas tanto a la estructura institucional como a sus formas particulares de ser y de establecer relaciones con el estudiantado. Por lo anterior, se podría decir que los y las docentes son tanto un apoyo personal, como un apoyo institucional.

La Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Es preciso mencionar en este punto que la Universidad del Valle cuenta con la particularidad de que además de las acciones que realiza Bienestar Universitario, cada programa académico desarrolla estrategias en pro de la permanencia de sus estudiantes de acuerdo con las particularidades de la profesión.

Con relación al apoyo brindado por la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, específicamente en el programa académico de Trabajo Social, los y las estudiantes expresaron que hace falta apoyo y acompañamiento ante diversas situaciones y procesos que se gestan en la formación académica; incluso algunos estudiantes mencionaron no encontrar ningún apoyo por parte de la Escuela y del programa académico como tal.

En este mismo sentido, se expresó que el carácter de la profesión hace necesario que exista un acompañamiento permanente y transversal en la formación académica:

“Para ser una profesión que todo el tiempo se está topando con situaciones tan complejas y que a pesar de que no es exclusividad de Trabajo Social lo social, yo sí pienso que debería haber todo el tiempo un acompañamiento de la Escuela, debe haber siempre un espacio de asesoría o de consejería para los estudiantes” (Lina, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

“...hablo por Trabajo Social que muchas veces nos genera demasiado estrés y a nadie le importa eso, y esas situaciones de estrés pueden desencadenar en unos problemas mentales que no te imaginás. Entonces es complicado, aquí a nadie le importa eso” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

Los y las estudiantes no sólo reconocen una ausencia de acompañamiento, sino que lo demandan; es necesario para quienes se forman como trabajadores y trabajadoras sociales, contar con un apoyo integral y permanente por parte del programa en las situaciones difíciles a lo largo de la carrera. Al respecto Tania, mencionó

“...como que todas las crisis, todas las situaciones hubo que resolverlas sola o por aparte, que muchas de esas, yo me doy cuenta, pudieron significar un dejar la universidad, entonces creo que sería importante como ese

acompañamiento” (Tania, estudiante participante del grupo focal el 03 de octubre de 2017).

A pesar de esto, los y las estudiantes reconocieron la iniciativa de los Talleres de Transición Emocional, que se realizan para los y las estudiantes practicantes, como un posible soporte institucional durante el proceso de práctica:

“...uno de esos han sido los talleres de transición que, aunque empezaron tarde, han sido una alternativa, digamos que no a todos se nos facilita hablar en público, de lo que sentimos, de lo que nos pase, pero hay gente que sí le sirve, y digamos que uno también se retroalimenta de eso otro que escucha. Y ha sido un buen acompañamiento, pienso yo que todavía se debe seguir fortaleciendo, que todavía se deben de buscar los profesionales que orienten esos procesos, que sean los más indicados y que sean personas que hablen y desarrollen esas orientaciones desde las necesidades de los estudiantes” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Con relación a estos talleres, los y las estudiantes coincidieron que son una buena estrategia por parte de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano, sin embargo, para el caso de los y las entrevistadas, estos talleres se realizaron en el segundo nivel de la Práctica Académica transcurrido durante el periodo que fue desde febrero hasta junio de 2017, por lo que para muchos de ellos y ellas fue un momento inadecuado, porque ya habían enfrentado las pruebas a partir de otros soportes:

“...eso es una apuesta muy buena, que lastimosamente nosotros lo vivimos en el segundo nivel, cuando ya todos habíamos superado la crisis, cuando ya el momento fuerte para uno ya lo había resuelto usted con su familia, sus amigos, los otros profesores, pero yo pienso que es una iniciativa que se tiene que seguir haciendo porque efectivamente cuando uno entra a práctica todo cambia, y cambia desde tu tiempo hasta, que es el momento donde estás decidiendo si eres trabajador social o si definitivamente eso no es lo tuyo” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Otro recurso institucional que identificaron algunas estudiantes fueron las docentes supervisoras de práctica:

“...también las supervisoras juegan un papel fundamental. Por suerte, siento que tuvimos una muy buena supervisora y que siempre estuvo acompañando, siempre estaba pendiente de nosotras, nos llamaba, iba al centro de práctica, peleaba cuando no nos daban lo que nos tenían que dar, y bueno, eso también te da un cierto nivel de tranquilidad y de respaldo, no estás a la loca ahí enfrentando todo sola, sentir ahí detrás todo un peso institucional que no sólo representas sino que también te respalda como estudiante, sino que también respalda tus decisiones cuando sean acertadas y que no estás allí pues enfrentándote a todos los embates que trae el ambiente institucional sola” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Las supervisoras de la práctica académica se convierten en un soporte en tanto no solamente guían el proceso académica y metodológicamente, sino que también otorgan un lugar para que se expresen factores de carácter subjetivo como temores, angustias y expectativas. En este mismo sentido, los y las estudiantes mencionaron como un espacio importante los:

“...encuentros grupales que se hacían pa’ evaluar la práctica... siento que pueden ser un buen soporte, un buen respaldo, también dependiendo de cómo se dé, porque no es solo la criticadera, la quejadera, es un buen espacio en tanto uno pueda expresar las dificultades, pero también expresar posibles alternativas para cambiar algo...” (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017).

Algunas estudiantes reconocen en estos espacios la voluntad del programa académico de escucharlos, sin embargo, esperan que lo expresado sea realmente tenido en cuenta para futuras decisiones que se tomen frente a la formación académica y los procesos que allí se gestan, dando mayor soporte en los momentos de tensión. Lo anterior se ve reflejado en la situación de una estudiante, quien indicó una acción promovida por la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano como un soporte:

“Yo quiero mencionar un aspecto institucional que me ayudó a salir de algo, en cuarto semestre viví una situación realmente muy compleja y en ese momento recibí el apoyo de una docente, pero en quinto semestre esta problemática volvió a reaparecer como mucho más compleja, ahí la Escuela

abrió un espacio de atención para estudiantes y pude hacer parte de eso, fue durante más o menos dos meses, y realmente fue algo que para mí fue muy significativo porque sin ese apoyo, sin ese espacio que se abrió desde la Escuela pienso que no hubiera abordado lo que abordé ahí” (Daniela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Esta estudiante hace referencia a un espacio de consejería estudiantil que la Escuela abrió durante algunos meses del periodo académico 2014-II a través del apoyo de una docente psicóloga de la Escuela. Para esta estudiante este espacio consistió en un soporte muy significativo en su formación en Trabajo Social y en su vida personal. Frente a esto, las demás participantes del grupo focal expresaron que estos no deberían ser casos específicos, sino que todos pudieran contar con este apoyo.

Estos testimonios dan cuenta de la existencia de recursos institucionales para los y las estudiantes de Trabajo Social, sin embargo, son percibidos como insuficientes. Catalogar estos apoyos como insuficientes o no, parte de aspectos subjetivos y de las trayectorias de cada estudiante; pero es necesario tener en cuenta que esto puede derivar de una comparación con otros programas académicos dentro de la misma institución, donde se cuenta con proyectos y estrategias encaminadas a prevenir la deserción y fomentar el bienestar de los y las de estudiantes.

Por lo anterior, es pertinente al hablar de formación académica en Trabajo Social, que la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano tome partida en estos asuntos, dado que a pesar de que las pruebas están compuestas de subjetividades, también los factores institucionales y académicos están insertos en ellas y en muchos casos son detonantes de las mismas. Por esto, así como se reconocen las iniciativas institucionales, deben subrayarse las debilidades que se tienen al momento de brindar un acompañamiento a los y las estudiantes y sus necesidades.

La Universidad del Valle

Algunas estudiantes reconocieron el Servicio Psicológico como un soporte institucional de la Universidad del Valle, respecto a cuya calidad y alcance hay opiniones divididas.

Pilar opina que:

“La Universidad con el solo hecho de brindarnos servicio psicológico creo yo que está haciendo bastante, que uno no vaya es otra cosa, pero es un recurso muy rico, y que puede servirle a uno en momentos difíciles sea a nivel académico o sea a nivel personal” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Mientras que Natacha expresa que:

“Este servicio psicológico, me parece que primero, no llena las expectativas, y segundo, es un problema encontrar una cita; también he recurrido a él, en cierto momento sí me ayudó, tampoco digo que es totalmente horrible” (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017).

En las anteriores expresiones, se observa lo planteado por Martuccelli (2006): todos los sujetos cuentan con soportes y necesitan de ellos para enfrentar las pruebas, sin embargo, no todos tienen la misma legitimidad, y lo que puede ser un soporte para una persona, puede no serlo para otra.

7.3 Acciones realizadas para enfrentar dichos momentos difíciles

Las acciones realizadas ante los momentos difíciles se asumen como soporte, en tanto conforman un apoyo fundamental para sobrellevar las pruebas y permanecer en el programa académico. Algunos/as estudiantes que encontraron dificultades académicas en algunos cursos optaron por estudiar más: *“Después de que perdí esa materia que fue Teoría Sociológica I, entonces empiezo a leer más, como a estar más atenta, a interiorizar más los aprendizajes”* (Natacha, estudiante entrevistada el 07 de septiembre de 2017). Algunos/as también eligieron fijar metas, y otros/as ser más organizados con sus asuntos pendientes. Otros/as estudiantes manifestaron que conversar y hablar sobre dichos momentos difíciles ayuda a sobrellevarlos:

“...lo que me ayudó a pasar esas situaciones difíciles siempre fue hablar, así no fuera a solucionar absolutamente nada, pero hablarlo. Cuando llegué a la práctica, hablar con mi compañera cómo nos sentíamos, no íbamos a solucionar nada, porque las cosas iban a seguir igual, pero lo hablamos y eso como que descargaba un poco. Cuando pasaban las situaciones en el grupo, lo hablábamos y eso descargaba, cuando pasaron cosas personales, lo hablé

y eso ayudaba como a rebajar el proceso” (Tania, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Para los y las estudiantes hablar se convirtió en un respaldo, expresan que el conversar con sus compañeros de la cohorte permitía saber que otra persona estaba viviendo una experiencia similar y hacía que el o la estudiante no se sintiera solo o sola. Además, conversar con personas externas al proceso también ayudaba en ocasiones, pues daban otro punto de vista de las situaciones y les permitían a ellos y ellas asumirlas de otro modo.

Una de las entrevistadas mencionó que, al contrario de muchos de sus compañeros y compañeras, a ella se le dificulta hablar y por lo tanto ha recurrido a la escritura:

“Siempre he utilizado la escritura como una forma de liberarme, o descargarle o llámese como sea. Entonces cuando me sentía muy frustrada o angustiada frente a lo que me estaba pasando en el escenario de práctica, lo que hacía era materializarlo en una hoja y escribir lo que me suscitaba ese momento, o lo que estaba sintiendo o cuáles eran los miedos...” (Angela, estudiante participante del grupo focal realizado el 03 de octubre de 2017).

Por otro lado, hubo quienes buscaron ayuda psicológica o se apoyaron en otro tipo de actividades, como el baile, ante los momentos de mayor tensión. Así mismo, algunas personas encontraron otros espacios académicos e ingresaron a grupos y colectivos. Una de las estudiantes entrevistadas menciona que el ingreso al colectivo de Trabajo Social Crítico fue fundamental en su formación académica y le ayudó a tener un sentido de pertenencia por la profesión.

“Para mí fue muy importante para manejar esa tensión ingresar al Colectivo de Trabajo Social Crítico, porque fue conocer una perspectiva totalmente nueva que en la Escuela se toca, pero por los laditos. Me sentía ahí muy cómoda y hasta ahora; entonces fue una forma de lidiar con eso, poder acercarme a esta perspectiva y poder estudiarla y ver otros lados...” (Natalia, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

Hay quienes le han dado lugar a la vida social y a otras actividades que les gustan. *“En los tiempos libres hacer muchas cosas que me gustan, [...] en esos semestres difíciles,*

hacer cosas que me bajaran ese nivel de estrés, olvidarme un poquito de la Academia, entonces organizarme en los tiempos y dedicarle un poquito de ese tiempo al ocio, a otras actividades” (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017).

7.4 Aprendizajes obtenidos

Los aprendizajes a nivel personal y académico obtenidos en los diferentes momentos de tensión, han servido como soporte a lo largo de la formación académica de Trabajo Social y les han permitido a los y las estudiantes permanecer en la carrera; hallaron diversos aprendizajes, desde cambios personales hasta logros en la intervención.

Aprendizajes personales

Los cambios personales que se dieron a lo largo de la formación profesional fueron asumidos por los y las estudiantes como aprendizajes. Una de las estudiantes expresa: *“...haber pasado por esta universidad me ha cambiado, no sólo la forma de pensar sino la forma de ver la vida, de vivir la vida, de sentirla...”* (Verónica, estudiante entrevistada el 11 de septiembre de 2017). Así mismo fue manifestado en algunas entrevistas, que los momentos de tensión permitieron que los y las estudiantes reconocieran sus capacidades.

Se logra identificar a partir de las entrevistas que los contenidos y momentos de la carrera influyen, como ya se ha mencionado, en la vida personal. Los y las estudiantes manifiestan haber aprendido a leer la complejidad de sus vidas personales, sus familias, sus relaciones de pareja y de amistad: *“Uno como que aprende a analizar las cosas desde otro punto de vista con los contenidos que uno ve a lo largo de la carrera y con los procesos que lleva a cabo con la práctica, con todo.”* (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017). Esto indica que el carácter social y subjetivo de la carrera está entrelazado de manera constante con las vivencias de los y las estudiantes; Martuccelli expresa frente a esto que “lo social sólo tiene sentido para nuestros contemporáneos en referencia a sus experiencias personales [...] lo social se comprende a partir de situaciones individuales” (2006, p. 34).

Se halló que enfrentar dificultades les permitió a los y las estudiantes comprender la importancia de los demás. Jerisson manifiesta que los momentos difíciles le ayudaron a reconocer que:

“De una u otra forma vas a necesitar de otro, para hablar o para buscar alternativas de solución, o para simplemente sentir que el otro está viviendo lo mismo que tú, están sintiendo lo mismo, se están comprendiendo, eso, creo que si somos trabajadores sociales tenemos que inculcarnos esa idea, como metérnosla, de que estamos en relación con un otro y que eso se va dando también en la formación, de que vamos a necesitar de alguien” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Al respecto, Goyette (2010) plantea que las relaciones son fundamentales para aquellos jóvenes que se encuentran en situaciones difíciles, pues constituyen un soporte:

“La cuestión relacional en esta perspectiva de interdependencia se convierte en esta forma contemporánea y moderna de hacerse un individuo, siendo los soportes una condición necesaria para que un individuo se integre socialmente. Solamente bajo esta óptica de interdependencia el joven puede construir proyectos de vida fuertes, vinculado a otros, en una perspectiva de reciprocidad” (p. 20).

Aprendizajes académicos y profesionales

A nivel académico y profesional se encontraron aspectos relacionados principalmente con la intervención. Algunos/as estudiantes reconocieron que las asignaturas son relevantes y forman profesionalmente: *“Creo que la gran mayoría de cursos te aportan y te hacen crecer como profesional y que de pronto tú no lo notas en el momento, pero luego más adelante en el discurso que haces se va viendo, y de pronto tú no lo reconoces pero alguien más sí te va a decir “Hey, tú haces esto”, que es de un profesional”* (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Cabe decir que los y las estudiantes reconocen que, a pesar de que la formación teórica es mayor a la metodológica, momentos como la Práctica Académica y asignaturas como Metodología de Trabajo con Grupos I y II, les dejaron grandes aprendizajes para la intervención. Uno de estos es en relación con los cambios que se pueden lograr: *“...desde Trabajo Social sí se pueden lograr cambios, pero que hay que ser realistas, es ser realista en términos de que se van a lograr cambios, pero razonables, que con ese cambio no le*

vas a cambiar la vida a alguien en una o dos reuniones, dos o tres sesiones, no” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre de 2017).

Manifestaron haber aprendido a darle un lugar al otro con quien se interviene y a establecer relaciones horizontales en el ejercicio profesional. Tamara expresa:

“Aprendí que uno no va a enseñarle a nadie ni a instruir a nadie, sino que el proceso de intervención va a ser siempre aprender de los dos muchísimo, y también que si uno es cuidadoso puede aportar cosas bonitas a las otras personas, así como se puede lastimar si uno no es cuidadoso con lo que hace y con lo que dice, y que uno puede ver cambios, que así sean chiquitos te van a satisfacer muchísimo, porque era algo que no pasaba, que esa persona hizo no porque tú lo dijeras sino porque entendió que podía hacerlo mejor” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

Con relación a los otros, los y las estudiantes mencionan como aprendizaje estar en la capacidad de humanizarse y humanizar a los demás. Pilar narra en este punto: *“He aprendido que cada persona es diferente y he aprendido a mirar a cada persona de esa manera, sin prejuicios, como entender que cada persona es particular”* (Pilar, estudiante entrevistada el 14 de septiembre de 2017). Y este aspecto no sólo va encaminado a la población a intervenir, también se refiere a los y las compañeras de carrera, de trabajo, a las familias y demás personas del entorno; los y las estudiantes manifiestan que aprendieron a humanizar a los sujetos más allá de sus posiciones y sus roles, y comprenderlos desde su lugar.

Los momentos tensionantes permitieron, para algunos y algunas, tener una opinión sobre Trabajo Social y sobre su lugar como futuros y futuras profesionales:

“Es una profesión importante que por más que se desconozca tenemos que estar seguros de eso y en muchos espacios, aquí en la Escuela, un punto positivo de la práctica es que te permite ver que puedes estar en muchos ámbitos, en lo educativo, en discapacidad, en el área de salud, en educación superior; es uno de mis aprendizajes que Trabajo Social es muy amplio en su mirada y en su formación, y por eso tienes la oportunidad de estar en muchos espacios” (Jersson, estudiante entrevistado el 13 de septiembre).

Referente al dilema de la especificidad de la carrera, algunos y algunas estudiantes expresaron que a pesar de ser un aspecto bastante tensionante que no se resolvía en la formación académica del pregrado, puede resolverse en el ámbito laboral y en los estudios posgraduales:

“...me convencí de que si yo quiero especificidad en algo la voy a buscar, voy a seguir estudiando con eso, si yo económicamente quiero algo mejor pues también lo voy a buscar si puedo tenerlo. En irme, nunca pensé...” (Tamara, estudiante entrevistada el 12 de septiembre de 2017).

En conclusión, para conocer los soportes utilizados por los y las estudiantes de Trabajo Social, se intentó seguir algunos aspectos propuestos por Martuccelli, quien resalta la importancia de alcanzar en la investigación una “descripción analítica de las situaciones de manera muy precisa, o sea mucho más allá de una posición de clase, mucho más allá de una simple red social, con el fin de definir los soportes activos, los contextos reales en los cuales se produce la individuación, los recursos múltiples y escondidos que tiene cada actor” (2006, p. 42).

La información hallada evidencia la importancia que tienen los aspectos subjetivos y relacionales al momento de enfrentar momentos de tensión y dificultades en el proceso de formación académica. Asumir esta diversidad de aspectos subjetivos y relacionales como soportes, puede estar relacionado con el carácter de la profesión y los contenidos que se ven a lo largo de la formación académica; así, la familia, la pareja, los y las compañeras y los y las docentes se convierten en soportes claves.

Por otro lado, es preciso decir que, pese a que el interés de esta investigación se enfoca en la formación académica de Trabajo Social, los testimonios de los y las estudiantes expresan que existe una correlación entre la formación académica y su vida personal. La formación académica en Trabajo Social ha transformado diferentes situaciones personales de las personas entrevistadas, incluyendo sus maneras de ser y pensar; y a la vez las situaciones personales han influenciado los momentos vividos a lo largo de la carrera. Por esto, a pesar de intentar clasificar los diversos soportes, es claro en los hallazgos presentados que la mayoría de ellos tienen características compartidas entre lo académico, lo institucional y lo personal.

Los anteriores hallazgos con relación a los soportes coinciden con lo expuesto por Martuccelli:

“De la misma manera que no hay mercado sin un conjunto de instituciones que lo hacen posible, no existe individuo sin un conjunto de soportes. Por supuesto, en toda la sociedad existen agentes empíricos individuales, pero en un momento histórico particular, estos agentes singulares, gracias a los soportes que poseen, se convierten y se sostienen como individuos” (2006, p. 34).

En este caso, los soportes de los y las estudiantes los han permitido sostenerse en la formación académica en Trabajo Social y posiblemente les permitirá también graduarse como profesionales.

Finalmente, se reconoce que los y las estudiantes le dan significado a los soportes que tienen, pero también a los que les hace falta, como un acompañamiento integral, constante y transversal brindado por la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano. Para los y las estudiantes no es suficiente contar con otros tipos de soportes, pues consideran necesario un apoyo más profundo que acompañe la formación académica, en tanto esta misma formación ha representado para ellos una prueba.

Capítulo VIII. Conclusiones y recomendaciones

A nivel general, la información obtenida a lo largo del ejercicio investigativo permitió evidenciar la estrecha vinculación entre la formación académica y la vida personal de los y las estudiantes, la cual se mantiene a lo largo del proceso formativo, e influye tanto en las pruebas, las expectativas y los soportes que describieron los y las participantes. Lo anterior puede estar asociado a la formación académica de Trabajo Social, pues ésta se caracteriza por incentivar la crítica y autoreflexión en los y las estudiantes, lo que les permite pensarse a sí mismos en términos personales y relacionales.

A nivel de categorías, se halló información diversa al identificar los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social que generan mayor tensión en los y las estudiantes del programa académico, se encontró que todos los y las estudiantes participantes de esta investigación afirmaron haber vivido momentos tensionantes durante su formación académica en Trabajo Social. Los momentos que los y las estudiantes identificaron como mayores generadores de tensión fueron el ingreso a la Universidad, la Práctica Académica, algunas asignaturas a lo largo de la formación y el trabajo de grado.

Aquellos más referidos por los y las estudiantes fueron el ingreso a la Universidad y la Práctica Académica; estos momentos se caracterizan por representar una transición; en el primer caso, del ámbito de la educación media a la educación superior, y en el segundo caso, del ámbito universitario al ámbito profesional o laboral.

La entrada a la universidad representó para los y las estudiantes hacer rupturas pedagógicas con la educación a la que estaban acostumbrados/as en el colegio. El momento del ciclo vital en el cual se encontraban cuando ingresaron a la universidad también es un aspecto por considerar frente a dichas tensiones, pues la visión del mundo que tenían en ese entonces se distancia considerablemente de la visión que refieren tener en la actualidad.

Por otra parte, las tensiones generadas a raíz de la Práctica Académica son variadas debido a la gama de posibilidades de realización de sus expectativas, en tanto este es un momento en el que entran en juego diversos actores, intereses, campos de intervención, instituciones, etcétera. Aunque fue el momento más tensionante para los y las estudiantes,

ellos y ellas reconocen haber superado las dificultades durante el mismo y haber aprendido personal y profesionalmente.

Respecto a las asignaturas mencionadas por los y las estudiantes como generadoras de tensiones se encuentra mayor diversidad en éstas; algunas de las mencionadas fueron: Individuo y Familia I y II, Epistemología de las Ciencias Sociales, Metodología de Trabajo con Grupos I y II, Psicopatología, Estrategias de la Investigación, Diseño Etnográfico, Administración Social, y Muerte y Duelo en Contextos de Violencia. Estas asignaturas generaron tensiones debido a la carga académica de las mismas, y el encuentro entre sus contenidos, las vidas personales de los y las estudiantes y su construcción de identidad profesional desde un posicionamiento epistemológico y político.

Aunque estos momentos de tensión en la formación académica generaron algunos cuestionamientos en los y las estudiantes frente a su elección profesional, no siempre suscitaron intenciones de abandonar la carrera; por el contrario, para algunos/as estos momentos significaron reforzar las ganas de ser trabajador o trabajadora social.

Por otra parte, al indagar acerca de las expectativas que los y las estudiantes han construido sobre los momentos que han generado mayores tensiones a lo largo del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle y las insatisfacciones vivenciadas frente a estos; se encontró que estas expectativas son diversas y no son permanentes y estables a través del tiempo, pues a medida que los y las estudiantes avanzan en su formación académica, sus expectativas se van transformando, al igual que el significado otorgado a las mismas.

Este cambio en la construcción de expectativas de los y las estudiantes se vincula con el paso de ellos y ellas en la formación académica y con el crecimiento personal de cada uno/a. Si bien en un inicio, algunas expectativas partían de idealizaciones propias de los pensamientos mágicos de la adolescencia, después éstas se construían a partir de la información que ellos y ellas tomaban de su entorno próximo, basándose en información objetiva del mismo. A su vez, esta manera de construir las expectativas incide en que la correspondencia entre la percepción que tienen los y las estudiantes de las posibilidades

de cumplir sus expectativas y las posibilidades objetivas de cumplirlas sea mayor a medida que avanzan en la formación académica.

Los hallazgos revelan que las expectativas construidas por los y las estudiantes pueden llegar a estar relacionadas tanto con los momentos de tensión como con los soportes, sin embargo, esta relación no depende únicamente del cumplimiento o no de las expectativas, sino del significado otorgado al hecho de que se cumplieran o no.

Al indagar sobre los soportes que permitieron a los estudiantes afrontar los momentos de mayor tensión en el proceso de formación académica se halló que los y las estudiantes han identificado diferentes aspectos personales e institucionales como soportes, los cuales varían de acuerdo con el momento de la formación académica, las situaciones personales o familiares, las características de la personalidad de cada estudiante, entre otros.

Sin embargo, es preciso decir que, a pesar de la variedad de los soportes, existe en los identificados en esta investigación una generalidad, puesto que al hablar de esta categoría todos los y las estudiantes nombraron aspectos subjetivos y relacionales, haciendo énfasis en su importancia. Esto es destacable en la medida de que priorizaron los aspectos subjetivos sobre aspectos como los económicos, los cuales han sido en otras investigaciones aspectos claves para la permanencia en la formación académica en la Educación Superior.

También es relevante el hecho de que los y las estudiantes no sólo identificaron los soportes con los que han contado a lo largo de la formación, sino también mencionaron los soportes que les hicieron falta en su proceso académico, sobre todos los que están vinculados a lo institucional; frente a este aspecto se realizan algunas recomendaciones a continuación.

A partir de esta investigación se ofrecen algunas recomendaciones a la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano:

- El desajuste en las expectativas construidas por los y las estudiantes y su cumplimiento en el ingreso al programa académico está asociado en mayor medida al desconocimiento y la poca información que ellos y ellas tenían sobre Trabajo Social. Los y las participantes de esta investigación mencionaron que sus motivos para ingresar a Trabajo Social se distanciaban de una intención real de ser

trabajadores o trabajadoras sociales; algunos y algunas eligieron esta carrera por sugerencia de otra persona, o con la intención de cambiarse a otro programa académico en la Universidad. Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que es necesario e importante que la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano realice acciones que contribuyan a visibilizar la profesión por fuera de la Academia, dando a conocer el perfil de los y las profesionales y sus campos de intervención; esto además de posibilitar que se construyan algunas claridades e ideas frente a la profesión, permite darle un lugar y un reconocimiento a la misma en diversos ámbitos sociales e institucionales.

- Algunos/as estudiantes hicieron referencia a las tensiones que vivieron a lo largo de la carrera, ya fuera porque los contenidos de las asignaturas generaron implicaciones emocionales en ellos y ellas, o por situaciones personales o familiares que estaban atravesando y que incidían en su formación académica; refirieron que les hubiese gustado contar con un mayor acompañamiento por parte de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano para la tramitación emocional de dichas tensiones, y resaltaron las acciones que desde esta misma se han realizado, como la consejería estudiantil liderada por algunas docentes del programa académico que tuvo lugar a partir de orientaciones individuales; y los talleres de transición emocional que se brindan a los y las estudiantes que se encuentran realizando su Práctica Académica. Por esta razón, es menester que la Escuela fortalezca dichas iniciativas y construya nuevas estrategias para contribuir al bienestar de sus estudiantes y atender las tensiones asociadas al componente emocional, evitando así que éstas se conviertan en posibles causas de deserción y aumentando los soportes que faciliten a los estudiantes la permanencia en el programa académico y la educación superior. Para ello, existen recursos como “Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior” del Ministerio de Educación Nacional, la cual presenta 8 componentes y 37 herramientas; de éstas, sería pertinente implementar en el programa académico la consejería, la orientación frente a la crisis de carrera y adaptación, y la orientación para el trabajo de grado y las prácticas laborales.

- Las profesiones que integran las Humanidades y las Ciencias Sociales guardan una relación directa con los fenómenos que tienen lugar en la sociedad, en tanto los estudian, analizan e intervienen; por ello es fundamental que los contenidos de los programas académicos de estas facultades sean coherentes con los contextos y los fenómenos sociales que tienen lugar en la sociedad. Para el caso del programa académico de Trabajo Social en la Universidad del Valle, los y las estudiantes mencionaron que es necesario que se dé un cambio en el currículo, enfocado a que éste cumpla con las demandas contextuales del momento, a partir de la inclusión de nuevos contenidos y enfoques teóricos coherentes con el entorno social.
- La Práctica Académica fue el momento de tensión más referido por los y las estudiantes; algunos de los aspectos que incidieron en dicha tensión fue la ausencia de auxilios económicos en algunos de los centros de práctica y el tiempo requerido para llevarla a cabo, debido a que, de manera simultánea a la Práctica, la cual implica 32 horas semanales, se inicia la construcción del trabajo de grado con Seminario de Monografía y se cursan electivas profesionales. Ambos aspectos están estrechamente ligados, debido a que la falta de tiempo no les permite a los y las estudiantes que no cuentan con auxilios económicos generar ingresos económicos a través de otras actividades, lo que constituye un riesgo para la continuación de la Práctica Académica, e incluso de la carrera universitaria. Por esta razón, es importante que en los procesos de práctica se realicen acciones de mejora que reduzcan posibles perjuicios a los y las estudiantes, como: garantizar que las instituciones que servirán de centros de práctica brinden auxilios económicos a los y las estudiantes; que el tiempo empleado para la Práctica Académica sea menor, permitiendo así que los y las practicantes tengan la opción de realizar otras actividades que les generen ingresos económicos; o revisar la carga académica de estos semestres, pues aunque las asignaturas son relevantes para la formación académica, su ubicación semestral significa desde el punto de vista de los y las estudiantes una sobrecarga.

Bibliografía

- Agencia de Noticias de la Universidad Nacional de Colombia (2012). Universitarios colombianos con problemas de lectoescritura. Recuperado de: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/detalle/cat/video/article/universitarios-colombianos-con-problemas-de-lectoescritura.html>
- Apaza, Effer, & Huamán, Francisco (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios*, 2(1), 77-86. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4031617>
- Aquín, Nora (2011). El Trabajo Social y la identidad profesional. En *Revista Prospectiva* 8, 99-110. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/1183/1/Prospectiva%208%2cp.99-110%2c2003.pdf>
- Arango, Luz Gabriela; Quintero, Oscar Alejandro; Mendoza, Ivonne Paola (2004). Género y origen social en el acceso a la Universidad Nacional: trayectorias de estudiantes de Sociología y de Ingeniería de Sistemas. *Revista Colombiana de Sociología*, 22, 87-110.
- Arboleda Posada, Ángela María, & Granda García, Adriana María. (2016). El hacer didáctico en el contexto de la permanencia en educación superior. *Revista Reflexiones y Saberes*, 3(5), 20-27. Recuperado de: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/781>
- Arias Arias, María Isabel, & Lopera López, Wbeimar. (2013). Estudio comparativo de los factores relacionados con la permanencia estudiantil universitaria en psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó FUNLAM Medellín Colombia (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1293>
- Arias Arias, María Isabel. (2013). La permanencia estudiantil universitaria abordada desde lo psicológico y lo educativo. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/820/1/ESTUDIO%20CO>

MPARATIVO%20DE%20LOS%20FACTORES%20RELACIONADOS%20CON%20LA%20PERMANENCIA%20ESTUDIANTIL%20UNIVERSITARIA%20EN%200.pdf

Baptista, Makilim Nunes; Rigotto, Daiene Marcela; Cardoso, Hugo, & Marín, Fabián. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto. *Psicología desde el Caribe*, 29 (1). Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v29n1/v29n1a02.pdf>

Bueno, Ana Marcela (2010). La intervención profesional como objeto de conocimiento del Trabajo Social. *Revista Universidad de La Salle* 51, 117-127.

Canales, Andrea, & De los Ríos, Danae (2009). Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario. 1-38. Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1341265959_633.pdf

Cely, Diana & Durán, Martha (2014). Causas asociadas a la deserción estudiantil y estrategias de acompañamiento para la permanencia estudiantil. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/5/ponencia_99.pdf

Contreras, Francoise, Espinosa, Juan Carlos, Esguerra, Gustavo, Haikal, Andrea, Polanía, Alejandra, & Rodríguez, Adriana (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 1(2), 183-194. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v1n2/v1n2a07.pdf>

Donoso, Sebastián, & Schiefelbein, Ernesto (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33 (1), 7-27. Recuperado de: http://www.alfaguia.org/alfaguia2/files/1320941181_2434.pdf

Dubet, François (2005). Los estudiantes. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>

Dubet, François, & Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Editorial Losada.

Encuentro Nacional de Estudiantes de Trabajo Social (s.f.). Página oficial en Facebook - Información. Recuperado de: https://www.facebook.com/pg/enetscolombia/about/?ref=page_internal

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano (2004). Reglamento sobre la elaboración y presentación de proyectos e informes finales de trabajos de grado para obtener el título de trabajador/a social. Universidad del Valle, Colombia.

(2012). Manual y reglamento de prácticas académicas del programa académico Trabajo Social. Universidad del Valle, Colombia.

(2016). Acerca del programa académico de Trabajo Social. Recuperado de: http://trabajosocial.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=77

(2017). Base de datos admitidos a Trabajo Social, Universidad del Valle [documento administrativo interno].

(s.f.). Colectivo de Trabajo Social Crítico. Recuperado de: http://trabajosocial.univalle.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=64

Fernández González, Olga María; Martínez-Conde Beluzan, Macarena, & Melipillán Araneda, Roberto. (2009). Estrategias de aprendizaje y autoestima: su relación con la permanencia y deserción universitaria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(1), 27-45. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Melipillan/publication/240990812_ES TRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y AUTOESTIMA SU RELACION CON LA PERMANENCIA Y DESERCIÓN UNIVERSITARIA/links/0f317537cd79d5e0fd000000.pdf

Fernández, N. (2009). Retención y persistencia estudiantil en Instituciones de Educación Superior: una revisión de la literatura. *Paradigma*, 30 (2), 39-61. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1207>

_____ (2010). Factores asociados con la intención de retiro del trimestre según estudiantes de las carreras largas de la Universidad Simón Bolívar, sede sartenejas. *Paradigma*, 31 (2), 123-150. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512010000200009

_____ (2012). Retención y persistencia estudiantil en Instituciones de Educación Superior: Una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 63-88. Recuperado de: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/1207>

_____ (2013) Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar. *Educere*, 17 (058). Recuperado de: <https://www.saber.ula.ve/handle/123456789/38391>

Flórez, María Aurora (2015). Aspectos que inciden en la deserción y en la persistencia de los estudiantes del programa académico de Trabajo Social de la Universidad del Valle Sede Zarzal. Universidad del Valle, Zarzal.

Fonseca, Gonzalo, & García, Fernando (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. Recuperado de: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista179_S2A2ES.pdf

Franzante, Blanca, Hernández, Yuneysi & Hernández, Yusmaika (2014). Permanencia estudiantil en el contexto universitario actual. Reto pedagógico para la igualdad de oportunidades educativas. En *Congreso Universidad* 3 (2). Recuperado de: <http://www.congresouniversidad.cu/>

Gartner, María Lorena, & Gallego, Carmenza (2013). ¿Es la permanencia estudiantil un asunto de calidad educativa? Recuperado de:

http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesIII/LT_3/ponencia_completa_45.pdf

Giovagnoli, Inés. (2002) Determinantes de la deserción y graduación universitaria: Una aplicación utilizando modelos de duración. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias Económicas. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/37129>

Gore, Jessica Nicole (2010). The Importance of Freshman Experiences in Predicting Students' Retention Decisions. Tesis de maestría no publicada. Appalachian State University, Boone, NC, EE:UU. Recuperado de: <http://libres.uncg.edu/ir/asu/listing.aspx?id=6975>

Goyette, Martin (2010). Dinámicas relacionales de las transiciones a la vida adulta. Complementariedad entre redes, apoyos y soportes. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 18(1), 83-106. Recuperado de: <http://revistes.uab.cat/redes/article/view/v18-goyette>

Guerra, María del Rosario, Pabón, Nohra, & Restrepo, José Manuel (2002). Flexibilidad curricular: mayor equidad en el acceso y permanencia en la educación superior. *Educación Superior en Línea*, 31(3), 123. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jose_Manuel_Restrepo-Abondano/publication/27627356_Flexibilidad_curricular_mayor_equidad_en_el_acceso_y_permanencia_en_la_educacion_superior/links/5765635808aeb4b998070c8e.pdf

Guzmán Puentes, Sandra Patricia (2009). Deserción y retención estudiantil en los programas de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana (Master's thesis, Facultad de Educación). Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co:8443/handle/10554/425>

Himmel, Erika (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista calidad de la educación*, 17, 91-108. Recuperado de: https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/Educacion_Superior/desercion/1_%20DesercionE_Himmel.pdf

López, Carmen Marina y Moncada, Lina Zoraya (2012). Expectativas de acceso a la universidad en los jóvenes de sectores populares de Bogotá. *Educ. Educ.* 15 (3), 383-409. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/834/83428627003/>

Martuccelli, Danilo (2006). *Lecciones de Sociología del Individuo*.

_____ (2010) La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Persona y Sociedad*. XXIV (3), 9-29. Recuperado de: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Martuccelli_La_individuacion_como_macrosociologia_de_la_sociedad_singularista.pdf

Martinic, Rodolfo & Puentes, Nicolás (2010) Entrevista a Danilo Martuccelli. *Revista doble vínculo*, Recuperado de: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_sociologia_em_tempos_de_individuos_entrevista-a-danilo-martuccelli.pdf

Mejía, Carlos (Comp.) (2012). *Sociedad, intervención social y sociología*. Universidad del Valle.

Ministerio de Educación Nacional (2012). *El paso del colegio a la universidad, un salto que invita a ser grandes*. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-137749.html>

_____ (2015). Guía para la implementación del modelo de permanencia y graduación estudiantil en Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-358471_recurso_4.pdf

Montaño, Carlos (1998). *La naturaleza del Servicio Social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción*. Brasil: Cortez.

Nobile, Mariana (2013). Jóvenes egresados de las Escuelas de Reingreso: un análisis de los soportes necesarios para retomar los estudios secundarios. X Jornadas de

Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <http://cdsa.aacademica.org/000-038/487.pdf>

Obando Cardona, Ana Marlen, & Quintana Hernández, Luz Stela (2012). Prácticas de gestión educativa para la permanencia estudiantil en la Universidad de San Buenaventura, seccional Cali: estudio de caso del programa de psicología jornada nocturna. Recuperado de: http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co:8080/bitstream/10819/1181/1/Pr%C3%A1cticas_Gesti%C3%B3n-Educativa_Obando_2012.pdf

Parada, Doris Amparo, Correa, Leydi, Cárdenas, Yeiza. (2017). Factores relacionados con la permanencia estudiantil en programas de pregrado de una universidad pública. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 19 (1), 155-170. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/imagenydesarrollo/article/view/12845>

Pichardo, María del Carmen; García, Ana Belén; Fuente, Jesús & Justicia, Fernando (2007). El estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Recuperado de: https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_55/nr_757/a_10281/10281.pdf

Pineda, Luz Adriana (2015). Factores que afectan la elección de carrera: Caso Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado de: http://cea.javeriana.edu.co/documents/153049/2786252/Vol.+15_N3_Oct_2015.pdf/f47b2452-c9c0-4a60-886e-118076bd9936

Pineda Báez, Clelia (2010). Persistencia y Graduación. Hacia un modelo de retención estudiantil para Instituciones de Educación Superior en Colombia. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2532/125341.pdf?sequence=1>

Piña, Juan Manuel; Barriga, Frida & Corenstein, Martha. (2003) Procesos y prácticas de la formación universitaria. *Pensamiento Universitario* núm. 93, p. 211. México,

CESU-UNAM.

Recuperado

de:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000300008

Regueyra, Gabriela, & Rojas, Carolina (2013). Una mirada a la permanencia de la población estudiantil de trabajo social. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3), 1-25. Recuperado de: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v13n3/a04v13n3>

Resolución 011 del 2011. 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 2010 y se modifica la Resolución 012 de 2003. Universidad del Valle, Colombia.

Rodríguez, Alba y Carvajal, Arizaldo (1999). Guía para la elaboración de proyectos de investigación social, Documento de trabajo No. 2. Universidad del Valle: Cali, Colombia.

Santamaría, Flor Alba, & Bustos, Alexandra. (2013). Permanencia y abandono en la Educación Superior: una experiencia de investigación a partir de las voces de los jóvenes estudiantes. *Infancias Imágenes*, 12 (2), 73-80. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4814914>

Santos, Eliezer (2001). Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(12), 1-7. Recuperado de: <http://rieoei.org/index.php>

Sautu, R., et. al. (2006). La construcción del marco teórico en la investigación social. En: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Pp.: 29-44. Buenos Aires: CLACSO.

Tapia, Jesús Alonso & Arce, Enrique (1992). Expectativas de control y motivación. En *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, pp. 135-175. Recuperado de: https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/libros_jesus/1992/motivar_adolescencia_partes/cuestionario_eco.pdf.

- Tobin, Patricia. (2005). Reflexiones sobre la práctica en el proceso de formación de los trabajadores sociales. En: *Revista Cátedra Paralela* 2, 31-38. Recuperado de: http://www.catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00022f001t1.pdf
- Tobón, María Cecilia (1983). La formación profesional y los trabajadores sociales. En: *Revista Acción Crítica*, No 13. Lima - Perú. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/accioncritica/ac-cr-013-07.pdf>
- Torres, Liliana, et al. (2005). Historia de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle 1953/2013. Cali: Universidad del Valle.
- Torres, Luz Elba (2012). Cap.1: Elementos sobre los conceptos de deserción, retención y persistencia En: *Retención estudiantil en la educación superior. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano*, pp. 18-29. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%C3%B3nEstudiantil2012.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>
- Travi, Bibiana. (2006). Cap. 1: Algunas consideraciones acerca del proceso de profesionalización del Trabajo Social. En *La dimensión técnico – instrumental en Trabajo Social*, pp. 27 – 77. Argentina: Espacio Editorial.
- Valdés Henao, Carolina & Peláez Alarcón, Rodrigo (2016). Deserción/permanencia escolar: comprensiones vinculares entre la educación superior y la educación preliminar. *Revista de Investigaciones UCM*, 16 (1), 166-176. Recuperado de: <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/68>
- Vásquez, Jenny (2005). El vínculo docente-alumno y su relación con la deserción. En: *Acompañamiento Formativo a Estudiantes de Educación Media en el Proceso de Elección de Estudios Superiores. Módulo 5. Fomentando la construcción vocacional*. Recuperado de: http://aprendeonlinea.udea.edu.co/lms/men_udea/pluginfile.php/29970/mod_resource/content/0/modulo_5/pdfs/mod05_doc01_vinculo.pdf
- Velásquez, Carlos (2010). La permanencia académica en estudiantes universitarios. Recuperado de: <http://saludmentalcarlos.bligoo.com.co>

Weiss, Eduardo (2000). Reseña de En la escuela. Sociología de la experiencia escolar de Francois Dubet y Danilo Martuccelli. *Red Revista Mexicana de Investigación Educativa* 5 (10), 355-370. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001008.pdf>

Anexos

Anexo 1: Instrumento de entrevista semi-estructurada

Código del proyecto: 01

Código de la entrevista:

Entrevista semi-estructurada

Entrevistadoras: Bianca A. Manco Lozano, Stefany Bastidas Rivera

Fecha:

Lugar:

Objetivos de la investigación:

General:

Comprender los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle que generan mayores tensiones en los y las estudiantes, y los soportes utilizados por ellos para permanecer en el programa académico.

Específicos:

- Identificar los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social que generan mayor tensión en los y las estudiantes del programa académico.
- Indagar acerca de las expectativas que los y las estudiantes han construido sobre los momentos que les han generado mayores tensiones a lo largo del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle y las insatisfacciones vivenciadas frente a estos.
- Identificar los soportes personales e institucionales que permitieron a los estudiantes afrontar los momentos de mayor tensión en el proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad.

Objetivo de la entrevista: Comprender las categorías de análisis de esta investigación, a partir de la narración de las/os estudiantes de Trabajo Social de la Universidad del Valle sobre momentos del proceso de formación académica que les generan mayores tensiones y los soportes utilizados por ellos para permanecer en el programa académico.

Encuadre: Se realizarán acuerdos en relación con el tiempo disponible para el desarrollo de la entrevista, la confidencialidad de la información, y el registro de la misma a través de grabaciones.

Caracterización de los sujetos:

Nombre:	Edad:
Género:	Cohorte:

1. ¿Cuáles fueron para usted los principales momentos en el proceso de formación académica en Trabajo Social?
2. En estos momentos importantes del proceso de formación académica, ¿qué situaciones difíciles vivió?
3. ¿Qué expectativas tenía para cada uno de esos momentos?, ¿qué esperaba lograr?
4. ¿Qué expectativas se cumplieron o qué expectativas se están cumpliendo actualmente?
5. ¿Por qué consideraba posible que estas expectativas se cumplieran? o ¿por qué considera que es posible que estas expectativas se cumplan?
6. Finalmente, ¿qué permitió que esas expectativas se cumplieran o se estén cumpliendo?

7. ¿Qué correspondencia hubo entre lo que usted esperaba y lo que sucedió o lo que está sucediendo actualmente?
 8. ¿Qué expectativas no se cumplieron?
 9. A pesar de que no se cumplieron, ¿por qué consideraba que era posible que se cumplieran?
 10. ¿Qué no permitió que se cumplieran?
 11. ¿Qué significaron para usted, aquellas expectativas que no se cumplieron?
 12. ¿Considera usted que estas expectativas no cumplidas hicieron que estas situaciones representaran una dificultad para usted?
 13. ¿Qué otros aspectos o circunstancias hicieron que estas situaciones representaran una dificultad para usted?
 14. ¿Qué emociones le generaron dichas situaciones difíciles o ese no cumplimiento de las expectativas?
 15. ¿Qué pensó ante estas situaciones?
 16. ¿Qué hizo para enfrentar dichos momentos?
 17. ¿Qué aspectos o recursos personales considera le permitieron enfrentar los momentos de tensión en el proceso de formación académica?
 18. ¿Considera usted que la institución le ofreció apoyo para enfrentar cada uno de estos momentos?
¿Cómo y a través de qué recursos lo hizo?
 19. ¿Hubo otros aspectos o recursos que le permitieran enfrentar dichos momentos?
 20. ¿Qué aprendizajes obtuvo a partir de estos momentos de tensión que vivió?
 21. ¿Desea agregar algo más?
- Agradecimiento y cierre.

Anexo 2: Instrumento para la realización del grupo focal

Código del proyecto: 01

Código del grupo focal: G01

Instrumento para grupo focal

Objetivo general de la investigación: Comprender los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle que generan mayores tensiones en los y las estudiantes, y los soportes utilizados por ellos para permanecer en el programa académico.

Objetivos específicos de la investigación:

- Identificar los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social que generan mayor tensión en los y las estudiantes del programa académico.
- Indagar acerca de las expectativas que los y las estudiantes han construido sobre los momentos que les han generado mayores tensiones a lo largo del proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad del Valle y las insatisfacciones vivenciadas frente a estos.
- Identificar los soportes personales e institucionales que permitieron a los estudiantes afrontar los momentos de mayor tensión en el proceso de formación académica en Trabajo Social de la Universidad.

Fecha:

Lugar:

Participantes:

Momentos:

1. Presentación de las investigadoras y presentación del tema.
2. Realización de acuerdos con el grupo.

3. Actividad rompe-hielo: Se pedirá que cada estudiante cuente a los demás una pequeña anécdota acerca del momento más vergonzoso o gracioso que haya vivido en la universidad.
4. Desarrollo de los ejes temáticos.
5. Cierre del grupo focal y agradecimientos.
6. Refrigerio.

Objetivo grupo focal: Comprender los momentos del proceso de formación académica en Trabajo Social que generan mayor tensión en los y las estudiantes del programa académico.

Ejes temáticos
• Momentos principales de la formación académica en Trabajo Social
• Expectativas sobre cada momento de la formación académica
• Situaciones difíciles a lo largo de la formación académica en Trabajo Social
• Aspectos o circunstancias que hicieron difíciles estas situaciones
• Emociones generadas a partir de estas situaciones
• Acciones realizadas ante estas situaciones difíciles