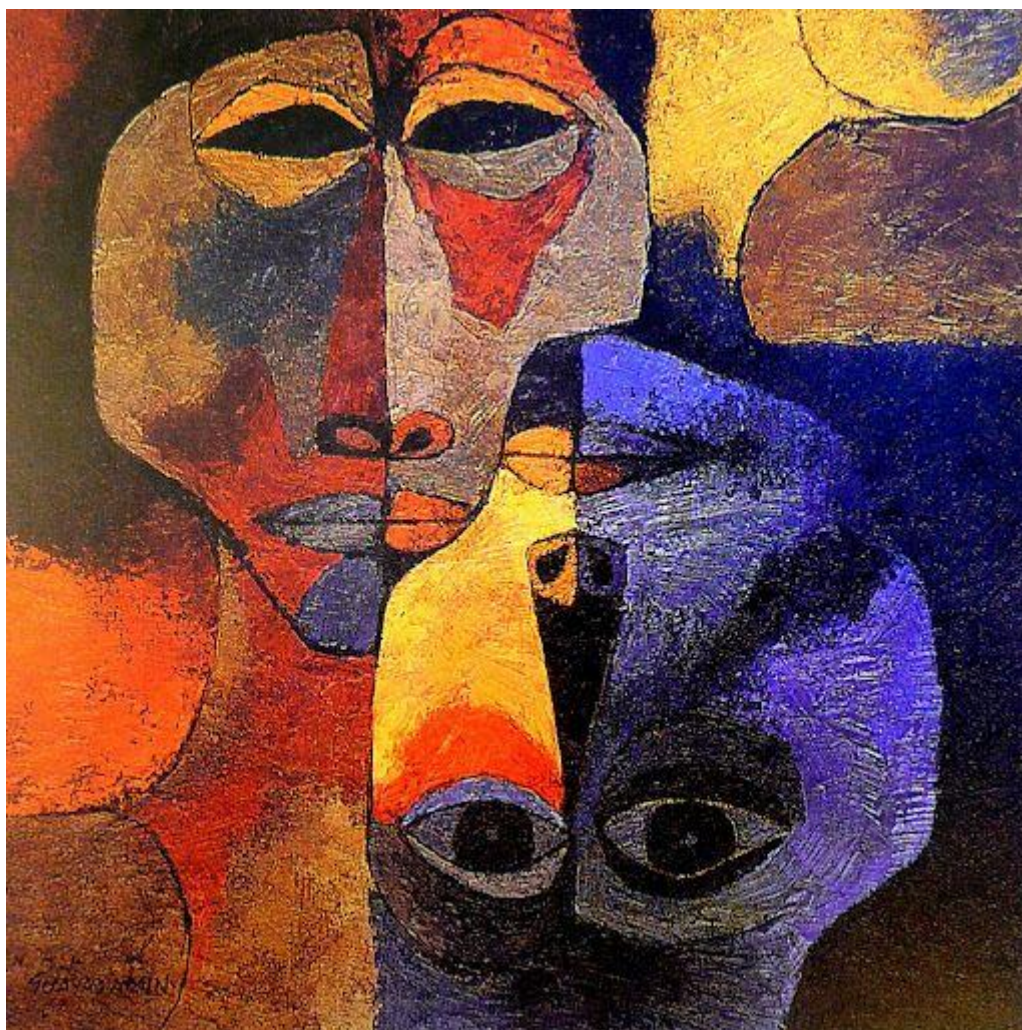


El perfil pedagógico del Trabajo Social. Análisis de una práctica pre-profesional



Oswaldo Guayasamin, 1989, *Los amantes*

MARIBEL CORTÉS CARVAJAL

ANDRÉS FELIPE GARCÍA ARIAS

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI
2016**

Trabajo de grado para optar por el título de Trabajadores Sociales

MARIBEL CORTÉS CARVAJAL CÓDIGO: 0529951

ANDRÉS FELIPE GARCÍA ARIAS CÓDIGO: 0530848

DIRECTOR:

ANCIZAR CASTRO



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
SANTIAGO DE CALI
2016**

Agradecimientos

iii

A nuestras familias.

*A nuestras madres Noraida Carvajal y Lucy Arias por enseñarnos
el significado del amor incondicional.*

*A nuestros padres, Fernando Cortés y Carlos García, por enseñarnos el significado del trabajo
duro, de la responsabilidad y la confianza.*

*A nuestras hermanas, Ma. Angélica Cortés y Loren Sofía García por su amor, apoyo y
complicidad.*

Al grupo Dejando Huella.

*A Carola Cabrera, Maribel Gallón, Soldery Sánchez, Marlene Santacruz, Amparo, Gloria Mai y
al resto de padres, madres y acudientes que hicieron parte del proceso en diferentes momentos.*

A nuestros compañeros de Trabajo Social que participaron en el proyecto.

A nuestro amigo Harold Andrés Aguilar por sus consejos y ayuda oportuna.

*A nuestra apreciada Nubia Murillo quien fue el vínculo más cálido con la institución, por su
sinceridad, confianza y apoyo, gracias.*

Al profesor Gerardo Mondragón por sembrar en nosotros el interés por la pedagogía.

*A las amigas y amigos que con su compañía, sus detalles y su comida hicieron de la
construcción de este documento momentos agradables.*

A todas y todos de corazón infinitas gracias.

Maribel y Andrés Felipe

Somos dos que aún creen

Capítulo 1.....	1
Aspectos generales.....	1
Premisas metodológicas.....	12
Aspectos metodológicos	20
Capítulo 2.....	24
Perfiles pedagógicos de la práctica en trabajo social - Formas de inclusión profesional en los procesos de organización de la cultura	24
El perfil pedagógico de la “ayuda”.....	32
El perfil pedagógico de la “participación”.....	43
El perfil pedagógico de la emancipación:	65
Capítulo 3.....	75
Una mirada al contexto.	75
Capitalismo, guerra y violencia en Colombia:.....	78
Los impactos del conflicto en la sociedad colombiana.....	84
Santiago de Cali	86
Grupo Calibra.....	92
Proyecto Paz-Arte-A-Calibra.....	96
Grupo Dejando Huella	103
Capítulo 4.....	116
Una interpretación crítica de los perfiles pedagógicos de la práctica pre-profesional de Trabajo Social en el acompañamiento a los grupos Calibra y Dejando Huella	116
Capítulo 5.....	158
Resultados y discusión.....	158
Lista de referencias	175
Apéndice	185
ANEXO 1: Tabla de relación de documentos recogidos y producidos durante el proyecto PAAC y el acompañamiento al grupo DH.....	185
ANEXO 2: Formato entrevista semiestructurada	186
ANEXO 3: Carpeta CALIBRA	187
ANEXO 4: Primer Informe de Práctica de junio de 2010.	189
ANEXO 5: Planes de acción grupo CALIBRA y grupo de PMA	190
ANEXO 6: Observaciones Marina Maciel Abreu	193

Capítulo 1

Aspectos generales

El propósito de esta investigación es la caracterización y análisis de los perfiles pedagógicos de la práctica pre profesional de un equipo de estudiantes de trabajo social realizada en el proyecto interinstitucional PAZ-ARTE-A-CALIBRA (2010) y el acompañamiento al grupo DEJANDO HUELLA entre los años 2011-2012. Labor investigativa que se desarrolló desde una perspectiva crítica, basándose para ello en el método dialéctico de investigación social.

Por lo tanto, el presente documento es el resultado de un esfuerzo deliberado de aplicar como marco teórico la perspectiva marxista teniendo como referencia la propuesta desarrollada por la profesora brasilera Marina Maciel Abreu (2008) en su libro *Serviço social e organização da cultural: perfis pedagógicos da prática profissional*, quien desde una mirada gramsciana plantea que en la profesión es posible identificar tres perfiles pedagógicos: el perfil pedagógico de la “ayuda”, el de la “participación” y el de la emancipación.

La autora define el perfil pedagógico como el conjunto de prácticas profesionales que se encuentran inscritas en los procesos de organización de la cultura que desarrollan las clases sociales para conseguir la adhesión activa de los sujetos al orden hegemónico de la sociedad. Según los conceptos desarrollados por Gramsci, la organización de la cultura hace referencia a la forma como se organizan los modos de pensar, sentir y hacer (cultura), en favor de una concepción de mundo; así mismo, aborda los dos principios

educativos propuestos por Gramsci lo cuales están vinculados a los patrones de producción y de trabajo: el americanismo y el conformismo mecanicista. El primero, se asume como una pauta que dirige las acciones de las clases dominantes para organizar una cultura específica. El segundo, refiere a la adhesión activa de los sujetos al orden hegemónico de una manera mecánica, como “gorilas amaestrados”.

Así, los tres perfiles se convierten en las categorías de análisis de este trabajo en el cual se articula dos intereses surgidos durante la formación profesional: el primero, el reconocer que muchas de las acciones profesionales, devienen la mayoría de las veces en acciones desarrolladas con un enfoque de tipo educativo¹, así no sean sustentadas en teorías educativas o pedagógicas. La segunda, la búsqueda de una perspectiva teórica que brindara los elementos suficientes para hacer una interpretación adecuada y pertinente de las diferentes problemáticas que como trabajadores sociales intervenimos, entendiéndolas de antemano como consecuencias del modo de producción capitalista.

En cuanto al primer interés, tenemos relación que existe entre la profesión de trabajo social y la pedagogía es un debate en el que varios autores coinciden en plantear que las prácticas profesionales de una u otra forma guardan un vínculo con los procesos educativos y, por lo tanto, proponen un acercamiento a los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos de la pedagogía. En esencia, el argumento es que la educación es una de las funciones que históricamente ha desempeñado el trabajo social

¹ Lo educativo en Gramsci refiere, en un sentido amplio, al conjunto de influencias que ejerce la sociedad sobre el individuo. En ese sentido se plantea el concepto de intelectual el cual abarca a todos los que desarrollan funciones organizativas en la producción, la política, la administración, la cultura, etc. y “que participan en la producción, reproducción y difusión de valores, modos de vida, modos de actividad, principios de organización del espacio, etc.”(Acanda, 2007, p. 260)

en sus prácticas de intervención social. (Bermúdez, C., 2008; Mondragón, G. & Ghiso, A., 2010; Dubet, 2006; Caride, 2004; Petrus, 1997; Ander Egg, 1987).

Bermúdez (2008), apoyada en Bernstein (2000), plantea que el Trabajo Social mantiene un vínculo con la pedagogía que todavía no se ha clarificado, señalando que existen dos tipos básicos de pedagogías: las pedagogías *visibles e invisibles*; la primera se refiere a una acción que es: “[...] progresiva en el tiempo y en la cual existe una intencionalidad poderosa para iniciar, modificar, desarrollar o cambiar el conocimiento, la conducta, o la práctica por alguien o algo que ya posee, o tiene acceso a recursos necesarios y a los medios de evaluación del aprendizaje (p. 33)”

La pedagogía *visible* así entendida es explícita, se declara de una forma ordenada y se encuentra basada en principios y criterios; en cambio, la pedagogía *invisible* se refiere a una relación educativa donde el educador no es consciente de las implicaciones de sus acciones pedagógicas, como en el caso de la pedagogía visible. Para la autora, mientras el trabajo social no soporte sus prácticas profesionales en las teorías pedagógicas, no podrá ejercer su función educativa propiamente dicha.

Por su parte Mondragón, G. y Guiso, A. (2010), postulan que los trabajadores sociales no se pueden considerar como pedagogos propiamente dichos, pero que comparten algunos espacios, teorías, métodos y ámbitos con la pedagogía, afirmando que lo educativo es inherente a las intervenciones profesionales:

[...] creemos que entre los múltiples roles que desempeña el trabajador social uno, y muy importante, es el de educador social. [...] El rol que ejerce el(a) trabajador social como función fundamental dentro de su ejercicio profesional hace que lo pedagógico esté presente permanentemente en su quehacer profesional, sin que ello signifique que sea su rol preponderante o único sino que, por las

características mismas de las intervenciones profesionales y de la profesión, lo educativo es inherente a la acción social con individuos, grupos o sociedades.”
(Mondragón, G. y Ghiso, A., 2010, p. 78)

Aclaran pues los autores que una de las funciones que indudablemente se le debe reconocer al trabajador (a) social es la de educador; en esa misma dirección se expresan varios autores, como Ander Egg (1987) quien afirma que también se obra como educadores sociales informales,² o Caride (2004) quien apoyado en Petrus (1997) concibe al trabajo social desde una perspectiva educativa, asegurando que gracias a la fundamentación del trabajo social en los conocimientos educativos, sus acciones están más comprometidas con el cambio social:

[...] el trabajo social entendido, programado y realizado desde la perspectiva educativa constituye una de las aproximaciones conceptuales más recurrentes en la educación social que se promueve en los últimos años [...] el compromiso educativo del trabajo social reside en la posibilidad de darle una nueva dimensión a las actuaciones que promueve, convirtiéndolo en una actividad más comprometida con el cambio social al incidir directamente en las realidades sociales injustas y en las causas que generan las desigualdades sociales. (p. 90)

Entretanto, Dubet (2006) señala que el trabajo social se inscribe en el conjunto de las profesiones que explícitamente se plantean el objetivo de *transformar a los otros*, toda vez que las prácticas profesionales se orientan a la *socialización y resocialización* de

² Ander Egg (1987) le asigna al trabajador social los siguientes roles: consultor, asesor, proveedor de servicios, gestor, investigador, planificador, administrador, ejecutor de proyectos, evaluador, reformador de instituciones, identificador de situaciones, educador social informal, animador, facilitador, movilizador, concientizador [sic], entre otros.

los individuos; a “dirigir” tanto los comportamientos o maneras de actuar, como los pensamientos (representaciones, valores) y sentimientos, en correspondencia con un ideal de individuo y sociedad, una acción social dirigida a adaptar e integrar a los sujetos envueltos en las prácticas profesionales al orden social, por medio de un ejercicio profesional contradictorio, basado en prácticas de control y de liberación. (p. 17).

En este punto del debate sobre la relación pedagogía – trabajo social, y como parte del segundo interés que nos motivó a investigar sobre este tema, vale la pena destacar el aporte de Abreu (2008) quien comprende el significado histórico de la práctica de los trabajadores sociales, como parte constitutiva de las relaciones político-pedagógicas que plasman procesos de organización de la cultura. La autora plantea desde una mirada gramsciana que los trabajadores sociales forman parte del conjunto de intelectuales orgánicos que intervienen en las formas como las clases sociales organizan las formas de pensar, de sentir y de hacer de los sujetos, a fin de establecer una determinada concepción de mundo favorable a sus intereses de clase, mediante acciones educativas orientadas a mantener el orden del capital, o para la construcción de alternativas de sociedad.

Para Gramsci un intelectual es aquel que desarrolla funciones organizativas en la producción, la política, la administración, la cultura etc. Adicionalmente, los intelectuales “participan en la labor de producción y difusión de valores, modos de vida, modos de actividad, principios de organización del espacio, etc.” (Acanda, 2007, pp. 209) El marxista italiano estableció que existen dos tipos de intelectuales del capitalismo: el tradicional, que se ocupa de difundir el sistema de valores predominantes y las normas

del “buen gusto” y del “buena hacer”, para la legitimación de la dominación. Y el orgánico, que se diferencia por ser orgánicos al empresariado, el cual, crea su propio grupo de intelectuales para su legitimación espiritual y asegurar su reproducción económica. (p. 268)

Para Abreu (2008) existen básicamente tres perfiles pedagógicos de la profesión³: el primero de ellos se denomina perfil pedagógico de la “ayuda”, que está inscrito dentro de lo que se conoce como trabajo social tradicional o conservador y se encuentra ligado a una visión psicologista de la cuestión social⁴, donde se plantea que las causas de los problemas sociales radican en el individuo y no en la estructura de la sociedad. Se trata de un enfoque que tiende a naturalizar la cuestión social, responsabilizando al individuo de ser el causante de la misma.

Por su parte, el perfil pedagógico de la “participación” se vincula al trabajo social mediante la adopción de los métodos de Desarrollo de la Comunidad (D.C.), que privilegia la participación de los individuos y comunidades en la búsqueda de soluciones a los problemas que les afectan; se trata de un enfoque que se basa en la idea de integración social de los sujetos al orden hegemónico mediante una retórica participativa. A su vez, este perfil, pese a que ya no centra su accionar tanto en el individuo como en

³ La autora apunta que en la actualidad asistimos a la configuración de un perfil pedagógico que podría denominarse de la “solidaridad”, en donde la práctica profesional se orienta hacia el logro de un consenso entre las clases sociales, un amalgamamiento de intereses bajo un discurso de solidaridad indiscriminada entre las clases, donde en apariencia desaparecen las diferencias, los antagonismos y por ende la lucha de clases. Para ampliar, véase Abreu (2008).

⁴ La cuestión social se entiende como “la expresión de la contradicción capital/trabajo en el proceso de conformación y desarrollo de la sociedad capitalista” (Montaño, 2000: p.14) - Nota N° 11 / Al respecto Montaño sugiere leer a Iamamoto (1997) y Netto (1997).

los grupos y comunidades, todavía contiene elementos propios del perfil pedagógico de la “ayuda”, en tanto es una reactualización del enfoque psicologista individualizado.

Por último, Abreu (2008) hace referencia al perfil pedagógico de la emancipación, que, en esencia, se caracteriza por un compromiso profesional con los procesos de lucha y de resistencia de las clases subalternas, para la superación del orden hegemónico capitalista. Este perfil hunde sus raíces en la crisis profesional que suscitó el movimiento de “reconceptualización” del trabajo social, vivido durante los años 50s y 60s en la mayoría de los países latinoamericanos, lo que conllevó a generar una ruptura con las visiones psicologistas de la cuestión social, para poder establecer una mayor coherencia y compromiso de las prácticas profesionales con los movimientos revolucionarios y populares que se gestaban durante la época en varios países de América Latina, inspirados por las revoluciones de Cuba y Nicaragua.

De tal manera, tenemos que los perfiles pedagógicos de la práctica del trabajo social, se analizan a la luz la trayectoria profesional (desarrollo histórico de la profesión) y el movimiento histórico de lo real (contexto histórico, social, económico, político, etc. del país). En otros términos, los perfiles pedagógicos deben analizarse en una perspectiva relacional, que permita establecer los vínculos del trabajo social con los procesos de organización de la cultura que agencian las distintas clases sociales, dominantes o subalternas, elementos que constituyen las relaciones de hegemonía.

Estos perfiles pedagógicos de la práctica profesional planteados por Abreu (2008), se constituyen en las categorías de análisis del presente estudio que se plantea caracterizar y analizar dichos perfiles en el proceso de práctica pre profesional llevado a

cabo entre los años 2010-2012 en dos instituciones educativas de la ciudad de Cali, en el marco de un proyecto interinstitucional; teniendo en cuenta que procuramos estúdiolos a partir de la concepción gramsciana de la pedagogía, reconociendo: primero, que somos principiantes en la apropiación del enfoque de investigación del materialismo histórico y dialéctico; segundo, que la traducción y comprensión del libro del portugués al español quizás no nos permitió profundizar un poco más en esa apropiación.

Ahora bien, para Roza, G. y Touzé (2011) a partir de estas prácticas pre-profesionales es donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se aproxima a la realidad social. Una propuesta en la que los estudiantes se insertan en la complejidad de las realidades actuales, formulando y ejecutando propuestas de intervención social en contextos institucionales o comunitarios, para atender diversos problemas y situaciones sociales derivados de la cuestión social que implican asumir una posición ética, política e ideológica frente al objeto de intervención, ya que no existe la neutralidad valorativa y la objetividad que proclama el positivismo.

El proceso de práctica pre profesional comprende en un primer momento las acciones llevadas a cabo por un equipo de estudiantes de trabajo social en el marco del proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA⁵ ejecutado en las Instituciones Educativas (I.E) Antonio José Camacho (comuna 9) y Santa Librada (comuna 3), en el marco de un convenio inter-institucional entre la Alcaldía Municipal de Santiago de Cali y la Universidad del Valle en el año 2010, quien a través de la Fundación de la Universidad

⁵ En adelante la sigla PAAC corresponde al nombre del proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA. El proyecto PAAC es originalmente formulado en el año 2009 por un grupo de estudiantes de la I.E.T.I. Antonio José Camacho y la I.E De Santa Librada.

del Valle fue que contrató y manejo los recursos, humanos y económicos, designados. Esta forma de ejecutar recursos públicos a través de fundaciones o instituciones del tercer sector parte de la tendencia actual de intervención social, que des-responsabiliza al Estado exonera al capital y le atribuyen al sujeto y a las comunidades la función de atender los efectos de la cuestión social.

Por otro lado, dado que la experiencia de la práctica pre-profesional estudiada abarca una etapa posterior a la ejecución del proyecto, también serán tenidas en cuenta las acciones de acompañamiento que realizaron los estudiantes del equipo de trabajo social, que decidieron seguir acompañando a la población de padres, madres y acudientes (PMA) que participaron en las actividades propuestas por parte del equipo de trabajo social durante la fase de ejecución del proyecto PAAC.

Algunos de estos PMA aceptaron la invitación que se les hizo desde el equipo de trabajo social para que conformaran un “embrión” de organización, el grupo Dejando Huella,⁶ que estuvo activo cerca de dos años después de la ejecución del proyecto (2011-2012). De ahí que nos hemos propuesto caracterizar el perfil pedagógico del equipo de trabajo social teniendo en cuenta el proceso de acompañamiento posterior por parte del grupo de estudiantes que también hicieron parte en el acompañamiento al grupo D.H., ejercicio que se desarrolló por fuera de los límites establecidos por el proyecto.

⁶ En adelante la sigla DH corresponde al grupo DEJANDO HUELLA

Así, nos hemos propuesto responder a la pregunta sobre cómo se inscribieron las prácticas pre profesionales, en tanto acciones educativas para favorecer una determinada concepción de mundo, a fin de caracterizar y analizar perfil pedagógico predominante de las prácticas pre-profesionales y su relación con las acciones de las clases sociales para organizar la cultura en función de sus intereses de clase, mediante diversas estrategias, mecanismos y aparatos.

Para ello hemos intentado seguir como guía la ruta de análisis hecha por Abreu (2008), pues para comprender los perfiles pedagógicos de la práctica profesional, es necesario tener presente dos vectores elementales: la trayectoria de la profesión y el contexto hegemónico capitalista en el que se materializan las prácticas del trabajo social. Se procuró, así, realizar una contextualización en la realidad colombiana, haciendo referencia a la trayectoria de la profesión del trabajo social. A su vez, se buscó la apropiación del enfoque gramsciano en una tentativa por contextualizarlos a partir de la aprehensión de las determinaciones históricas del trabajo social colombiano.

Entonces, el análisis de las prácticas pre profesionales de los estudiantes de trabajo social se llevó a cabo teniendo en cuenta la relación de dichas prácticas con el contexto en el que se llevaron a cabo, en una perspectiva de totalidad como lo propone la dialéctica y el materialismo histórico. A diferencia del positivismo que parte de una categoría aislada buscando su expresión en la realidad, característico de un enfoque que fragmenta la realidad, mirando las partes desarticuladas del todo social para ocultar los nexos entre problemas sociales y la estructura de la sociedad, la perspectiva crítica se opone al “apriorismo metodológico” y a la “neutralidad valorativa”, proponiendo una

inflexión en la forma de producir conocimiento, donde primero se estudie la realidad como una totalidad histórica para poder explorar la categoría de análisis. (Montaño, 2005).

Dado que las prácticas pre profesionales de trabajo social, tanto en el marco del proyecto PAAC y el acompañamiento al grupo DH, tenían como objetivo reducir los conflictos violentos que se presentaban entre los estudiantes de dos I.E, consideramos imprescindible partir del análisis de la problemática de la violencia en Colombia y sus impactos sobre el conjunto de la sociedad colombiana, entendiendo que la violencia ha sido un dispositivo de control social y de resolución de conflictos empleado por las clases sociales dominantes a lo largo de la historia del país, práctica que se ha hecho extensiva a todas las esferas de la sociedad, para la reproducción del orden social del capital en nuestro país.

También hacemos un rastreo general del tema a nivel de ciudad y en esa misma dirección se hace referencia al contexto social particular en el que se materializó el proyecto PAAC y el acompañamiento al grupo DH, en el entendido que los problemas de violencia en las I.E. (objeto de intervención del proyecto PAAC) no pueden verse al margen de la problemática de violencia que se vive en el país ni del orden social vigente.

Luego damos paso a un análisis más detallado sobre el conjunto de las prácticas desarrolladas por los estudiantes, procurando identificar las acciones que nos permitieron caracterizar y analizar el perfil pedagógico, pudiendo así determinar que las prácticas pre profesionales corresponden, principalmente, al perfil pedagógico de la “participación” y a su enfoque integracionista al orden social.

Para cerrar, se plantean las consideraciones finales de la investigación frente al proceso de práctica y exponemos un análisis general de los hallazgos encontrados, así como algunas reflexiones generadas a partir de la investigación, en una perspectiva crítica que esperamos puedan contribuir al desarrollo disciplinar del Trabajo Social en Colombia y a fortalecer su compromiso con propuestas auténticamente emancipadoras, a fin de construir un nuevo orden social.

Premisas metodológicas.

En consecuencia con la perspectiva crítica que hemos elegido para realizar la presente investigación, es importante aclarar que nos basamos en una mirada donde la sociedad se concibe como *totalidad*, entendida como el conjunto de elementos que se hallan entre ellos en relación recíproca y diacrónica. Esta forma de ver la sociedad se diferencia rotundamente del modelo funcionalista y estructuralista que entiende la totalidad como un sistema de elementos en equilibrio y sincronía, pues la totalidad se concibe como un proceso en constante cambio y su movimiento corresponde a las contradicciones objetivas, concretas, que emergen de la realidad social (Damiani, 2014, p. 9)

Parafraseado a Damiani (2014) el enfoque dialéctico se caracteriza por la relevancia que le otorga a la dimensión conflictual de la sociedad, que es siempre resultado provisional de un proceso histórico donde van afirmándose determinadas estructuras materiales (fuerzas y modos de producción) y ciertas fuerzas sociales (las clases sociales). El conflicto es el motor esencial del devenir social y se ha de entender como el efecto de una oposición entre clases sociales, que se definen como “el conjunto

de individuos que tienen una misma relación con la producción de los bienes y con la propiedad de los medios de producción” (Damiani, 2014, p. 11) Lucha de clases que desde la mirada marxista es vista como el principal motor de la historia.

Esta teoría, además de procurar el conocimiento de la realidad social, plantea que el pensamiento puede envolver el propio objeto de estudio en todo el conjunto de sus dimensiones necesarias, para aprehenderlo como *unidad de lo múltiple*. Para el marxismo la realidad social, lo concreto, se define como unidad de lo múltiple, de la multiplicidad y de su relación recíproca. En su acepción dialéctica, la unidad se concibe como una relación de interconexión y de inseparabilidad de varios fenómenos intrínsecos a un sistema o conjunto, lo que nos refiere a su vez a la definición marxiana de lo *concreto real*.

Lo concreto, por su parte, nos remite a la cohesión efectiva de fenómenos, de articulación y de interacción real entre todas las dimensiones y momentos de un objeto que se aprehende mediante la percepción de la conciencia humana. En otros términos, lo concreto se entiende como el conjunto internamente articulado de las varias formas de existencia del objeto, cuya combinación irrepetible, le caracteriza (Ibíd., p. 13).

Es decir que la *unidad de lo múltiple* (lo concreto) se une en su significación al concepto de *totalidad*. Para el marxismo, se puede hablar de totalidad a fin de caracterizar el objeto como un todo enlazado a sus manifestaciones como un *sistema orgánico* de hechos que se condicionan mutuamente: la sociedad es un todo estructural que debe ser analizada desde la perspectiva de la *totalidad*. Importantes corrientes de la ciencia social contemporánea, se oponen a la ciencia unitaria marxista, ya que plantean que es posible

acceder al conocimiento riguroso, tan solo de fenómenos particulares interconectados causalmente entre sí, sin atender al sistema social global al que pertenecen, esto es, a la totalidad, bajo el pretexto de que es imposible que el pensamiento abarque la totalidad social unitaria por su infinita complejidad, por lo que hay que conformarse con conocimientos particulares de grupos de hechos abstraídos de forma arbitraria (Damiani, 2014).

Con base en lo anterior, nuestra investigación procura aprehender la categoría de análisis de los perfiles pedagógicos, situándolas en el sistema global de relaciones sociales, es decir, en el contexto económico, político y cultural en el que fueron desarrolladas dichas prácticas. No podría comprenderse la totalidad si no ubicamos las prácticas de intervención en lo social, en el conjunto de elementos que se condicionan recíprocamente, es decir, en las relaciones de interconexión y de inseparabilidad de varios fenómenos intrínsecos al sistema mundo capitalista particular de Colombia, haciendo para ello referencia a una historia crítica del país.

Para ello nos apoyamos en diversos autores, entre los cuales se destacan Corredor, C. (1992) quien nos brinda una mirada crítica de la historia colombiana, con Estrada Á. (2015), Vega, C. (2015) y Castro (2013), quienes contribuyen a comprender la historia y presente del país, desde una perspectiva marxista que invita a reconocer la existencia de un conflicto social de clases en el país, donde el instrumento de la violencia ha sido institucionalizado por las clases dominantes para dirimir las demandas sociales y contener el avance de luchas sociales en el país, que reclaman reformas y transformaciones estructurales al orden social del capital.

Por otro lado, teniendo presente que la teoría de Marx está fundamentada en una concepción del mundo basada en supuestos materialistas de origen filosófico, donde los distintos y fraccionados niveles de la realidad se consideran en sus relaciones de reciprocidad, enlazados y unidos, en un proceso histórico determinado. A partir de este enfoque se postulan unas premisas materialistas de la teoría marxiana, en la cual la producción y las relaciones de que de esta derivan, ocupa papel fundamental, ya que la sociedad no consiste en un simple conjunto individuos, sino que se manifiesta en la totalidad de las relaciones y condiciones en las que los sujetos se encuentran recíprocamente situados. Un conjunto estructurado de relaciones que se estructuran a partir del principio de solidaridad estructural, el enlace entre todos los grupos de relaciones y de jerarquía estructural. (Ibíd. 16)

Además se parte de la premisa que toda sociedad se conforma y se modela a partir de las relaciones de producción; en este marco de referencia teórico la categoría de trabajo constituye la fuente explicativa y coordinadora de las diversas relaciones sociales, de la distribución de la población y de las relaciones de poder que se expresan en la sociedad. En esa dirección, el trabajo es el supuesto fundamental sobre el cual se funda la teoría social marxiana. En toda época de la historia humana, la producción y reproducción física se manifiesta como la producción primaria. Así, la forma específica que adopta la producción es el principal rasgo para establecer los distintos periodos históricos de una sociedad. Nos aclara Damiani (2014) que esta categoría analítica del modo de producción:

[...] permite determinar los distintos periodos históricos, que permite precisar sus límites y establecer sus transiciones. La forma o el modo de

producción es la categoría analítica mediante la cual se fija una periodización de la historia de la humanidad. (p. 17)

En ese sentido, la investigación basada en la teoría marxiana comienza intentando aproximarse críticamente a los procesos de producción social de la existencia de los sujetos, en tanto que se parte del supuesto que estos contraen relaciones necesarias e independientes de su voluntad, esto es, relaciones de producción que a su vez dan cuenta de una determinada fase del desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. Estas relaciones de producción social edifican la estructura económica de la sociedad y a partir de estas se erige un andamiaje jurídico y político, al cual le corresponden unas formas particulares de conciencia social. Las relaciones de producción representan la forma originaria, el fundamento a partir del cual se organizan el resto de las relaciones sociales, incluyendo las relaciones interpersonales que de igual modo se organizan acorde a los problemas y exigencias que surjan de las formas de relaciones de producción (Damiani, 2014, pp. 16-17).

Para la teoría marxista, las relaciones de producción forman un todo, y aunque es una afirmación que a simple vista se limita al campo de la economía, es un principio que se puede hacer extensivo por “analogía ontológica” a todo el orden social, es decir, que ningún fenómeno social se da de manera aislada, sino como un conjunto orgánico de relaciones. Conforme a lo planteado, el modo marxista de explicar, comprender y caracterizar lo social, corresponde a la necesidad de generar un “conocimiento total” de acontecimientos y procesos sociales que remiten a una realidad articulada como totalidad. (Landa, 2013)

Este planteamiento supone el estudio de las distintas dimensiones de la realidad en su relación con la estructura económico-social. Todas las manifestaciones de la sociedad forman una parte de una base estructural y todos los niveles o aspectos de la sociedad pueden explicarse de manera adecuada, si se relacionan con el conjunto del cual son parte. (Damiani, 2014, pp. 14-15)

Empero, la noción marxista de totalidad no se puede reducir a una categoría metódica. Si en el proceso de investigación se requiere dar cuenta de la articulación unitaria del todo social, es porque el método debe ajustarse a su referente real y no al contrario. El abordaje de lo concreto de las realidades sociales que propone el marxismo, implica el trazado de un camino (un método) para conocer profundamente cada situación particular, cada totalidad objeto de estudio. No existe pues un método general marxista, una “receta metódica supuestamente apta para ser “aplicada” al escrutinio de todos los fenómenos sociales” (Landa, 2013, p. 114).

En ese sentido, se debe distinguir las formas particulares como se concretan los fenómenos sociales, sus determinaciones particulares, históricamente únicas. Los asuntos económicos, políticos, sociales, etc. a ser investigados, entonces, implican la construcción de un método pensado para una situación singular, que el sujeto investigador debe concebir, articular y saber poner en práctica. Con base en la teoría de Marx, que como sabemos está comprometida con la alteración de las relaciones sociales que estructuran el ser social, los métodos específicos de investigación, las formas de organizar los procesos orientados a conocer sus expresiones, se encuentra determinada por la singularidad de los

objetos de investigación como por la necesidad de producir una adecuada modificación histórica. (Ibíd., p. 115)

De modo que para realizar la presente investigación tomamos como punto de partida la tesis marxista (gramsciana) de los perfiles pedagógicos de Abreu (2008), quien reconstruye dichos perfiles para el servicio social brasileiro; de manera que nos apoyamos tanto en sus referentes conceptuales, como en su propuesta metodológica para la aprehensión de los perfiles pedagógicos, esto es, el análisis de las prácticas educativas del Trabajo Social que se han presentado a lo largo de la trayectoria profesional, en un contexto de hegemonía del orden del capital, pero haciendo énfasis en la realidad social y los desarrollos de la profesión en Colombia.

Adicionalmente, la perspectiva marxista nos plantea la pregunta por la naturaleza y función de los conocimientos particulares, fragmentarios, de las ciencias empíricas, frente a lo que se propone el estudio global de la sociedad, una interpretación del conjunto de la misma, en su totalidad, con miras a su transformación estructural, cultural, histórica y concreta. Por esta razón consideramos de vital importancia que la producción de conocimiento en trabajo social esté comprometida con los procesos organizativos, colectivos y sociales que le apuestan a la superación del actual orden social, caracterizado por la concentración del capital en pocas manos y la agudización los conflictos sociales.

Consecuentemente, este proceso investigativo inspirado en el marxismo toma distancia frente la investigación convencional en Trabajo Social, consistente en un “manoseo” o instrumentalización de los sujetos/objetos de investigación, para producir un conocimiento que no contribuye a cambiar ni a mejorar ningún aspecto de la realidad

social. Por ello asumimos la responsabilidad de brindar un acompañamiento y orientación constantes, durante cerca de dos años, a los sujetos involucrados en la investigación que nos propusimos realizar.

Así que nos comprometimos con los sujetos en un acompañamiento que sirviera para generar mayores niveles de conciencia crítica frente al orden social colombiano, con una pedagogía problematizadora, que les permitiera comprender y explicar críticamente los problemas de violencia que hoy día presentan los colombianos, pues este era uno de los principales ejes de interés del grupo de PMA que acompañamos. Así, se generó un espacio de enseñanza-aprendizaje orientado desde una perspectiva crítica para la comprensión de la violencia en Colombia, para que estos se pensarán alternativas que no redundaran en la individualización de los problemas sociales.

Por lo tanto, esta investigación no solo se propuso la comprensión y análisis de las prácticas pre profesionales de un equipo de estudiantes de trabajo social, en el marco de unas experiencias de intervención en lo social para contrarrestar los efectos de la violencia que se viene presentando con cada vez mayor frecuencia entre los jóvenes de dos I.E. oficiales. También nos propusimos contribuir de forma directa en la búsqueda de soluciones y alternativas que fueran más allá de la psicologización del problema y de las estrategias de integración social al orden hegemónico. Nuestra intención iba dirigida a constituir sujetos capaces de unirse y organizarse para transformar la sociedad.

Un método de investigación marxista de gran utilidad, ya que se rompe con las visiones que fragmentan la realidad, que postulan la neutralidad valorativa y el apriorismo metodológico, proponiendo una visión integradora de los fenómenos

analizados, en clave de totalidad, en la cual el investigador asume un compromiso con los procesos de cambio cultural, de los regímenes de producción dominantes y de las relaciones sociales que se tejen a partir de ellos. Es ante todo una invitación a investigar para comprender la realidad social, no en un acto contemplativo y academicista, sino para transformarla en función de los intereses de las clases subalternas para su emancipación.

Aspectos metodológicos

Este trabajo de grado responde a una necesidad identificada en nuestros semestres finales, en los que observamos una creciente línea de interés en la presentación de trabajos de grados que se limitan a la interpretación, la observación, la comprensión y en general a un desvío hacia una mera contemplación de las situaciones sociales, más que presentar propuestas para la intervención social. Nuestro interés, entonces, estaba enfocado en buscar la teoría, método y herramientas que nos permitieran afectar y quizás superar una realidad o problemática que después de nuestra intervención se modificara de acuerdo a los intereses de los sujetos involucrados en la práctica profesional.

Por ese motivo, nuestra búsqueda se enfocó en revisar la bibliografía de autores que han tomado como base teórica la perspectiva marxista, ya que esta nos ofrece la posibilidad de generar un conocimiento particular que da cuenta de lo singular y lo general, analizando la realidad concreta para su transformación. Por eso fue imprescindible el aporte gramsciano para el estudio de las prácticas del trabajo social en el contexto de los procesos de organización de la cultura, donde los trabajadores sociales son vistos como intelectuales orgánicos ya sea para la reproducción o superación de un

orden social, lo que nos invita a ver las prácticas profesionales en términos políticos, tomando distancia del positivismo y la neutralidad valorativa.

De esta manera, nos propusimos, teniendo como guía el libro de Abreu (2008), ubicar los perfiles pedagógicos en la trayectoria histórica que tiene la profesión de trabajo social en Colombia para luego tratar de identificar las características, descritas en cada perfil pedagógico, en la experiencia de práctica pre-profesional realizada en el proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA (2010) y en el posterior acompañamiento al grupo DEJANDO HUELLA (2011-2012). El propósito central fue identificar el perfil predominante en nuestra intervención para así comprender si nuestra práctica profesional va de la mano con la trayectoria histórica de la profesión, la cual permanece entre el perfil de la ayuda y el de la participación, o si por el contrario se están generando intervenciones que le apunten a la emancipación.

Para ello nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar y analizar los perfiles pedagógicos, desde una perspectiva gramsciana, en la experiencia de práctica pre-profesional en el proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA (2010) y el posterior acompañamiento al grupo DEJANDO HUELLA (2011-2012)
- Identificar el perfil predominante de la intervención realizada por el equipo de trabajo social en el proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA (2010) y el posterior acompañamiento al grupo DEJANDO HUELLA (2011-2012)

En consecuencia, hemos recurrido al análisis documental, a la entrevista semi-estructurada y a la observación participante asumida en una relación de respeto y escucha que permitieron la comprensión y análisis de los datos.

El análisis documental se realizó con los documentos producidos en el proceso de práctica y acompañamiento, así como los documentos oficiales presentados como base del trabajo realizado con el grupo CALIBRA; también los informes, artículos de prensa, medios audiovisuales y fotográficos, actas de reuniones institucionales y de práctica, diarios de campo, por mencionar algunos.⁷ Se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas⁸, una a una practicante y la otra a una pasante⁹. Se seleccionó este tipo de entrevista ya que es de tipo “flexible” que brinda la posibilidad de modificar el orden de las preguntas, agregar nuevas si se considera pertinente o si se quiere profundizar en algún aspecto que menciona el entrevistado y que por alguna razón no se tuvo en cuenta al momento de estructurar la entrevista, o es una novedad que sirve para el propósito de la investigación.

Por su parte, la pertinencia académica de esta investigación, radica en que los trabajadores sociales podamos analizar nuestras propias prácticas profesionales, desde un enfoque teórico que nos permita comprender la realidad como totalidad, integrando los componentes económico, político, social y cultural, para no caer en la combinación de

⁷ Ver anexo No. 1 Tabla de relación de documentos analizados proyecto PAAC y grupo DH

⁸ Ver anexo No. 2 Formato de entrevista semi-estructurada

^{10.} Modalidad que se creó en la Fundación de la Universidad del Valle para poder contratar estudiantes de últimos semestres que estaban próximos a hacer su práctica pre-profesional o ya la habían terminado.

miradas y enfoques que se caracteriza por compartimentar los conocimientos y abordar de manera ecléctica la realidad a través de posiciones diferentes o contradictorias.

Más aún, la relevancia social de la presente investigación estriba en el hecho que la teoría marxista es, eminentemente, una propuesta para la producción de conocimientos con fines prácticos, es decir, que no se limita al análisis contemplativo de la sociedad y de la cuestión social, sino que supone la necesidad de llevar a cabo acciones coherentes con los propósitos de cambio social, acciones comprometidas con el proyecto histórico emancipador de las clases subalternas.

Capítulo 2

Perfiles pedagógicos de la práctica en trabajo social - Formas de inclusión profesional en los procesos de organización de la cultura

El método marxista o dialéctico de investigación social antes esbozado, plasma las premisas metodológicas que orientan la presente investigación, en el sentido de buscar un análisis de los fenómenos y hechos sociales desde la perspectiva de totalidad, donde la sociedad es entendida en relación con el conjunto de elementos que se afectan y determinan recíprocamente, en una perspectiva diacrónica en donde más que la descripción cronológica de los hechos, se busca aprehender la unidad en lo diverso, a fin de caracterizar el objeto en su singularidad y como un todo ligado a sus manifestaciones como sistema orgánico de hechos que se condicionan mutuamente.

Para Marx la realidad es síntesis de múltiples determinaciones, donde el sistema capitalista entendido en su totalidad social, implica reconocer la existencia de una sociedad dividida en clases sociales, a partir de la posición diferencial que tienen los sujetos en la producción y relaciones sociales de producción.

De manera que, en el desarrollo de esta reconstrucción de los perfiles pedagógicos se privilegian las determinaciones históricas de la sociedad y las configuraciones particulares de las prácticas profesionales, que demarcan la mediación del trabajo social en los procesos de organización de la cultura en la dinámica de la sociedad; los cuales se concreta a través de los efectos de la acción profesional sobre las formas de vida, los modos de pensar, de sentir y de hacer de los sujetos inmersos en los procesos de la

práctica profesional, es decir, en la cultura, que Gramsci entiende como civilítá (modo de vida, de sentir, de pensar y de hacer) en función de los intereses de clase. (Abreu, 2008, pp. 17-19)

Dicho modo de vida, dicho desde una mirada marxista, se encuentra íntimamente ligado a los procesos de organización de la producción y del trabajo. Ha sido el caso de modelos económicos tipo fordismo, taylorismo, toyotismo, etc. a partir de los cuales se genera toda una adecuación psicofísica de los trabajadores, asalariados y no asalariados, para adherir activamente a los procesos de hegemonía del orden del capital. (Abreu, 2008)

Perfil pedagógico que asimismo se encuentra mediado por las relaciones entre el Estado y la Sociedad en el enfrentamiento de la cuestión social y sostiene que en la actualidad todavía predomina la individualización de la cuestión social, responsabilizando al individuo que padece sus secuelas, lo que deviene en teorías y prácticas de “autoayuda”, de mucha utilidad para la conservación del orden hegemónico.

Y es el *Estado*, el encargado de formular y ejecutar las políticas sociales para atender las secuelas de la cuestión social. Para Gramsci, el Estado es una organización socio-política, un cuerpo organizado que no podemos concebir limitado al conjunto de instituciones que lo conforman. El concepto gramsciano de *Estado ampliado*, plantea que el Estado se encuentra determinado por la *sociedad civil* y por la *sociedad política*. (Abreu; 2008, p. 27)

Dentro de la sociedad civil se encuentran incluidos los actores privados - empresariado, por ejemplo-, de allí el contenido ético contradictorio del Estado. La

“*sociedad civil*” no se limita a su dimensión superestructural, pues se entiende por ella como la “*sociedad capitalista*”, por tanto, referida a las condiciones de vida material, al sistema privado de producción, y tienen el control de los aparatos ideológicos y culturales de *hegemonía* del Estado. (Ibíd.)

La sociedad política, que representa al conjunto de funcionarios del Estado, a sus organizaciones y demás, desde la cual se combinan las estrategias de ‘*afirmación*’, (de persuasión y generación de consenso), y de ‘*negación*’ (coerción y control social); las estrategias de afirmación se concretan, por ejemplo, en la Escuela, cuya acción educativa es ‘*positiva*’, mientras las segundas pueden evidenciarse en la función represiva, o sea ‘*negativa*’ de los Tribunales; ambas constituyen las más importantes actividades del Estado.

Así, la función educativa-positiva a cargo del Estado, como parte de las estrategias de *afirmación*, se dan en tanto se precisa de la educación de las masas para que tengan un cierto nivel cultural y moral, correspondiente a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de trabajo. Esta es una de las funciones que están a cargo del Estado, en la medida que precisa educar a las masas para que tengan un cierto nivel cultural y moral, correspondiente a las necesidades de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de trabajo.¹⁰ (Abreu, 2008, pp. 27, 29)

¹⁰ La mirada gramsciana sobre la formación escolar distingue dos tipos de escuela: Tradicional: favorece los intereses de los grupos dirigentes, este tipo de escuela a su vez se distingue por los fines de la formación de los estudiantes, ya sea para que estos cumplan una función instrumental o una función directiva en la sociedad. Democrática: se refiere a un tipo único de escuela (elementar-media) cuyo fin es educar a los jóvenes para que estén en la capacidad tanto de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar a

Ahora bien, el perfil pedagógico se concreta a través de las prácticas profesionales del trabajo social, que se llevan a cabo a través de políticas sociales, públicas y privadas, principalmente de tipo asistencial, y, en menor medida, con políticas de formación y gestión de recursos humanos en las instancias de producción, de intercambio mercantil, y de distribución y/o gestión de recursos; no obstante, el perfil pedagógico también puede llevarse a cabo mediante el compromiso profesional con los procesos de lucha y resistencia de las clases subalternas, de cara a su reproducción plena y constitución autónoma como clase, en oposición al orden del capital.

El concepto de clase subalterna desde la mirada gramsciana¹¹, nos conduce al reconocimiento de una relación de jerarquía entre clases sociales: la existencia de clases dominantes y subalternas, una concepción de las relaciones de dominio económico, político e ideológico de las clases que representan el capital en el conjunto de las relaciones de producción y de poder, sobre el resto de segmentos de la sociedad, los que carecen de la propiedad de los medios de producción y que por tanto ocupan una posición de inferioridad y sumisión frente al proyecto hegemónico.

Partiendo de la concepción de cultura de gramsciana, podemos afirmar que el trabajo social se inscribe en el amplio campo de actividades que influyen sobre la organización de la cultura, constituyendo así uno de los elementos de la dimensión política de las relaciones de hegemonía. De hecho, el perfil pedagógico se refleja en la

quien dirige. A su vez, se parte del supuesto que el trabajo es el elemento constitutivo del proceso educativo desde la escuela elemental. (Abreu, 2008, p. 19)

¹¹ Con Castro (2013) diremos que las clases subalternas “la entendemos como aquel colectivo que aún no tiene conciencia de su fuerza y posibilidades de desarrollo político que le permita trascender la etapa “económica corporativa”, para llegar a la fase hegemónica en la sociedad civil”. (p. 193)

formación de un orden intelectual y moral, ligado a la racionalización del trabajo y de la producción, bajo la hegemonía de una clase social, las más de las veces ajustado a los requisitos de la racionalidad instrumental propia del sistema capitalista (Abreu, 2008, p.19).

Gramsci se refiere a los intelectuales como todos los que desarrollan funciones organizativas en la producción, la política, la administración, la cultura, etc. y “que participan en la labor de producción, reproducción y difusión de valores, modos de vida, modos de actividad, principios de organización del espacio, etc.,” (Acanda, 2007, p. 260). Estableció dos tipos de intelectuales del capitalismo: el tradicional, que se ocupa de difundir el sistema de valores predominantes y las normas del “buen gusto” y del “buena hacer, para la legitimación de la dominación; y el orgánico que, aunque no es incompatible con el primero, se diferencia por ser orgánicos al empresariado, el cual, crea su grupo de intelectuales para su legitimación espiritual y asegurar su reproducción económica. (Ibíd., p. 268)

De manera que partimos del supuesto que los profesionales del trabajo social se constituyen en intelectuales vinculados al movimiento histórico de la lucha de las clases por la hegemonía en la sociedad ;Abreu (2008) citando a Gramsci (1978) apunta que “cada relación de 'hegemonía' es necesariamente una relación pedagógica”, entendiendo que lo pedagógico trasciende el ámbito de las relaciones escolares, y abarca al abanico de las relaciones sociales: entre individuos, entre intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre las élites y sus los excluidos, entre dirigentes y dirigidos, etc., relaciones que, por demás, se verifican no solo en el interior de una nación, entre las

fuerzas que la componen, sino también entre el conjunto de civilizaciones nacionales, continentales e internacionales. (p. 19)

Por lo tanto, la cuestión pedagógica se concibe más allá de la escuela formal, situándola en el campo de las relaciones humanas donde operan mecanismos para disciplinar, alienar, controlar, inducir al conformismo, al automatismo, entre otros dispositivos educativos propios de las clases dominantes, cuyo objetivo es la conservación del orden hegemónico del capital.

La función pedagógica, en el contexto de la hegemonía del capital tiene, entre otros fines, la consecución del consentimiento y la adhesión de las clases subalternas a la explotación y dominio capitalistas; las relaciones pedagógicas sirven en dicho escenario para persuadir y convencer, por medio de mecanismos de integración y de promoción sociales, a las clases dominadas para que acepten y se conformen con el orden del capital.

Lo anterior nos permite entrever que la función educativa tiene implícita unos intereses funcionales a un proyecto histórico de clase social que, como en el caso del modelo económico dominante, pretende la manutención del status quo, pero con el agravante de contar con el consentimiento y la legitimación de quienes padecen las consecuencias del modelo económico capitalista.

Entre otras cosas, Abreu (2008) resalta dos polémicas de la pedagogía desde la perspectiva gramsciana; la primera se refiere a la reducción de las funciones de hegemonía a la dirección intelectual y moral de la sociedad, excluyendo las funciones de dominio. La otra polémica se refiere a la restricción de la hegemonía a su dimensión superestructural, desconociendo su componente económico (estructural), es decir que sus

acciones no se limitan a la *orientación* de la sociedad, o restringidas a dicha dimensión (organismos políticos-ideológicos privados de hegemonía o de poder económico-político), por lo tanto implican dimensión estructural de dicha “dirección”. (p. 20)

Estas polémicas remarcadas por la autora han conllevado a reconocer un sesgo voluntarista del educador (a), que desconecta la cuestión pedagógica del nexo orgánico que le es inherente, en otros términos, que omite el componente económico de su práctica educativa, en cuanto cumple una función en la necesidad de organizar la cultura bajo la hegemonía de una clase, en sintonía con las demandas de un patrón de racionalización de la producción, del trabajo y en general de la reproducción social. Puesto que, se hace evidente la relación entre la educación y el poder (relaciones de poder subalternizantes, que son resultado de las relaciones de dominación), y la función que cumple la educación en el marco del proceso de organización de la cultura.

El trabajo social se ha integrado de distintas maneras a los procesos de educación de la sociedad en el marco de la organización de la cultura. La profesión, ha estado inmersa en dichos procesos educativos por medio de tres perfiles pedagógicos, fundamentalmente, cuyos desarrollos históricos se encuentran condicionados, por una parte, a circunstancias político-económicas, y por otra, a las configuraciones singulares de la práctica profesional que denotan el tipo de compromiso de la profesión con los procesos de organización de la cultura y el tipo de relaciones que ha establecido con las clases sociales. (Abreu, 2008)

En consecuencia, la caracterización de los perfiles pedagógicos del trabajo social, desde una perspectiva gramsciana, pasa necesariamente por un análisis de su relación con

los procesos más amplios de organización de la cultura por parte de las clases sociales por la hegemonía en la sociedad. A partir de la referencia gramsciana se entiende por organización de la cultura de las clases subalternas como constituyente del movimiento histórico real de organización de esas clases como clase para sí. Abreu (2008) citando a Marx, distingue dos dimensiones de existencia de las clases: 1. Clase en sí: objetivamente dada, corresponde a las condiciones materiales de su existencia. 2. Clase para sí: subjetivamente construida, formadora de la conciencia de clase, es una elaboración intelectual y organizada de los sujetos implicados produciendo una clase para sí. (p.21)

De hecho, desde una perspectiva gramsciana, esto es, basados en la filosofía de praxis como la denominó Gramsci o en el materialismo histórico como diría Marx, tenemos que las prácticas del trabajo social están condicionadas por la concepción de mundo que se agencia como profesionales: 1- intelectuales orgánicos a los procesos de organización de la cultura que le apuntan a conservar el estado de las cosas; 2- para comprometerse con una apuesta alternativa al orden hegemónico.

En ese sentido, en el próximo tópico nos acercaremos al proceso de constitución y desarrollo de los perfiles pedagógicos del trabajo social colombiano y estableciendo su relación con los procesos de hegemonía de las clases sociales.

Es preciso aclarar que para el ejercicio de caracterización de los perfiles pedagógicos de la práctica profesional, nos basamos en primer lugar en la tesis de Abreu (2008) sobre estos perfiles en el contexto del Brasil. Ella identifica los perfiles a partir de dos categorías: la primera, relacionada con la trayectoria profesional (prácticas y formación profesional), y la segunda, mediante la aprehensión del contexto socio-

histórico en el que se desenvuelve la profesión. Por esa razón, los perfiles que se describen a continuación se basa en la referencia conceptual de Abreu (2008) pero se esboza, a grandes rasgos, la historia de la profesión y el contexto histórico particular colombiano, para lo cual nos apoyamos básicamente en Leal y Malagón (2006) y en Corredor M. (1992). En la recuperación de la historia sin embargo el lector se encontrará con un recuento histórico que no corresponde necesariamente a una línea del tiempo (secuencial), ya que el perfil pedagógico la “ayuda”, si bien se constituye en una época determinada, se actualiza en el tiempo y se recrea a través del perfil de la “participación”, vigente en gran parte de los espacios de formación profesional y en las prácticas del trabajo social.

El perfil pedagógico de la “ayuda”:

El perfil pedagógico de la “ayuda” hunde sus raíces en el contexto de la institucionalización del trabajo social vividos en Europa y EE.UU, durante la primera mitad del siglo XX. Se materializó sobre la base de una visión psicologista de la cuestión social¹, que la delimitó a sus manifestaciones individuales; en esta perspectiva confluye la “ayuda” psicosocial individualizada, modalidad de intervención privilegiada por la profesión en aquella fase del desarrollo de la profesión. (Abreu, 2008, p. 84).

Si bien el proceso histórico de la institucionalización del trabajo social en Europa y en EE.UU tuvo amplias diferencias, tienen en común la necesidad de fundamentar las prácticas de “ayuda” psicosocial individualizada en bases técnico-científicas; este perfil pedagógico de la profesión surge de la necesidad de racionalizar la práctica asistencial, en

la perspectiva de la reforma moral y la reintegración social. Parafraseando a Abreu (2008), dicha necesidad emerge, además, ante el agravamiento de la cuestión social, y por las exigencias de enfrentarla para atender, básicamente, los imperativos del proceso de acumulación de capital. (Ibíd.)

La vertiente norteamericana se difunde en América Latina a partir de la década de los 40s, con las estrategias del movimiento expansionista panamericano-monroísta, que sienta sus bases en la *doctrina Monroe* -diseñada por el ex presidente de los EE.UU James Monroe (1817-1825)-, cuyos propósitos consisten en organizar y mantener el dominio del imperio estadounidense en el continente.

Esta influencia se inicia con la enseñanza de los “métodos” de *caso*, *grupo* y *comunidad* (se pasa del dominio ideológico franco-belga de los años 20s, al dominio técnico metodológico norteamericano, considerado como un gran esfuerzo de racionalización de la práctica profesional); surge en aquel entonces la técnica y campo de acción profesional de *Desarrollo de la comunidad*, la cual planteaba que la comunidad era la responsable de generar el desarrollo económico y político (de “abajo” hacia “arriba”), en una perspectiva desarrollista-modernizadora, que implicó un viraje de la “ayuda” psicosocial individualizada, hacia las esferas de las relaciones comunitarias, con énfasis en la “participación” y “promoción” sociales. Este proceso alteró sobremanera el perfil pedagógico de la práctica profesional en el continente, por lo que se intentó ir más allá de las prácticas de “ayuda”, aspecto que será abordado ampliamente en el siguiente tópico acerca del “*perfil pedagógico de la participación*”.

Entretanto, el enfoque psicosocial individualizado del trabajo social concibe la

cuestión social como un problema moral que justifica una intervención social orientada hacia la *reforma moral* que parte del supuesto que los problemas sociales son consecuencia de desajustes individuales, que por tanto implican la realización de acciones orientadas hacia *reintegración social*. (Abreu, 2008, p.85)

En un contexto de creciente industrialización, las políticas sociales del Estado que se ocupan de enfrentar las secuelas de la cuestión social, son *focalizadas* atendiendo las problemáticas sociales de forma aislada, y no como una totalidad procesual fundada en la relación capital/trabajo –base del orden burgués. Se fragmentan las expresiones particulares de la cuestión social, vía intervención estatal, ocultando las relaciones entre los distintos problemas específicos. (Ibíd., p. 86)

La focalización de las políticas sociales, como producto del neoliberalismo, implica la concentración del gasto público en la población de más baja renta, lo que significa atender al mínimo de personas posibles, y procurar que estos autofinancien sus servicios y se provean de los medios necesarios para el ejercicio de sus derechos. (Abreu, 2008, p. 199) Es, además, la evidencia de una contradicción con el discurso de la universalización de los derechos.

Adicionalmente, esta segmentación de la realidad en múltiples “cuestiones sociales”, es según Netto (1992), citado por Montaña (2000) una acción que conduce al tratamiento de la cuestión social a través de:

[...] instrumentos parciales y compartimentados: *las políticas sociales segmentadas y sectoriales*” que se suponen desconectadas de la política económica. De manera que la cuestión social es atacada de forma superficial y puntual, ignorando de paso las causas de fondo (contradicción capital/trabajo), y transformando así las consecuencias en causas. (p. 15).

Las políticas sectoriales enfrentan los problemas sociales específicos, como productos de problemas personales y privados. Se presenta una transmutación ideológica, a través de una compleja red de relaciones sociales, que redimensionan las fronteras entre las esferas públicas y privadas, subsumiendo los espacios privados a la lógica particular del movimiento de acumulación y reproducción del capital. Al respecto, en la literatura de trabajo social se destacan los aportes de Netto (1992), Iamamoto (1992) y Verdès-Leroux (1986) desde las cuales podemos entender que el movimiento del capital monopolista resitúa la dimensión individual por medio de políticas sociales estatales sectoriales y compartimentadas para enfrentar las secuelas de la cuestión social. (Abreu, 2008, p. 86)

La esfera privada es reducida a sus expresiones individuales (psíquicas), una vez que las demás instancias de la vida privada son invadidas y subsumidas a la manipulación y a los controles del movimiento del capital. El “terrorismo psicologista” fue resultado del proceso de intervención estatal en las esferas privadas de la sociedad (familia, organización doméstica, erotismo, función estética, creación de imaginarios, satisfacción del ocio, etc.); todo lo cual se convierte en áreas de valor potencial para el capitalismo monopolista. (Netto, 1992, citado por Abreu, 2008, p. 86)

La expansión de los servicios sociales reafirma lo privado, donde se exalta la individualización, en tanto las respuestas a los efectos de la cuestión social son orientadas hacia las responsabilidades de los sujetos individuales o al enfrentamiento individual de aquellos efectos no contemplados por los servicios sociales. Paradójicamente se reduce la potencialidad del individuo, dado que se le vacía de razonamiento, voluntad y autonomía,

debiendo ser modelado a partir de mecanismos externos de integración social y de ajuste psicosocial; se limita al individuo a sus relaciones interpersonales, donde la familia constituye una instancia central. En resumen, se presenta una inter-penetración entre lo público y lo privado en las instituciones que prestan los servicios sociales, mercantilizando las relaciones sociales en favor de los intereses del capital monopolista.

En general, con las políticas sociales se procura una ideologización de las prácticas asistenciales, se tiende a ocultar la determinación económica, política e ideológica de esas prácticas, en el marco de las contradicciones entre la producción y la reproducción del trabajador y su familia. (Abreu, 2008, p. 224) Prácticas asistenciales legitimadas en el “progreso” de las ciencias sociales de base positivista, que enarbolan el tratamiento individualizado de la cuestión social, lo que tiende a naturalizar las relaciones sociales.

En el plano de las relaciones de producción y del trabajo, el trabajador asalariado se concibe como “gorila amaestrado”, en una racionalidad fordista/taylorista: desde esta lógica, el trabajador es objeto de explotación, pues se le extraen al máximo sus capacidades psicofísicas, al menor costo y con la mayor productividad posible; predominan las relaciones mercantiles basados en el discurso de las libertades individuales enarbolado por el liberalismo, base de las estrategias capitalistas de control y fraccionamiento de la clase trabajadora como fuerza política.

Netto (1992), citado por Abreu (2008), señala que a la par se le atribuyen a la naturaleza las leyes del movimiento histórico, despojando a los sujetos de su capacidad de direccionar de manera consciente la construcción de ese movimiento, y remitiendo

para la esfera moral lo específico de lo social. (p. 90) La naturaleza de los problemas sociales, en tanto problemas morales, implica que sean vaciados de historia, por lo que la cuestión social es “desfigurada de sus componentes económicos y políticos y naturalizada como expresión de la justicia divina” (Ibíd., p. 91).

El pensamiento conservador de la profesión (proveniente de las ciencias sociales y humanas, y de la filosofía religiosa de orientación doctrinaria católica), tendió a naturalizar la vida social, pues los fundamentos científicos se encontraban mediados por el sesgo moralizador de la acción social católica, imprimiéndole a la función pedagógica de los trabajadores sociales un carácter autoritario, mistificador de las relaciones sociales. Siguiendo a Gramsci (1976) referenciado por Abreu (2008) la cuestión social es para la iglesia católica una cuestión moral y religiosa, antes que política y económica, por lo que su solución está en la caridad cristiana y en los dictámenes de la moral y del juicio religioso. (p. 91)

La pedagogía de la “ayuda” supone la necesidad de reproducir las relaciones sociales, es decir, las desigualdades sociales, y le es inherente un fetiche a sus propias prácticas, en tanto se presenta como “asistencia educativa”, que disimula las características autoritarias orientadas para una resocialización, sintonizadas con las demandas de la cultura dominante. El enfoque resocializador, en fin de cuentas hace parte de las prácticas integracionistas al orden del capital, para obtener una adhesión de las clases sociales subalternas al orden hegemónico, por medio de la inculcación de un código de conducta individual y colectivo (ideologización), adecuado a las necesidades de la producción y reproducción social.

En ese contexto histórico-político, y a razón de los presupuestos ideológico-políticos mencionados, se constituye el perfil pedagógico del trabajador social, que responde “naturalmente” a la necesidad del patrón fordista/taylorista de generar un *conformismo mecanicista*, principio educativo por excelencia del sistema capitalista; la principal característica de su acción social está en su disfrazada coercitividad, la cual se concreta a través de formas de acción persuasivas bajo la idea de “servicio a la humanidad”.(Abreu, 2008)

El conformismo mecanicista es un concepto acuñado por Gramsci para referirse al proceso mediante el cual se somete al individuo a una adaptación inconsciente, “mecánica”, tanto de su psique como de su cuerpo, al modelo político-económico hegemónico. Es un principio educativo imbricado en la base de las estrategias de difusión y reorganización de la cultura dominante en el mundo de las economías dependientes. El conformismo mecanicista está investido por un carácter coercitivo indudable, en vista del proceso ideológico que opera a través de las prácticas de difusión de una concepción de mundo y de vida, lo que se ve reflejado en la forma como se inculcan códigos de conducta y valores aburguesados a la sociedad, traducidos en normas de comportamiento. (Ibíd.)

Así las cosas, tenemos que el perfil pedagógico de la “ayuda” con su respectivo enfoque psicosocial individualizada se expresa como una pedagogía autoritaria creadora de una subjetividad y de una conducta individual y colectiva del trabajador fordista, que por extensión se generalizó en amplios sectores de la sociedad, induciéndoles reglas de sentido y razones prácticas, corrigiéndoles sus preconceptos, y hasta sus formas estéticas.

Ahora bien, las funciones pedagógicas de la “ayuda” antes presentadas, corresponden al análisis de los procesos de la práctica y formación profesional que elaboró Abreu (2008) en el contexto social brasileño. De ahí que nos planteemos el reto de ubicar las características de los perfiles pedagógicos en la trayectoria de la profesión en Colombia, con el ánimo de contextualizar los aportes teóricos y conceptuales que nos brinda la investigadora.

Para ello nos basamos en la investigación de la historia del trabajo social en Colombia realizada por Leal y Malagón (2006), a fin de realizar una aproximación a los principales hitos de la historia profesional, estableciendo su relación con la concepción de perfiles pedagógicos de la práctica profesional.

En consecuencia, tenemos que la profesión se divide en varios períodos y sub períodos. El primero de ellos es el período “filosófico”, que tuvo su lugar en Colombia durante los años 1936-1952, y el de “transición”, que comprende los años 1952-1960¹²: durante la primera fase la formación en trabajo social estuvo sustentada concepciones filosóficas incipientes en relación a la historia profesional y la práctica profesional con el uso de técnicas y procedimientos de vocación doméstica. (Leal y Malagón, 2006, p. 9)

Agregan que a pesar de la orientación de tipo religiosa y moralista cristiana que prevaleció durante la época, la *doctrina social* de la iglesia contenía intereses progresistas para su momento, aun cuando se proponía, principalmente, contrarrestar la influencia del

¹² En la fase de transición el Estado le otorga un sustento jurídico al trabajo social, y establece un plan de estudio universal, el cual pese a soportar legalmente la autoridad del profesional para la intervención social —en lo familiar, no en lo doméstico—, y de incluir las cátedras de caso, grupo y comunidad, continúa dominada por la formación ético-religiosa y por el predominio de lo profesional sobre lo disciplinar. (Leal y Malagón, 2006, p. 14)

comunismo y los avances de las luchas emancipadoras en el mundo. Al punto que la iglesia equiparó a los liberales y comunistas con el “demonio”.

Según Leal y Malagón (2006) el trabajo social surge en Colombia como “parte del interés político expansionista de la Iglesia Católica Romana que para la época buscaba contrarrestar la influencia del ideario marxista y el avance de la lucha socialista.” La estrategia se desplegó en tres frentes:

1. evangelización por medio de la prédica y la acción misionera;
2. organización de relaciones de ayuda o bienestar social (como la Asistencia Social influida por la ética caritativa o una forma de autogestión conocida como “obrerismo” con base en la doctrina social de la iglesia); y

3. un frente académico dirigido a la discusión teológico/filosófica: la Unión Católica Internacional de Servicio Social (UCISS) fundada en Bruselas en 1925, cuyos propósitos fueron: estudiar –con base en los principios católicos- las cuestiones científicas y prácticas del Servicio Social; desarrollar el Servicio Social con la intención de aportar a la realización de un orden social; promover la creación de escuelas de Servicio Social y de grupos católicos de acción social en diversos países promoviendo sus interrelaciones; y representar en el terreno internacional oficial o privado el punto de vista católico en lo que concierne al Servicio Social. Leal y Malagón (2006) apoyándose en Martínez et. al. (1981) agregan que la UCISS patrocinó la fundación de la primera Escuela de Servicio Social del país, y de nueve más en América Latina entre los años 1929 y 1939. (pp. 11-12)

Asimismo la moral caritativa constituyó la base sobre la que se diseñaban los dispositivos sociales de “ayuda”, y en lo que la dimensión metodológica del quehacer profesional se refiere, se evidencia un tratamiento de corte familiar-doméstico, donde lo más importante era la orientación a la mujer con el refuerzo de sus papeles convencionales como madre-mujer, por medio de la capacitación técnica en el desempeño de actividades hogareñas instrumentales.

La intervención profesional abordaba desde cuestiones económicas (por ejemplo, de cómo administrar el presupuesto familiar), hasta la capacitación en oficios varios: lecto-escritura, aritmética, cuidado de niños, etc. En síntesis, el Trabajo Social de la época *“se concibe únicamente como profesión, es decir, una forma de intervención social centrada en lo doméstico con una orientación ético-católica explícita.”* (Ibíd., p. 11)

En cuanto al contexto colombiano de la época, comenzamos por mencionar la influencia de anti comunismo religioso, que tenía como fin apaciguar los ánimos de la clase trabajadora colombiana que para aquel momento se estaba fortaleciendo por medio de sindicatos, ligas de usuario y comités de paros cívicos, protagonizando movilizaciones e insurrecciones que buscaban la mejoría de las condiciones laborales y contractuales. En ese contexto socio-político el Trabajo Social hizo parte de los procesos de organización cultural del poder hegemónico, complementando, a través de acciones persuasivas y “resocializadoras”, las acciones coercitivas y represivas del Estado en defensa del capital

privado nacional e internacional, con acciones encaminadas a frenar el avance de los procesos organizativos de las clases subalternas.¹³

Esas acciones de violencia socio-política hacia las clases subalternas hacen parte del tipo de relaciones sociales institucionalizadas alrededor de la oposición “liberal-conservador”, dicotomía que no aceptaba puntos intermedios o “neutrales”. En aquel entonces, todo proyecto de nación era concebido sobre la base de dicha rivalidad política y los vínculos de parentesco se construían alrededor de la adscripción partidista que polarizó la sociedad en su conjunto; todo ello se expresó en la recurrente violencia, tanto de tipo simbólica (por ejemplo cuando se equiparaba al “liberal” con el “bandolero” o “demonio”) como física con la eliminación del adversario. (Corredor, 1992)

Se trata en términos generales de un contexto político y económico de Colombia, totalmente desfavorable para el desarrollo de una apuesta de las clases subalternas en la superación del orden capitalista. La persecución política hacia los movimientos y organizaciones sociales de inspiración marxista, se constituyó en un fuerte obstáculo para el fortalecimiento de la perspectiva emancipadora en nuestro país durante la época apuntada.

Con base en esto, podemos decir que existe una fuerte relación entre la trayectoria de la profesión antes presentada y el contexto histórico colombiano en mención, que refleja una coincidencia del perfil pedagógico de las prácticas del trabajo social

¹³ Por ejemplo, con el encarcelamiento y deportación de líderes y lideresas, juicios en consejos de guerra, asesinatos selectivos, masacres, entre otras. Cabe mencionar que muchas de estas prácticas se conservan en la actualidad.

colombiano, frente al perfil pedagógico de la “ayuda” que describe Abreu (2008) propio de la realidad del Brasil.

En ese sentido, podemos concluir que el perfil pedagógico de la “ayuda”, tanto para Colombia como para Brasil, se encuentra soportado sobre tres vectores que confluyen en lo siguiente:

- a) psicologización de las relaciones sociales,
- b) manipulación material e ideológica de las necesidades vía estrategias de asistencia social y
- c) combinación entre prácticas persuasivas y coercitivas para obtener la adhesión y el consentimiento del “nuevo” orden económico y social capitalista (conformismo mecanicista).

El perfil pedagógico de la “participación”:

El perfil pedagógico de la “participación” se materializa y consolida en la práctica de los trabajadores sociales, básicamente a través de las propuestas de *Desarrollo de la Comunidad* (DC). El DC como metodología, implicó un importante cambio en la intervención individualizada (con respecto al del perfil de la “ayuda”), pues se constituye en una perspectiva ‘modernizadora’ que plantea la necesidad de agenciar la participación popular como elemento de *integración y promoción social*. Las propuestas de DC fueron orientadas por agencias de cooperación internacional, bajo la influencia de la *ideología*

desarrollista modernizadora, la cual, como se expondrá más adelante, marcó las estrategias de expansión de la hegemonía norteamericana de mitad de siglo.¹⁴

La ideología desarrollista alteró sobremanera el perfil pedagógico con la inclusión de nuevos elementos que reafirman y enriquecen la pedagogía de la “ayuda”, ensalzando el discurso de la “*participación*”, al punto que le re-sitúa como una esfera programática del Trabajo Social, constituyente de las bases del perfil pedagógico de la “participación”.

De acuerdo con la historia de la profesión en Colombia, encontramos que el perfil de la “participación” se ubica temporalmente en el período de la *pre-reconceptualización*, específicamente en los sub-períodos de *transición* (1952-1960) y *científico* (1960-1970) fundamentalmente.

Las funciones pedagógicas participativas fueron orientadas para la *adaptación* de los individuos, grupos, organizaciones sociales y comunidades, al orden económico-político capitalista; en efecto, la marcada influencia del positivismo por un lado, que avocaba por objetividad científica y neutralidad valorativa, y del funcionalismo por otro, que rotuló los conflictos sociales como relaciones sociales disfuncionales, desadaptativas, problemáticas, etc., constituyen los modos de ver e intervenir la sociedad que satisfacían las exigencias académicas de la época (Ibíd., p. 15).

¹⁴ Siguiendo la definición de modernización, modernidad y modernismo que nos ofrece Corredor (1992, p. 51), diremos que la primera se refiere al “proceso de mutación del orden social inducido por las transformaciones derivadas del desarrollo de la ciencia y la técnica”, o sea, a la apropiación de la naturaleza por el ser humano; la modernidad se refiere a la construcción socio-histórica de sujetos “liberados de la sacralización del mundo (...), de actores provistos de una visión secular del mundo, con la capacidad para actuar sobre el mismo.” O, en otras palabras, de la apropiación de la naturaleza humana propiamente dicha. El modernismo por su parte nos remite a la “ideología que acompaña estos procesos y que, como tal, le otorga sentido a los mismos (...), construye un imaginario”. Y agrega que si estos procesos se separan como ha ocurrido en los siglos XX y XXI, el modernismo se convierte en una “simple apología” a la modernización, carente de contenido crítico y reflexivo.

En esa línea se expresó la mayoría de las escuelas y facultades del país reunidas en el *Seminario de Facultades y Escuelas de Trabajo Social* (1963):

La celeridad de los cambios de estructuras en los países en proceso de desarrollo, plantea un reto a los profesionales del Servicio Social, como positivos agentes de cambio y adaptación (...) los objetivos de formación deben: 1°. Preparar profesionales con pericia y responsabilidad para trabajar con individuos, grupos y comunidades en estados de desadaptación social y en procesos de cooperación y desarrollo. 2°. Desarrollar la capacidad del estudiante para analizar objetiva y sistemáticamente la realidad social [...] (Ibíd., pp. 15-16)

El perfil pedagógico que se constituye paralelo al movimiento expansionista estadounidense para consolidar su hegemonía en el continente americano, en alianza con las clases dominantes latinoamericanas que, como se muestra esquemáticamente a continuación, se efectúa mediante distintos mecanismos diplomáticos de “cooperación” y “ayuda” formulados a lo largo del siglo XX. Estos son tan solo algunos de los más relevantes:

- ❖ *Enmienda Platt* y la *Unión Panamericana* en el año: mediante la que Estados Unidos anexa en 1910 a Puerto Rico como socio dependiente, convierten a Cuba y Panamá en protectorados, y se controlan Haití, Nicaragua y Santo Domingo por medio del apoyo a gobiernos dictatoriales.
- ❖ *Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca* (TIAR): Firmado en Brasil en el año de 1947, que permitió el asentamiento de bases militares norteamericanas en la región -concediéndoles un soporte estratégico para la configuración de la OEA.
- ❖ *Organización de los Estados Americanos* (OEA): fundada en 1948 en Bogotá, uno de los principales instrumentos diplomáticos mediante los cuales Estados

Unidos mantiene sus vínculos de dependencia y hegemonía en la región. Cabe mencionar que con en el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de la OEA, se crea la sección de Trabajo Social, cuya intención fue influir en la formación, en la práctica y en la organización de los profesionales latinoamericanos.

Cabe destacar en este punto que los estudios acerca del papel que ha jugado EE.UU. en los sistemas políticos de los países latinoamericanos, se han realizado en dos sentidos: por una parte, algunos plantean que no ha habido ninguna influencia negativa por parte de la potencia del norte (teorías de la modernización); otra mirada en cambio plantea que las relaciones entre el norte y el sur son de dependencia, y que ellos se debe únicamente a las acciones que se llevan a cabo desde este EE.UU. en función de mantener la hegemonía en el continente americano (teorías de la dependencia, teoría del sistema-mundo)

Si bien las políticas de relaciones internacionales elaboradas por EE.UU. han tenido la intención de consolidar la hegemonía de ese Estado en el conjunto de países de centro y sur América, cabe decir que no se podría hablar de un modelo mono-causal de la hegemonía. La hegemonía estadounidense en América Latina y en Colombia, no tiene un único origen (la influencia estadounidense); el análisis debería tener en cuenta tanto las dinámicas de las relaciones interestatales de los países latinoamericanos y los factores transnacionales y domésticos.

Es decir, que los EE.UU. han logrado ser hegemónicos debido al papel crucial que

ha jugado el Estado nórdico en la constitución de los Estados y sociedades latinoamericanas, en connivencia con las élites de los países del sur, en una lógica en la que se combina la promoción de la estabilidad y la paz entre los Estados, con la agitación y desestabilización interna de dichos países, un comportamiento ambivalente que le ha servido para mantener su predominio cultural, político y económico en el continente. (Lemp & Robel, p. 2006)

Sin embargo, la posibilidad de recrear la forma como los EE.UU. ha logrado ser hegemónico en Colombia y el resto de países latinoamericanos pasa por un análisis detallado y profundo que desborda los objetivos de la presente investigación.

Por lo pronto podemos señalar que los organismos y tratados creados por EE.UU. para establecer su posición hegemónica en Latinoamérica, son considerados por Castro (1984) citado por Abreu (2008) como las principales instancias de mediación entre EE.UU y América Latina, en el sentido de orientar los nexos y compromisos mutuos hacia una mayor dependencia latinoamericana al dominio político y económico de la potencia norteamericana, e inauguran la segunda fase del referido movimiento¹⁵. (p. 105)

Estas referencias histórico-políticas, según De Souza (2004) citando a Rist (1997), ponen de manifiesto el trasfondo de la promoción de la participación, desarrollo y organización comunitarios, esto es, la consolidación de los lazos de dependencia latinoamericana para con los EE.UU. Dicha dominación se ve reforzada en el año 1949¹⁶, cuando el presidente de los EE.UU de la época, Harry Truman, emitió un discurso

¹⁵ Para profundizar sobre el segundo movimiento consultar Lopes (1998), citado por Abreu 2008, p. 105.

¹⁶ Al inicio de la Guerra Fría entre la URSS y EE.UU (1947-1991).

público que introdujo en la escena pública el concepto de “subdesarrollo”: “Nosotros debemos iniciar un nuevo y osado programa para hacer disponible los beneficios de nuestros avances científicos y de nuestro progreso industrial para la mejoría y el crecimiento de las áreas subdesarrolladas” (p. 61).

Los términos *subdesarrollo* o *en vía de desarrollo* inducen a mistificar la modernización, bajo el argumento de que puede ser alcanzada siempre y cuando se transite por una serie de etapas que implican, en un principio, el desarrollo desigual y pobre de las fuerzas productivas de la nación.

Simultáneamente, la dicotomía desarrollados-subdesarrollados, cimentó la idea que el “desarrollo” era un proceso agenciado por quienes gozaban de mejores condiciones económicas. Así se fundamentó el intervencionismo estadounidense para América Latina, amparado en un discurso de “cooperación” y “hermandad” que, como lo indica de Souza S. (2004) posibilitó la entrada en vigor del ideal del “desarrollo” como meta alcanzable, puesto que el “subdesarrollo” sería etapa embrionaria del primero. Así también lo ilustra Corredor (1992) “*Se impuso una visión de secuencia, de evolución lineal de sociedades tradicionales hacia sociedades modernas. Se trataba, por lo tanto, de un problema de gradualismo con carácter irreversible.*” (p. 58)

La ideología desarrollista que se difunde entre los individuos corresponde a otra fase de la ideología dominante, la que esconde bajo los sofismas de modernización, democratización, desarrollo tecnológico y planificación, la noción de *cambio controlado*, en el que los profesionales del trabajo social se desempeñan como agentes “neutrales” en la contradicción entre dominadores y dominados, encargados de reducir a su mínima

expresión los conflictos de dicha contradicción. En esa dirección, Faleiros (1974), citado por Leal y Malagón (2006) expresa lo siguiente:

[...] la promoción de funciones y aptitudes positivas hacia el cambio que permita la posibilidad de superar el estado de subdesarrollo de los países atrasados a partir del establecimiento y obligatoriedad de los modelos exógenos de desarrollo implantados por los países dominantes a los nuestros, para favorecer sus tentáculos de poder imperialista. (pp. 17-18)

Esta afirmación centra el punto de interés en lo favorable que resulta para el poder imperialista que se apliquen sus modelos desarrollistas en América Latina y, por supuesto, también en Colombia. Estos modelos exógenos de desarrollo, en el caso colombiano, fue impulsado y liderado –en principio- por el partido Conservador en cabeza de los presidentes Mariano Ospina Pérez¹⁷ y Laureano Gómez¹⁸, y después, por el General Gustavo Rojas Pinilla¹⁹ del partido Liberal, quien precede a su copartidario Carlos Lleras Camargo²⁰.

¹⁷ Presidente durante los años 1946-1950, gobierno dictatorial, favoreció los intereses de las petroleras gringas prácticamente dándoles un estatus de exclusividad para explotación y usufructo del crudo colombiano. (Villegas, J, 1989). En ese entonces los Liberales pierden su hegemonía –que duró diez y seis (16) años aproximadamente-, debilitamiento que se refuerza a través de la persecución violenta contra toda manifestación de oposición política. Durante ese gobierno -orgánico a los intereses del capital norteamericano- cae asesinado en 1948 el caudillo liberal Jorge E. Gaitán, situación que convulsiona al país durante cinco (5) años consecutivos, denominados como la “Primera ola de Violencia” en los campos y ciudades. (Corredor, 1992, p. 129)

¹⁸ Gobernó el país durante los años 1950-1953, hasta que el General Rojas Pinilla asciende al poder a través de un golpe de Estado. Con este último se inaugura la “Segunda ola de Violencia”. (Corredor, 1992)

¹⁹ El general y golpista Rojas abanderó una estrategia anti-comunista, desarrollada entre 1953 y 1958, enmarcada en la Guerra Fría, que se orientó a “liquidar los núcleos de resistencia que cuestionaban el orden político vigente o aspiraban a uno diferente” (Corredor, 1992, p. 130).

²⁰ Presidió entre los años 1958-1962; orientó la política de defensa militar hacia el “aniquilamiento de los núcleos de resistencia, al amparo de la lucha contra el bandidaje”. Líder del pacto denominado como “Frente Nacional” (1957-1973), que puso fin a la guerra bipartita, inauguró una etapa de deslegitimación del Estado al impedir que otras fuerzas políticas distintas aspiraran a gobernar en el país. Antes que solucionar los conflictos sociales, los agudiza debido a la falta de capacidad de canalizarlos y tramitarlos por otra vía distinta a la violenta. Pero se consolida el régimen bipartito, con la institucionalización del monopolio del poder gubernamental y burocrático. (Corredor, 1992, pp. 139-141) El acuerdo generó un

A pesar de la ola de violencia que azotaba especialmente al campesinado, la acumulación y el auge capitalista cobra mayor fuerza, cuyos beneficios se concentraron básicamente en los industriales urbanos, los grandes y medianos comerciantes, y en menor medida a los agricultores y ganaderos a quienes les fueron limitados sus beneficios al otorgamiento de créditos públicos.²¹ El impulso a la economía privada del país se generaba desde las instancias gubernamentales y devino en lo que se ha denominado como la desarticulación del Estado en el marco de los intereses privados (Pecaut, 1987, citado por Corredor, 1992, p. 128).

A diferencia del sentido atribuido al Estado como regulador y articulador de los intereses privados, que le confirió el liberalismo clásico, la función del Estado se reconfigura en dicho contexto socio-político como simple instrumento de coerción y control social, y de agente promotor de la liberalización del mercado interno y facilitador de la acumulación capitalista nacional y foránea.

Como resultado de este proceso de liberación económica impulsado desde el gobierno central, justificado en la idea de desarrollo inercial derivado de las transformaciones económicas, se consolida la dependencia de las importaciones norteamericanas, concentración de la tierra (latifundio), modernización económica²²,

aumento del descontento social, reflejado en la creación y multiplicación de grupos de resistencia armada, y en el fortalecimiento y ampliación de las luchas sociales, que fueron duramente reprimidas por el gobierno, con el apoyo militar norteamericano.

²¹ De acuerdo a lo planteado por Corredor (1992, pp. 177-178) el gran dinamismo de la economía – industrial y agropecuaria– se explica en tanto que las élites económicas no participan como tales en la confrontación bipartidista (1945-1953); confluye el estancamiento de los salarios, y la represión violenta de los conflictos obreros. A nivel internacional coincide con el inicio de la guerra fría. Entre los años 1955-59, la apertura económica deviene en la duplicación de la Inversión Extranjera Directa (IED).

²² La “mecanización” de los procesos productivos aumentó el desempleo, problema agravado ante el creciente número de habitantes en las ciudades a causa de la violencia política desatada en los campos.

desregulación laboral por parte del Estado, y en términos generales un divorcio entre la sociedad y el aparato estatal.

El corolario de este proceso estuvo a cargo del presidente Kennedy de EE.UU, quien formuló el programa “*Alianza para el progreso*”, enmarcado en la estrategia expansionista de hegemonía de los Estados Unidos en Latinoamérica. La estrategia de control político se diseñó para afrontar la amenaza del comunismo, movimiento histórico cristalizado con la revolución cubana en 1959 (Abreu, 2008, p. 114), lo que implicaba la realización de reformas al interior de los países para la mitigación de la pobreza y la miseria, considerados como potenciales focos que favorecen la empresa comunista en tanto que las condiciones de pauperización son vistas como facilitadoras de los procesos revolucionarios.

La retórica reformista de aquel programa escondía tres propósitos, recurrentes en este tipo de iniciativas:

- a) aniquilamiento de los núcleos de resistencia comunista, tildados de “bandidos”, evitando la formación y persistencia de organizaciones políticas de inspiración marxista,
- b) modernización de la producción sin modificar los privilegios del monopolio privado sobre los recursos y
- c) subordinación de las estructuras económicas y políticas latinoamericanas a la hegemonía norteamericana.

En suma, estos programas son llevados a cabo como formas de “ayuda mutua” para enfrentar el pauperismo generalizado, con el propósito de contener la amenaza que

representaba la revolución comunista. Lejos de crear las condiciones para la superación de la dependencia, antes bien, las profundiza, con el eufemismo de ser un gran esfuerzo cooperativo entre los países americanos para enfrentar los problemas sociales, lo que supuestamente aceleraría el desarrollo económico y social de los países participantes, con igualdad de oportunidades para todos. Sin embargo, desde entonces, en Colombia se ha desarrollado una modernización sin modernidad o con modernidad tardía; o, dicho de otra forma, una caricatura o un simulacro de modernidad.²³ (Corredor, 1992)

En este marco, un significativo número trabajadores sociales se integró a una serie de proyectos ejecutados bajo la financiación del programa, básicamente en las áreas de capacitación profesional y de intervención, con énfasis en las propuestas de D.C. y educación popular (Abreu, 2008, p. 114). El trabajo social –junto a otras profesiones y disciplinas- se adaptaba a las nuevas condiciones de desempeño profesional, debido a la neutralidad valorativa adoptada que empañó su orientación ética e intencionalidad política (Leal y Malagón, 2006, p. 17). No obstante, para Luckács (1979) citado por Abreu (2008) el compromiso ético-político es implícito y converge al lado del poder dominante, sustentado en la lógica abstracto-formal, proyectada para forjar la “falsa conciencia”, requisito para ocultar la esencia verdadera de la sociedad, que se crea para no tornar realmente consciencia a su situación de clase. (p. 28)

²³ De acuerdo con Corredor (1992) para la época de los 60s Colombia asiste a un reformismo agrícola, que benefició principalmente al grande empresariado del agro; asimismo, se asiste a una modernización industrial, inspirada en gran medida en la corriente cepalina que promulgaba por cambios en las estructuras económicas de los países latinoamericanos, en el sentido de sustituir las importaciones, para lo que se requería del fortalecimiento y ampliación del aparato industrial nacional.

Por esa razón, para aquel entonces la ONU²⁴ y la OEA tienen una preferencia por el Trabajo Social, pues ofrece una gama de trabajadores sociales especializados para el “desempeño de las funciones pedagógicas e intelectuales referidas a las participación popular para la integración en los programas de gobierno, como posibilidad de promoción social –nombre dado a lo que se conocía por “bien-estar social” (Abreu, 2008, p. 110).

Por aquel entonces el trabajo social sufre importantes cambios que se realizan en la formación y práctica profesional, en el sentido de pretender superar las miradas psicologizantes de las relaciones sociales, propias del perfil pedagógico de la “ayuda”. Esta redefinición, que implicó un viraje en el desempeño profesional con marcado énfasis hacia lo individual (micro social), hacia lo comunitario (macro social) no rompió con los lastres del conservadurismo, constituyentes de lo que se conoce bajo el nombre del trabajo social tradicional. Al contrario, esta concepción de la profesión se reafirma y rediseña, refinando el carácter tecnicista-positivista de la intervención social, unido a la tendencia de naturalizar la cuestión social, lo que facilitó la continuidad del proceso de psicologización de las relaciones sociales.

Es importante resaltar en este punto que el enfoque comunitario no supuso la superación del enfoque psicologista y conservador de la práctica profesional, según Nisbet (1969) referenciado por Abreu (2008), en la medida que la categoría *comunidad*

²⁴ Organización de las Naciones Unidas – ONU, fundada en 1945. Según Amman, S. (1980) citada por Abreu (2008) la ONU es utilizada por el gobierno norteamericano para justificar un amplio programa de asistencia técnica a los países pobres, especialmente latinoamericanos. Este organismo supranacional engendra, a decir de Abreu, las estrategias de “ayuda” a los países indicados, en la perspectiva desarrollista, que retoma y actualiza la propuesta de DC como principal modalidad de intervención social profesional. (p. 109).

constituye uno de los dos vectores de la tendencia conservadora, ya que las relaciones sociales que allí se tejen entrañan un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo. (p. 111).

Iamamoto (1992) por su parte, citada por Abreu (2008) plantea al respecto que la comunidad comporta relaciones interpersonales, solidarias y personalizadas, en las que la familia, desde una mirada histórica, es su modelo. En ese sentido, el discurso de la “ayuda” se reproduce, pero con una retórica que prioriza las connotaciones de “auto-ayuda” y “ayuda mutua”.

Teniendo en cuenta el escenario socio-político colombiano, en el que el trabajo social se desenvuelve, podría decirse que el perfil pedagógico de la participación se concreta en el marco de una agenda política orientada a constituir sujetos dependientes y sumisos. Las políticas públicas ejecutadas durante ese período, limitadas al asistencialismo, se plegaban a la costumbre y moral dominantes; paulatinamente se naturalizan al menos dos tipos de relaciones sociales subalternizantes, determinantes en la relación entre la sociedad civil y la sociedad política: el clientelismo político y la política del favor.²⁵

Durante el proceso de consolidación del perfil pedagógico de la “participación”, en Colombia asistimos al fortalecimiento de los movimientos campesinos, cívicos, estudiantiles, sindicales, entre otros, que generan una serie de acciones colectivas, desestabilizadoras del orden social, afectando principalmente a las clases dirigentes, provenientes de la industria, la agricultura y la ganadería.

²⁵

Véase Corredor (1992, p. 317)

Por esta época algunos movimientos guerrilleros abandonaron las armas para integrarse a la vida civil y política, por ejemplo, a través de la constitución de organizaciones tales como la *Unión Patriótica*.²⁶ Las prácticas de exterminio de la oposición política han sido recurrentes en la historia colombiana, como es el caso de las masacres obrero-campesinas (de la primera mitad del S. XX) a cargo de las fuerzas militares oficiales para reprimir la sublevación de estas clases. “Así, la criminalización de la protesta urbana y rural ha sido una práctica corriente en la historia colombiana” (Corredor, 1992, p. 324)

Los genocidios llevados a cabo en la época de la violencia (mediados del S. XX) que generó un importante éxodo del campo a la ciudad, agenciado por el latifundismo en complicidad con los gobiernos conservadores antes mencionados; los genocidios, la persecución política y la denominada “limpieza” social de los 70s y 80s, a cargo del narco-paramilitarismo fundamentalmente, afectaron especialmente al campesinado organizado, muchos de ellos alrededor de la “Asociación Nacional de Usuarios Campesinos” (ANUC)²⁷, cuyas acciones de colonización-recuperación de tierras (más conocidas como “invasiones”) atentaban contra los intereses latifundistas²⁸, protegidos

²⁶ Objeto de la más cruenta persecución y guerra sucia, financiada y ejecutada por el narco-paramilitarismo, en connivencia con el Estado colombiano.

²⁷ La ANUC fue una organización fundada en 1968, bajo la tutela del gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1960), quien pretendió institucionalizar los reclamos por parte del campesinado; este mandatario intentó canalizar los intereses campesinos, para apuntalar la política agrícola en un sentido acorde con el desarrollo industrial del país; su intento de dotar de tierras a los aparceros y arrendatarios despertó las más airadas reacciones del sector terrateniente: los anuncios de reforma agraria llevaron a grandes y medianos propietarios a desalojar masivamente a los arrendatarios y aparceros, por temor a perder parte de sus tierras. La ANUC, ante la lentitud y reveses del anuncio reformista, toma distancia del gobierno en los 70s, y comienza a tomar decisiones de manera autónoma, como fue la invasión masiva de tierras. (Corredor, 1992, pp. 144-146)

²⁸ Las investigaciones del CINEP indican que “(...) en efecto existe una asociación entre problemas de recomposición de la propiedad y masacres campesinas.” y agregan que la mayor parte de las víctimas de

por los gobiernos centrales empeñados en dar un trato militar a los conflictos agrarios y sociales²⁹.

Ejemplar fue la criminalización de la que fue víctima el movimiento campesino, acusado de auspiciar las guerrillas; si bien varias organizaciones campesinas establecieron alianzas y pactos con algunas guerrillas, lo hicieron debido a persecuciones tales como las que llevó a cabo Misael Pastrana Borrero (1970-1974), que fueron resistidas por la guerrilla, brindándoles protección ante la amenaza terrateniente y oficial. Sin embargo la correlación de fuerzas declinó a favor de la alianza narco-paramilitar y terrateniente, cuyo accionar se desplegó en las zonas de mayor conflicto social y armado por la redistribución en la propiedad de la tierra, al punto de “limpiar” por completo en aquellos territorios de cualquier actor que propugnara por los ideales de la izquierda o de la socialdemocracia.

Con base en lo anterior podemos inferir que el perfil pedagógico de la “participación” del trabajo social, condicionado por los postulados del *desarrollo* y *participación comunitaria*, se inscribe en la perspectiva de integración social, entendida como integración al orden capitalista nacional, mediante la combinación de prácticas persuasivas y de control social para mantener el orden social dominante. Orden que,

las masacres, fueron las que protagonizaron las “invasiones” de tierras; “(...) los móviles del desalojo genocida, más que políticos, fueron económicos y de control social por parte de la extrema derecha y de los narco-terratenientes principalmente.” (Corredor, 1992, pp. 306-308)

²⁹ Ejemplar fue la criminalización del movimiento campesino, acusado de auspiciar las guerrillas; si bien varias organizaciones campesinas establecieron alianzas y pactos con algunas guerrillas, lo hicieron debido a persecuciones tales como las que llevó a cabo Misael Pastrana Borrero (1970-1974), que fueron resistidas por la guerrilla, brindándoles protección ante la amenaza terrateniente y oficial. Sin embargo la correlación de fuerzas declinó a favor de la alianza narco-paramilitar y terrateniente, cuyo accionar se desplegó en las zonas de mayor conflicto social y armado por la redistribución en la propiedad de la tierra, al punto de “limpiar” por completo en aquellos territorios de cualquier actor que propugnara por los ideales de la izquierda o de la socialdemocracia.

desde el punto de vista de la ideología capitalista, se concibe como un imperativo, o como elemento fundamental de todo el proceso de desarrollo. Cualquier expresión de desorden representa una amenaza, un enemigo disgregador de los esfuerzos en cualquier apuesta del desarrollo, por lo que todo cambio debe realizarse de forma planeada y controlada.

La integración social –dice Abreu (2008) sustentada en Cardoso (1978)- hace parte del proyecto de seguridad del sistema global, que también es uno de los fines del desarrollo, bajo el sofisma que este, al atraer inversión de capitales hacia el país, conlleva al bienestar social, para lo cual se hace necesario atacar el origen mismo de la insurgencia y subversión comunista. (pp. 124-125)

Claro está que esta integración de los sujetos al orden hegemónico nunca ha implicado la transformación de la desigual estructura social; el máximo cambio esperado es la superación de las carencias y privaciones, sin buscar el ascenso social generalizado, ni mucho menos la socialización de las riquezas, pese a la falsa expectativa de “movilizar las masas hacia el desarrollo, con todos los sacrificios que su promoción exige”. (Ibíd., p. 125)

Adicional a lo anterior, encontramos que los proyectos de desarrollo tenían por horizonte la organización de la sociedad urbano-industrial, siendo este el eje central para la demarcación y cualificación de los procesos de participación social. Es así que, bajo la orientación del enfoque funcionalista, dichos proyectos se vinculan a la noción de integración social.

Por otra parte, durante los años 60s el Trabajo Social latinoamericano sufrió un proceso de redefinición profesional que enfatizó en la reorientación de las funciones profesionales hacia el nivel macro social (inclusión en la política y en la planeación social), lo que significó una subvaloración de las acciones concernientes a la micro actuación (prácticas operacionales, que incluyen la administración y prestación de servicios) como intento por superar el modelo tradicional que, antes bien, se ve fortalecido en la medida que las funciones que configuran la macro actuación, se convierten en soporte para la actualización del proceso de “ayuda” psicosocial³⁰. (Abreu, 2008, p. 123)

Al mismo tiempo se concibe la cuestión social como “estados de desadaptación social”, con un nuevo ingrediente: la intervención social no solo se llevaría a cabo con individuos y grupos, sino que esta se extiende a las comunidades en procesos de “cooperación y desarrollo”. No obstante, este intento de superar la tradición es valorado por Leal y Malagón como un importante esfuerzo por darle status científico a la profesión, en tanto que la profesión:

[...] ahora estaba fundamentada en las ciencias sociales y humanas que por sus exigencias de neutralidad valorativa hicieron invisible lo más propio y fundamental de la profesión, lo que debe ser plenamente consciente y debatido, esto es, su orientación ética e intencionalidad política. (Ibíd., p. 17).

³⁰ Esta reactualización se constata en el conjunto de contenidos del proyecto profesional colombiano correspondiente al periodo de la pre-reconceptualización, y más específicamente al sub-período científico (Leal y Malagón, 2006)

Las dimensiones ético y políticas del Trabajo Social fueron relegadas por la “neutralidad valorativa” y la asepsia metodológica de cuño positivista, mas ello no implica que su apuesta ético-política se hubiese hecho invisible; al contrario, sus prácticas profesionales -aparentemente neutrales- se encontraban en “sintonía” con las demandas de las clases dominantes, cuya ideología fue presentada como desprovista de interés político.

Hemos recalcado hasta el momento que las funciones pedagógicas del Trabajo Social se materializan, principalmente, con las mediaciones de las políticas públicas o privadas -de carácter asistencialista las más de las veces-, o por medio de su compromiso histórico para con los procesos de lucha y resistencia de las clases subalternas; es así que el redimensionamiento profesional en cuestión, se consolida de cara a las exigencias de “desarrollo con seguridad”, diversificando la gama de funciones y competencias profesionales, y en general, ampliando el campo ocupacional del mercado de trabajo (Abreu, 2008, p. 123).

Esta redefinición profesional da continuidad a la tendencia tradicional, comprometida ahora con el proyecto desarrollista, evidente en la reorientación de las funciones pedagógicas “impuestas por los cambios operados en la esfera de la estructura productiva y en la esfera de organización de la cultura” (Ibíd.); las funciones propias de la acción profesional en el nivel general, terminan sirviendo de soporte para la actualización del proceso de “ayuda” psicosocial, reafirmado en el contenido del proyecto de formación profesional.

Lo anterior se debió, de acuerdo con lo planteado por Kovarick (1977), citado por Abreu (2008) en la superposición de la dimensión psicosocial de la cuestión social sobre las determinaciones estructurales, donde se enarbolan las condiciones culturales de comportamiento de los sujetos como factor de equilibrio y desarrollo. Ello conllevó que la participación social acabase identificada con los problemas de orden psicosocial, y por lo tanto restringida al campo de la personalidad, calificada de estable o marginal. (p. 125)

Desde esta perspectiva se hizo énfasis en transformar los patrones de comportamiento de los sujetos involucrados en los procesos de DC, pues la marginalidad se concebía como producto de la pasividad o falta de participación de los sujetos. La concepción dominante de los tipos de participación que se agenció desde este enfoque, plantó el problema en términos de la dicotomía entre la participación activa y pasiva, siendo esta última considerada como la causante de los problemas de “subdesarrollo” de los pueblos e individuos. (Ibíd.)

Cabe agregar que las prácticas profesionales redundan en el empleo de técnicas de intervención individual y grupal, capacitación en liderazgo, conformación de grupos, empleo de situaciones de tensión social, entre otras, que reflejan más las continuidades del perfil de la “ayuda”, su actualización, que las diferencias con respecto al modelo tradicional del Trabajo Social. Asimismo, tanto el perfil de la “participación” como el de la “ayuda” se actualizan a través de lo que, a decir de Abreu (2008), es una metamorfosis de los dos perfiles en la línea del pensamiento hegemónico contemporáneo, a saber, el logro de “un nuevo conformismo social como principio educativo fundador de una cultura que se pretende de consenso” (Abreu, 2008, p. 187).

Ello se materializa por medio de la reactualización del conformismo como principio educativo. Siguiendo con Abreu (2008, p. 186), partimos del presupuesto que las metamorfosis operadas en las pedagogías de la “ayuda” y la “participación”, derivan de las exigencias puestas al servicio de las transformaciones sociales (apaciguamiento), concerniente a la reorganización de la cultura a favor de los intereses del capital, que se presenta con un carácter participativo en el ámbito de la producción y la reproducción social, “gestados a partir del patrón de acumulación “flexible”, en que se insertan las innovaciones técnico-organizacionales introducidas por el toyotismo/ohnismo” (Ibíd., p.188) Parafraseando a Abreu (2008) el toyotismo representa, además de un patrón organizativo de la producción y del trabajo, una base material para la formación de una subjetividad adecuada a los imperativos de acumulación flexible.

A diferencia del agotado compromiso fordista/keynesiano, que sirvió de base para el Estado de Bienestar, el toyotismo/ohnismo funda un conformismo que tiende a sustituir la integración “mecánica” del trabajador (“gorila amaestrado”) por una integración “orgánica” a los objetivos de producción de mercancías, dando cuenta de un espíritu –en apariencia- participativo y democrático, que se refleja en los modos en que el nuevo trabajador (polivante, multifacético, flexible) construye los patrones de su propia dominación y explotación.³¹

En términos generales, la tendencia pedagógica de la “solidaridad”, fruto de la reactualización de la “ayuda” y la “participación”, se vincula a la idea de mantener la función pedagógica del trabajador (a) social anclada a los parámetros que establece el

³¹ Al respecto véase Abreu; 2008: pp.188-191

tratamiento exclusivo de las manifestaciones de la cuestión social, en una combinación entre el tradicional enfoque psicosocial y las actuales exigencias de productividad y de calidad. (Ibíd., p. 191)

La reorganización de la cultura por el capital en crisis, se basa en la necesidad, no solo de formar un nuevo perfil del trabajador –a los pocos asalariados que mantienen un vínculo formal con el empleo-, sino también de los trabajadores precarizados, en sus diversas manifestaciones, quienes constituyen el grupo más “amplio y heterogéneo en sus ramificaciones periféricas”, y a las masas de desempleados y de los considerados “pobres” en general; lo anterior se une al requisito de reproducir material e ideológicamente al conjunto de las clases subalternas, a través del logro de su consentimiento activo y pasivo al nuevo orden. (Abreu; 2008, p. 187)

La intervención profesional así entendida, esto es, en relación con los procesos productivos y de reproducción material e ideológica del conjunto de las clases, según Faleiros (1999) referenciado por Abreu (2008) procura el refuerzo del ideal de responsabilizar al individuo de su propia sobrevivencia; a su vez, orientada para proveerlo de algunas condiciones materiales mínimas, y, ante todo, para motivarlo a competir por su propia cuenta en el mercado, haciéndose cargo de la tarea de generar sus medios de vida (p.191)

Así pues, Abreu (2008) apoyándose en Iamamoto (1982) afirma que de esta forma las diversas políticas y programas en los que se vincula al trabajo social, priorizan la atención de las situaciones sociales propias del proceso productivo, y sirven de mediación

para la “reproducción material y el control político-ideológico de las clases subalternas a partir de los intereses del capital” (p. 191)

Este perfil pedagógico de la “participación” reedita el tratamiento individualizado de las manifestaciones de la cuestión social, y logra constituirse en el punto desde el que se demarcan las políticas sociales en el contexto de la hegemonía neoliberal, que propugna por la focalización de los recursos y por la mercantilización de los servicios sociales tras la reforma del Estado inspirada en el Consenso de Washington, en el marco de un proceso de ajuste del capital que se da a nivel latinoamericano (Montaño, 2005), escenario en el que también se presenta la re-filantropización de la cuestión social. (Yazbek, 1995, citado por Abreu, 2008, p. 193.)

Así, hallamos que las funciones pedagógicas, en este escenario, sirven para la puesta en marcha de los ejercicios de control social del capital, por medio del Estado, con una retórica participativa que oculta las reales intenciones de dicho proceso, a saber, la integración orgánica de las clases subalternas a los patrones impuestos por la acumulación flexible, con un discurso colaboracionista, que instaure un tipo de relación de sociedad y de negociación entre sujetos antagónicos.

Para Abreu (2008) la reorganización de la cultura por el capital en crisis, se basa en la necesidad, no solo de formar un nuevo perfil del trabajador –a los pocos asalariados que mantienen un vínculo formal con el empleo-, sino también de los trabajadores precarizados, en sus diversas manifestaciones, quienes constituyen el grupo más “amplio y heterogéneo en sus ramificaciones periféricas”, y a las masas de desempleados y de los considerados “pobres” en general; lo anterior se une al requisito de reproducir material e

ideológicamente al conjunto de las clases subalternas, a través del logro de su consentimiento activo y pasivo al nuevo orden. (p. 187)

Por ahora tenemos que mencionar que la intervención profesional sobre la cuestión social, en esencia, está orientada por un discurso de la solidaridad entre las clases sociales, y entre estas y las burocracias estatales, total, aparentando relaciones de cooperación fraternas entre los sujetos antagónicos, que oculta la concepción antipopular de la política social neoliberal, que es llevada a cabo por el tercer sector (ONG, fundaciones, organizaciones filantrópicas, de la sociedad civil), privatizador del fondo público y financiador de las respuestas parciales a la cuestión social. (Ibíd., p. 196)

Sobre esta base, la práctica profesional le apunta a la reorganización de un nuevo conformismo social, como principio educativo de una cultura, si se quiere, de consenso. Asimismo pretende la constitución de una subjetividad que acepta al capitalismo como horizonte histórico de la humanidad, donde la tecnología se erige como sujeto de la historia, y niega al trabajo como eje central en la formación de las sociabilidades y la historicidad del trabajador. (Ibíd., p. 188)

Sin embargo, como se expondrá en el siguiente perfil (emancipación), la organización cultural que agencia el Estado a través de las políticas sociales, sustentadas en el discurso de los derechos, abren la posibilidad de construir, estrategias para hacer efectivos los derechos junto con la población involucrada en los procesos la práctica profesional.

El perfil pedagógico de la emancipación:

Las posibilidades de vinculación del trabajo social en la construcción de una perspectiva pedagógica emancipadora de las clases subalternas, se deben considerar en el contexto de las condiciones socio-históricas y político-ideológicas de construcción de un proyecto profesional, alternativo al modelo tradicional-conservador, conocido como movimiento de reconceptualización de la profesión. (Abreu, 2008, p. 128).

Este proyecto cobró mayor relevancia en los países del cono sur y en Brasil a mediados de los 60s aproximadamente, etapa en la que el trabajo social sufrió sus más significativas transformaciones, que implicó rupturas epistemológicas, teóricas y metodológicas con el positivismo, el funcionalismo y con el espíritu conservador de la primera mitad del siglo.³²

La crisis profesional estuvo marcada por dos situaciones que se desarrollaban en el contexto internacional, que evidenció una tensión en el proyecto socio-político hegemónico: la primera se refiere a las políticas modernizadoras propias de la etapa de posguerra, en las que América Latina fue conducida por la senda de la industrialización, bajo la ideología desarrollista; y, por otra parte, las luchas sociales y procesos revolucionarios que se intensifican en dicha época, -aun cuando estos inicien en 1917 con revolución rusa ganando impulso en 1949 con revolución china, y reafirmandose en 1959 con la revolución cubana.

³² La reconceptualización es considerada por Abreu (2008, p. 128) como parte de un proceso de redefinición profesional, en el continente latinoamericano, que enfrentó la crisis profesional que se acentuó a partir de los años 60. En este escenario el trabajo social crea puentes con otras profesiones y disciplinas, y, se destaca la relevancia otorgada a la conciencia epistemológica. (Leal y Malagón, 2006, p. 19)

Hobsbawn (1991), citado por Abreu (2008) indica que para la época el debate marxista se revigora y sirve como marco de referencia para la formación del pensamiento académico, lo que supuso un gran esfuerzo por parte de estudiantes y profesores en el estudio y comprensión del ideario marxista. (p. 128). Es así que la crisis profesional se debate en torno a la necesidad de construir un proyecto ético-político profesional alternativo al tradicional, que dé cuenta no solo de las necesidades de las clases subalternas, sino también del imperativo de superar las bases conservadoras de la profesión resistentes al cambio, mediante la construcción de un nuevo proyecto vinculado a las fuerzas progresistas en el movimiento de formación de un nuevo orden social. (Abreu, 2008, p. 129)

De modo que el perfil pedagógico de la emancipación sigue su proceso de constitución, apuntándole a la transformación radical de la sociedad, procurando la superación de la contradicción histórica entre capital y trabajo, en una perspectiva que apunta a la liberación de las clases subalternas a través de una estrategia movilizadora y revolucionaria que conduzca a la creación de las condiciones propicias para una sociedad sin clases.

Pese a la deformación de la que ha sido objeto la teoría del materialismo histórico, al tildársele de economicista (reduccionista), a diferencia de lo que comúnmente se cree, dicha teoría también contempla la dimensión superestructural (cultura, ideología) de la sociedad en una relación dialéctica con la estructural, en otras palabras, comprende tanto los procesos subjetivos de los sujetos como las condiciones objetivas de vida, relación que no es de simple subordinación mecánica de la primera frente a la última.

La importancia atribuida a los procesos estructurales en la articulación de la hegemonía burguesa, no tiene por qué conducir a subvalorar el componente ético-cultural de la hegemonía, pues es en esta dimensión donde operan los aparatos de las clases que ostentan el poder, promotores del “consenso espontáneo”. (Acanda, 2007, 269-270)

La hegemonía por su parte:

[...] implica un elemento de consenso, no reductible al efecto ideológico del engaño o la ocultación”, rompiendo de paso con las miradas verticalistas que entienden al poder como algo que se impone desde arriba, dado que este es ubicuo, está presente en todos los productos y relaciones sociales; este [el poder] se produce y reproduce en el amplio campo que constituye la vida cotidiana. El éxito del poder ejercido “desde arriba” depende del consentimiento de los de abajo. (Ibíd., p. 271)

Entretanto, la cultura, desde la perspectiva gramsciana, es siempre “políticamente funcional a los intereses de las distintas clases”, pues “la clase dominante es hegemónica precisamente por el control de la producción cultural”, y no solamente por ostentar los medios de producción. (Ibíd., p. 271)

De acuerdo con Acanda la concepción gramsciana de la hegemonía concierne al proceso social en todos sus aspectos, y a la reproducción global en general. Este autor plantea que las fuentes de la hegemonía de la burguesía se encuentran en las “características esenciales objetivas que asumen el proceso de producción social en las condiciones de predominio de la plusvalía y la universalización de la forma de mercancía, y se realiza a través de todas las actividades vitales de los seres humanos (...)” (Ibíd., p. 172). Desde este punto de vista nos referimos a los procesos históricos, y a los estilos de vida y de autorrealización de los seres humanos individuales.

La hegemonía es al mismo tiempo dinámica y práctica; su dinamismo se debe a que esta no se alcanza de una vez y para siempre, sino que precisa de su recreación, renovación y defensa constantes. “No es un estado inmóvil” señala Acanda, por lo que implica tensión, tendencia y contraste. De este modo, la capacidad de una clase de conservar su hegemonía depende de las formas que esta encuentre para manejar los conflictos sociales, de cooptar los liderazgos, y de “quitarle el filo” a las manifestaciones de resistencia que surgen de las otras clases sociales.

También cabe decir que es una expresión de la lucha de clases, de las relaciones de fuerza, dinámicas en una sociedad. En ese sentido, la hegemonía está permanentemente redefiniéndose, con base a las características de los vínculos que las clases dominantes establecen con las demás clases sociales. “Es el resultado de la capacidad mantenida por esa clase, de lograr una imbricación específica (acorde a sus intereses) de la multilateralidad de actividad práctica socialmente existentes” (Ibíd.)

Desde este punto de vista, el neoliberalismo, proyecto hegemónico en la actualidad, nos propone el modelo del mercado, el cual junto al Estado, comporta como una institución homogeneizadora y totalizadora, hija de la modernidad, que difundió un proyecto cultural y moral que se distingue por la expropiación del espacio público y la privatización de la vida. (Ibíd., p. 234)

De tal manera, la construcción de un proyecto ético-político profesional emancipador, que le apueste a la superación del modelo hegemónico dominante, tendría como finalidad la construcción del *socialismo*, que concebimos junto con Acanda como *tensión*. Este precisaría estructurarse como proyecto alternativo a las recetas neoliberales,

cuyo contenido no solo es económico y político: este debe ser fundamentalmente moral y cultural. Desde esta mirada, el socialismo [como tensión] sería una:

[...] formación social que recoge en forma superada –es decir, desde una perspectiva mucho más humanista que el capitalismo- la necesaria contradicción entre racionalización y subjetivación –matriz constituyente de la modernidad- y saber traducirla en las distintas esferas de la vida cotidiana en contradicciones realmente generadoras del desarrollo” (Acanda, 2007, p. 234)

Agrega el autor que el propio proceso de construcción del socialismo, por su carácter, amplía necesariamente la pluralidad y conflictividad intrínsecas a toda formación social, profundizando el despliegue de las formas más variadas de la subjetividad. “El carácter creciente de las complejidades sociales y heterogeneidades sociales es una consecuencia ineludible y objetiva del desarrollo social”. (Ibíd.)

Ahora bien, este proyecto de sociedad se traduce en horizontes y compromisos particulares de la práctica profesional, para con las luchas de las clases subalternas, en clave de construir una nueva y superior cultura (la socialista), no podría reducirse al compromiso en la defensa de los derechos civiles, sociales y políticos, de la democracia y la justicia social, en tanto se concretan en los marcos del orden burgués, principios estos que han sido muchas veces presentados como fines últimos de la intervención profesional.

No obstante estos límites, junto con Abreu (2008), consideramos que la tendencia pedagógica dominante del trabajador (a) social, en el contexto de lo que se denominó como Estado de Bienestar, “refleja el movimiento más amplio de luchas de las clases

subalternas en la actualidad”, siendo, a su vez, elemento constitutivo de dicho movimiento. (p. 206)

Cabe recordar que la ofensiva del proyecto neoliberal, evidente a partir de los años 80s, y acentuada desde los 90s hasta la fecha, debilitó y desestructuró al movimiento social y sindical, los cuales sufrieron importantes mutaciones, de forma que se pasa del sindicalismo o movimiento social de resistencia, a uno propositivo, de resultados. Apoyada en Druck (1999), Abreu (2008) plantea que la mundialización de la economía, requiere de la destrucción radical de la resistencia del operario sindicalizado, desintegrándole, desmantelando los colectivos de trabajadores, y cerrando el paso a todo lo que conduzca a socializar el trabajo y a constituir sujetos colectivos autónomos. (p. 207)³³

En tales circunstancias, los movimientos sociales populares de América Latina, inmersos en un momento de crisis y desmovilización, no solo se encuentran en etapa de reflujo, sino que además tiende a transformarse en ONGs productivas, encargadas de ejecutar los programas sociales. Dichos cambios, concebidos desde la perspectiva dominante, le exige [a los movimientos sociales] actualizar “desde su estructura, organización y perfil programático, bajo los parámetros participativos del Estado neoliberal”. (Abreu, 2008, p.209)

Las principales consecuencias de esta transformación sufrida por el movimiento social, se constatan en:

³³ Para ampliar este punto léase Abreu, 2008: págs. 206/211

- ❖ Sustitución del carácter contestatario y reivindicativo, contrapuesto al orden del capital, por el propositivo y ejecutor de las políticas sociales.
- ❖ Creación de ONGs, base para la institucionalización del tercer (3er) sector de la economía (en particular de la “economía social”, área estratégica de la economía).
- ❖ Las ONGs cumplen el papel de llevar a cabo las modalidades de sociedad comercial y de cooperación entre el Estado y la sociedad civil (tratada como bloque indiferenciado), lo que conduce a ocultar la irresponsabilidad estatal con la cuestión social agravada por el modelo neoliberal.
- ❖ Estas organizaciones y otro tipo de prácticas sociales se impregnan del afán de competencia, eficiencia y productividad, lo que se orienta a despolitizar las luchas de las clases subalternas y a “escamotear sus relaciones, contradicciones e intereses de clase en el enfrentamiento de la cuestión social” (Ibíd., p. 210).

Claro está que -durante la década del 70 especialmente-, las ONGs se destacaron por su labor de “denuncia, de organización y de politización” sobre la cuestión social y en la construcción de alternativas de sociedad, como por ejemplo en lo ambiental, lo étnico, el género, etc. (Ibíd.) En este contexto cabe resaltar algunas propuestas profesionales de trabajo social que coinciden en la crítica de las salidas neoliberales a la crisis (como lo fue el Estado de Bienestar en su momento).

A pesar de que la mayor parte de las propuestas se basan en la idea de integrar activa y conscientemente a las clases subalternas la esfera de las políticas públicas, “*como co-participantes en la prestación de servicios, inserción esa considerada, muchas veces, garantía de más eficiencia de esos servicios de cara a sus intereses inmediatos.*” (Ibíd.)

Estas políticas sociales neoliberales, entre las que se destaca las políticas de “empoderamiento”³⁴ se encuentran, sin embargo, mediadas por los marcos propios del ejercicio de la ciudadanía burguesa. En otras palabras, que se limitan a la búsqueda de restauración de derechos, así como a la reinención de las relaciones de fuerza de los sujetos en presencia, centrado en la articulación de propuestas, recursos y sujetos en el enfrentamiento y atención de la cuestión social, asumiendo la responsabilidad estatal en la materia, y desdibujando la posibilidad de influir en las relaciones de poder más amplias, en la perspectiva de la lucha entre clases. (Ibíd. p. 211)

El empoderamiento del sujeto, individual y colectivo, sirvió de base a la estrategia de intervención del Trabajo Social, debido a que se le concibió como forma de enfrentar la creciente degradación de las condiciones de vida y de trabajo de las clases subalternas. Para Faleiros (1999), citado por Abreu, (2008) se trata de una propuesta delineada en el contexto de la ruptura de las referencias materiales y político-ideológicas del denominado compromiso social, que sustentó en los países avanzados la garantía de los derechos políticos, civiles y sociales, y en los países periféricos, ligada a los procesos de lucha que devino en conquistas en el campo legal-institucional. (p. 211)

Claro está que Abreu (2008) expone que estos procesos de lucha social en el contexto de las políticas sociales, también considerados como procesos de empoderamiento, pueden direccionarse para la construcción de un nuevo contrato social,

³⁴ El empoderamiento del sujeto, individual y colectivo, sirvió de base a la estrategia de intervención del Trabajo Social, debido a que se le concibió como forma de enfrentar la creciente degradación de las condiciones de vida y de trabajo de las clases subalternas. (Faleiros, 1999, citado por Abreu, 2008, p. 211) Es una propuesta delineada en el contexto de la ruptura de las referencias materiales y político-ideológicas del denominado compromiso social, que sustentó en los países avanzados la garantía de los derechos políticos, civiles y sociales, y en los países periféricos, ligada a los procesos de lucha que devino en conquistas en el campo legal-institucional. (Ibíd.)

“consustanciado en redes de servicios privados y asociaciones con el Estado” (p. 212), que pueden ser conducidos por una perspectiva emancipadora, por las razones que se esgrimen esquemáticamente a continuación:

- I. Porque abre la posibilidad de politizar a los sujetos involucrados en estas prácticas, con relación a sus realidades, instituciones y sus servicios sociales, para su transformación, a contracorriente de las estrategias de control dominantes.
- II. Las propuestas de *empoderamiento* toman distancia respecto al “nuevo contrato social”, impuesto por el proceso de la mundialización, en razón de que este [proceso] torna al sujeto “menos seguro, menos protegido, más competitivo en el mercado, con menos o ninguna garantía de derechos ;
- III. Podría enfocarse para alterar la correlación de fuerzas, y su vez aportar en el fortalecimiento de las clases subalternas y de su resistencia política (Faleiros, 1999, citado por Abreu, 2008, p. 211-212)
- IV. Contribuye a la creación de una esfera pública no estatal (similar a la del Estado de Bienestar), que se base en normas consensuadas, para regular el mercado, y para que las políticas públicas se funden en el principio del derecho, negándole a la burguesía la propiedad exclusiva del Estado. (Oliveira, 1998, citado por Abreu, 2008, p. 214)
- V. Los programas de asistencia social que abran espacios educativos dirigidos a los usuarios, puede dirigirse a que la población involucrada en los programas sociales presione para la ampliación de cobertura de los servicios. La eficacia de estos

[programas] depende de una política económica que esté centrada en la cuestión del trabajo y cree las condiciones reales para superar la pobreza.

En conclusión, el perfil pedagógico de la emancipación le apunta a un nuevo orden social, una nueva concepción de mundo y una organización de la cultura de las clases subalternas, a través de un compromiso que se adquiere en la práctica profesional con las luchas sociales contra el orden del capital, en este sentido, el Trabajo Social tiene una función educativa que va más allá de la reivindicación de derechos y que se inscribe en el amplio campo de la lucha de las clases subalternas por constituirse como clase hegemónica en oposición al orden del capital.

Capítulo 3

Una mirada al contexto.

En el capítulo anterior nos hemos referido a los perfiles pedagógicos de la práctica profesional, en el entendido que se concretan como una forma de acción material y subjetiva en los espacios de vida cotidiana y de trabajo de los sujetos envueltos en las prácticas de intervención social, para su adecuación psicofísica a las demandas del patrón de producción y de racionalización del trabajo, inscribiéndose en los procesos de organización de la cultura de la sociedad.

Los perfiles pedagógicos entonces se reconstruyen a partir de las determinaciones históricas y de las configuraciones particulares del trabajo social colombiano; en ese sentido, encontramos que el perfil de la “ayuda” se constituye bajo la influencia de la iglesia católica, en un contexto en el que la cuestión social era tratada bajo un enfoque de psicologización de las relaciones sociales, que concibe los problemas sociales como resultado de situaciones de desadaptación del sujeto frente al orden social dominante, “reintegrándolo” al orden mediante la manipulación material e ideológica de los servicios sociales junto con acciones coercitivas para obtener un conformismo mecanicista.

Por su parte el perfil pedagógico de la “participación” representa una reedición del perfil de la “ayuda”, pues inspirados en las metodologías de Desarrollo de la Comunidad, la cuestión social se interpreta como resultado de relaciones sociales disfuncionales. Así, se refina el carácter tecnicista-positivista de la intervención social, naturalizando la cuestión social. Claro está, dicha reactualización de la “ayuda” psicosocial presenta un viraje en los procesos intervención social: ya no se limita al nivel individual sino que se

proyecta hacia los grupos y comunidades, bajo un discurso participacionista en el que se postula que el desarrollo viene desde “abajo” (personas, grupos) hacia arriba (Estado, Nación); pero esta participación no deviene en verdaderos cambios sociales. De hecho, reedita el tratamiento individualizado de la cuestión social, pues se le atribuye al sujeto, en este caso a un sujeto (colectivo, comunidades, etc.) la responsabilidad de alcanzar su propio desarrollo.

En oposición a dichos perfiles pedagógicos de la práctica profesional, mencionamos el de la emancipación, que toma forma a partir del movimiento de reconceptualización del Trabajo Social en América Latina. Este perfil se refiere a la posibilidad que tiene el profesional de vincularse a procesos de lucha y resistencia de los movimientos y organizaciones sociales, comunitarias, políticas, colectivos, etc., que le apunten a la superación del orden vigente y a la construcción de alternativas al capitalismo. En suma, a la construcción de un nuevo orden favorable para los intereses de las clases subalternas

De manera que los perfiles pedagógicos de la práctica profesional, puede vincularse orgánicamente ya sea a la reproducción de sistema mundo capital, difundiendo una concepción de mundo favorable para los intereses de las clases hegemónicas, como también pueden materializarse mediante el compromiso del Trabajo Social en los procesos de emancipación (revolución) de las clases subalternas, para lo cual se considera fundamental la teoría marxiana en el sentido de que posibilita un análisis concreto de la sociedad, de la cuestión social, sus causas, entre otros aspectos, además de las acciones a llevar a cabo para buscarle solución.

Luego, el contenido del presente capítulo, corresponde a un análisis desde una perspectiva crítica sobre las determinaciones históricas de la realidad colombiana, haciendo énfasis en la práctica de la violencia como un dispositivo de control por parte del orden capitalista colombiano y su influencia en todos los ámbitos de la vida social y cultural, para lo cual nos basamos en fuentes secundarias, en donde se destacan los aportes de Estrada (2015) sobre la violencia promovida por el orden del capital como instrumento predilecto para la resolución de los conflictos de clase y nos apoyaremos en Bello (2005) para profundizar en las secuelas de dichas prácticas de violencia estructural sobre el conjunto de relaciones sociales en el país. Igualmente, tomaremos como referentes los documentos elaborados en el marco del proyecto interinstitucional PAAC realizado en el año 2010 y el grupo D.H que funcionó entre el 2010 y el 2011.

La importancia de describir éstas características radica en la posibilidad de comprender el contexto colombiano desde una perspectiva que dé cuenta de la unidad en lo diverso, para así poder entender los vínculos que existen entre sus distintos elementos, ya que la realidad, aunque se puede analizar de manera fragmentada, es una totalidad. De esta manera, se hace necesario reconocer que nuestra historia está condicionada por la violencia, práctica y discurso naturalizado e interiorizado como un dispositivo del poder para tratar de controlar los conflictos sociales.

Dicha violencia o violencias, se ven reflejadas en todos los ámbitos e instituciones sociales, incluyendo las instituciones educativas, como fue el caso de las I.E. Antonio José Camacho y Santa Librada, donde por una confrontación violenta que tuvo un amplio

despliegue mediático, se formuló el proyecto PAAC, uno de los objetos de análisis del presente apartado.

Capitalismo, guerra y violencia en Colombia:

La crisis del Sistema Mundo Capital (SMC) ha conllevado al desmejoramiento de las condiciones de trabajo, la desregulación financiera, innovaciones tecnológicas y en los patrones organizativos de la producción que, en suma, han conducido a la pauperización de la calidad de vida de la población mundial, cuyos impactos se evidencian en el desempleo, la informalidad, la reducción de ingresos, aumento de la concentración de las riquezas socialmente producidas. (Castro, 2013)

Ello a causa de que el SMC ha trasladado la crisis hacia las clases subalternas de América Latina y de Colombia en particular, degradando sus condiciones de vida. Wallerstein (2007), señala que el actual SMC impide el desarrollo de Latinoamérica, ya que las políticas gubernamentales están determinadas por una lógica económica de naturaleza polarizadora. Es decir, que el que se desarrolla es el SMC donde se benefician las naciones del capitalismo central, no los países latinoamericanos.

En ese orden de ideas, teniendo en cuenta que para el desarrollo del capitalismo en Colombia y en América Latina los Estados Unidos han jugado un papel determinante, seguimos con Castro (2013) para decir que este país ha jugado un rol en la geopolítica para recomponer su sistema de dominación global y hemisférica. Pese a que actualmente su poderío se haya visto menguado, su complejo industrial-militar se robustece y despliega en nuestro país, aprovechando que la correlación de fuerzas de las élites locales

favorece sus intereses, para frenar el avance de los procesos de gestación y consolidación de las distintas formas de insurgencia popular, tanto del interior como de los países vecinos que transitan hacia modelos de sociedad que amenazan la hegemonía de la potencia del norte en Latinoamérica.

Por otra parte, nuestro país se encuentra viviendo un conflicto social y armado, en donde Estados Unidos, a decir de Vega (2015), no solo ha ejercido una influencia externa, sino que ha sido actor directo del conflicto. Pese al encubrimiento premeditado de su accionar, sabemos que esas acciones se inscriben en el marco de una relación de subordinación, que entendemos como un vínculo de dependencia. Las clases dominantes de los Estados Unidos se han beneficiado del conflicto armado mediante préstamos y las ayudas militares, por lo que se establece una relación de incondicionalidad y dependencia. Las colombianas, entretanto, se ven beneficiadas por el control de diversos aspectos de la sociedad y del orden económico-político.

Los sucesivos gobiernos estadounidenses de las últimas décadas se han visto involucrados de forma directa en la perpetuación del conflicto, toda vez que han:

[...] promovido la contrainsurgencia en todas sus manifestaciones, estimulado y entrenado a las Fuerzas Armadas con sus métodos de tortura y eliminación de los que son considerados como “enemigos internos” y bloqueando las vías no militares de solución a las causas estructurales del conflicto social y armado (Vega, 2015, p. 432)

Ahora, como vemos en la anterior cita, el conflicto no solo se explica por la incidencia estadounidense y las relaciones de subordinación que establece. De hecho, afrontamos un conflicto armado interno de más de cinco décadas, cuyos orígenes han sido explicados por aspectos estructurales relacionados particularmente, con la inequidad,

la desigualdad, la injusticia y la exclusión política, económica y cultural; las dinámicas internacionales y nacionales inscritas en los nuevos ordenamientos y ajustes demandados por los procesos de mundialización, sumados al auge y proliferación de actividades ilícitas vinculadas con el narcotráfico, que dan como resultado un conflicto complejo y degradado, que dista de las definiciones de una guerra convencional.³⁵ (Estrada, 2015)

El orden capitalista colombiano ha tenido tres periodos o fases de desarrollo: 1. Entre 1920 hasta mediados de la década del sesenta, donde se conforma el régimen de acumulación del capitalismo productivo. 2. De 1960 hasta fines de los ochenta, fase en la cual se da la crisis y la transición del régimen de acumulación del capitalismo productivo y se abre campo hacia el régimen neoliberal de financiarización. 3. Principio de la década del noventa hasta la actualidad, período en el que se conforma y afianza el régimen neoliberal de financiarización. (Estrada, 2015)

En este último período señalado se presenta un mayor despliegue de las orientaciones del régimen de acumulación generadas hasta finales de los ochenta, inspiradas en la teoría e ideología neoliberal. Los reacomodos en las facciones que conforman el bloque de poder ha consolidado la hegemonía financiera, de la mano con el poder terrateniente y latifundista, en el marco de la inserción de la economía colombiana a la economía mundial, cuyos efectos se reflejan en una transnacionalización y

³⁵ Para comprender el conflicto social y la rebelión armada en Colombia, es necesario establecer una relación directa entre los procesos de *contrainsurgencia* con las condiciones histórico-concretas de producción y reproducción del orden hegemónico del país. La subversión y la contrainsurgencia son inherentes al orden social capitalista en Colombia. La acumulación capitalista es un factor esencial para caracterizar relaciones de causalidad y persistencia del conflicto social y armado. (Estrada, 2015)

desnacionalización del proceso económico. Pasamos de un régimen económico basado en la producción industrial a un régimen de especulación financiera.

En términos generales, asistimos al reforzamiento la dirección política del proceso económico y de la política económica desde la agenda neoliberal flexibilización del trabajo, precarización e informalidad laboral, fortalecimiento de sectores como el financiero, de las economías extractivistas (minero-energética, forestales, agro-combustibles) y de expansión ganadera; debilitamiento del aparato productivo nacional y consolidación de una economía transnacional de la cocaína. Se estimula el mercado de capitales y diversas actividades especulativas, las privatizaciones -incluso del mercado de divisas, transnacionalización y desnacionalización de la economía en el proceso de mundialización, debilitamiento de la economía campesina, desplazamiento forzado, más aún, la práctica de la acumulación por despojo ha acompañado todo el proceso histórico y representa la modalidad predominante. (Estrada, 2015, p. 266)

Adicionalmente, la guerra contrainsurgente sobre los movimientos sociales, populares y líderes que se oponen a la implantación del modelo neoliberal en Colombia, ha sido parte constitutiva del desarrollo de la acumulación capitalista. En tal sentido:

[...] No es posible la escisión entre guerra y acumulación capitalista. La primera ha sido consubstancial a la segunda. Este aserto también es útil para comprender por qué la implantación del proyecto neoliberal durante este período no encontró los mismos niveles de movilización social de otros países de Nuestra América. La contrainsurgencia armada cumplió a partir de la segunda mitad de los años ochenta funciones de desestructuración del movimiento social y popular de exterminio físico de muchos de sus liderazgos. (Estrada, 2015, p. 271)

Con base en los anteriores argumentos es posible afirmar que existe un vínculo directo entre los procesos de acumulación capitalista y la dinámica de la guerra, donde esta última se ha exacerbado gracias al accionar de unos actores armados que representan los intereses del proyecto neoliberal, expropiando violentamente al campesinado y apropiándose de tierras y territorios. Es decir que los procesos de acumulación que se han presentado en Colombia, han venido acompañados por dispositivos violentos cuyas estrategias han variado; después de los 90s, con la apertura económica neoliberal que privilegia un modelo de re-primarización de la economía con la minería como punta de lanza, sumado a un régimen de acumulación financiera que facilita y promueve los negocios asociados a la guerra, al punto que se convierte en una fuente de perpetuación y de agudización de los conflictos sociales y armados en el país.³⁶

Con base en Castro (2013) podemos decir que las recientes transformaciones en la estructura capitalista mundial y colombiana, esto es, las salidas a las crisis del capital, se reflejan grosso modo en los siguientes tópicos:

- Desmantelamiento progresivo del contrato social entre el capital y trabajo. Se refleja en el estancamiento de la economía mundial, junto con un desempleo y subempleo estructurales, donde los empleadores aprovechan para implementar los contratos de trabajos flexibles.

³⁶ Se trata además de un régimen acumulativo de financiarización que condujo a una reorganización de los espacios urbanos, mediante el uso de estrategias de expropiación y apropiación, en función de la especulación financiera. Siguiendo con Estrada (2015) se presenta una desaceleración industrial, la ciudad se convierte en un centro de actividades financieras, de prestación de servicios y de “estaciones de flujos transnacionales de capital” caracterizados por la precariedad e informalidad en el trabajo. Todo esto agudiza un conflicto social al que el Estado colombiano no está en la capacidad de dar respuesta, por lo que se valida el argumento de la militarización y el control social. (p. 272)

- Cambios organizativos basados en la flexibilidad y adaptabilidad. Con la acumulación flexible ya no se busca una producción a escala, altos volúmenes de producción en depósito para ser comercializados en el mercado, aumentando sus costos. La producción en pequeños lotes sincronizada con la demanda del mercado, bajo la modalidad de la subcontratación.
- Desregularización y liberalización de los flujos financieros. Debido a la caída de la tasa de utilidades en la producción, el gran capital se afianza en el régimen de acumulación financiera, obteniendo ganancias sustitutivas gracias a la especulación. Castro (2015) citando a Meszaros (2009) señala que el sistema financiero se infló tres veces por encima de la economía real, lo que deviene en una crisis alimentaria mundial.
- Des-ruralización. Consiste en crear nuevas localidades urbanas de producción para tener mano de obra barata no calificada, generando ingreso familiar y consumo y reactivando el sistema. En el escenario internacional representan los costos mínimos de trabajo industrial. En nuestro país se adelantó este proceso desde los años ochenta, ubicando firmas en zonas rurales, en el que la infraestructura fue puesta por el Estado.
- El traslado de los costos de la crisis a las unidades familiares y a la pequeña y mediana empresas. La modalidad de la subcontratación ha implicado una renovación de las condiciones laborales de la era industrial (siglo XIX) caracterizada por su sobreexplotación, sin distinciones de nacionalidad, edad, género, etc.

- Y las estrategias políticas para contener y regular los factores que amenazan al SMC. Los mecanismos para contener los procesos organizativos que amenazan la hegemonía del orden del capital, se regula con variados mecanismos como la apertura de espacios para la participación política –bajo los límites de la democracia burguesa.

Los impactos del conflicto en la sociedad colombiana

La guerra en Colombia ha dejado un rastro indeleble en todos los elementos constituyentes de la vida del territorio colombiano, pues es un:

[...] fenómeno que afecta a todos y cada uno de los elementos que constituyen la vida de un país (región, Estado o territorio). Al cambiar radicalmente las condiciones objetivas de la gente, cambian sus relaciones, sus sentimientos, sus formas de entender el mundo y por supuesto sus conductas. La guerra constituye un orden social implícito (Bello, 2005, p. 13)

Es decir que la guerra ha generado un cambio en las condiciones objetivas, estructurales de la sociedad colombiana. Cambio generado por tantas décadas de confrontaciones y violencia ha dejado no solo una larga lista de pérdidas humanas sino que aquellos que la han sobrevivido la han naturalizado por completo como forma de expresión y acción válida a todos los ámbitos de la vida. Así desde el núcleo más íntimo como lo es la familia pasando por las instituciones sociales y educativas.

Cuando los conflictos son prolongados e indefinidos en el tiempo, los acontecimientos derivados de ellos (las masacres, los asesinatos, la crueldad, la sevicia), se naturalizan. Cada evento va perdiendo dramatismo, capacidad de impacto y

conmoción en la población. La sociedad deja de indignarse e incluso de horrorizarse frente a la barbarie, que al ser cotidiana se vuelve normal (Bello, 2005).

A su vez los medios masivos de comunicación han contribuido enormemente a “normalizar” la violencia en nuestra cotidianidad ya que el 80% de las noticias que se dan en los canales privados que tenemos en el país, hacen referencia a algún tipo de violencia, ya sea familiar, escolar, laboral, deportiva, política, etc., con tonos de morbo y amarillismo que la hacen más entretenida en un contexto en el que se ha naturalizado la violencia.

Vivimos la violencia desde el discurso oficial celebrando la muerte de algún guerrillero hasta la justificación por la muerte de un ladrón asesinado sorprendido en el acto. Se ha adquirido esa habilidad de defender y justificar a toda costa el punto de vista de cada quién sin reflexionar ni negociar la posibilidad de estar equivocado o de quizás no estar del todo en desacuerdo; no hay puntos comunes solo desencuentros y oposición, blanco o negro. Para Bello (2005) en un contexto de guerra:

[...] las relaciones y vínculos sociales, se estructuran en función de sus lógicas; los opositores y los disidentes son enemigos, los “otros” son extraños amenazantes o agresores potenciales; las propuestas alternativas son estratagemas y las opiniones son verdades o mentiras. En contextos de guerra, la mentira, el miedo, el silencio, el rumor y la venganza, median las relaciones. (p. 13)

Claro está que para no caer en una interpretación histórica fundamentada en la fenomenología de la victimización, consideramos pertinente hacer mención de tres reflexiones que nos propone Estrada (2015), en cuanto a los impactos del conflicto sobre la sociedad colombiana. Al respecto, el autor plantea:

1. Afectación sistemática de las reivindicaciones de reforma o transformación social, asumidas por las clases subalternas, los movimientos sociales, populares, organizaciones y fuerzas políticas opositoras y de izquierda, así como de numerosos líderes, que durante el proceso histórico han sido sometidos a la criminalización, la represión, la estigmatización y hasta el exterminio físico.
2. Imposición de diversos mecanismos de regulación social, que han naturalizado el uso de la violencia, buscando fracturar toda expresión de cooperación, de solidaridad, ampliando una especie de “fascismo social” donde se considera la posibilidad de liquidar al contradictor, el enemigo. Todo esto se ha entronizado culturalmente.
3. Cimentación de un orden social estático, que se reproduce vía electoral pero que a la vez mantiene un cierre democrático, una exclusión política, entretanto se profundizan la desigualdad y la concentración de las riquezas. (Estrada, 2015, p. 311)

Santiago de Cali

Para hacer un análisis de la ciudad de Cali (ciudad capital del departamento del Valle del Cauca) consecuente con la perspectiva marxista, se hace necesario primero hacer mención de la situación económica de la región, que no dista de la situación del orden nacional. Las transformaciones en la estructura económica de los últimos 10 años están encaminadas hacia el fortalecimiento del sector comercio exterior, en detrimento del sector industrial, lo que de paso trae consecuencias en términos de la generación de

empleos dignos y de calidad. Esta dinámica responde a una tendencia desde la década de los 90, donde importantes renglones de la industria quebraron, lo que conllevó a que del PIB departamental la industria pasara del 12% al 10%, entre la década del noventa y la primera década del siglo XXI. Ya en el 2012 la tendencia sigue a la baja y se instala en un 9.4%. (Recalca, 2014).

Esta tendencia hacia la desindustrialización que se presenta desde los noventa se explican por una parte, gracias a las medidas de ajuste estructural que realiza el capital, en donde ya no se le apuesta a la sustitución de importaciones como estrategia cepalina para reducir los niveles de dependencia de las economías latinoamericanas con la de Estados Unidos y otras potencias mundiales. Se plantea entonces que para lograr el “desarrollo” era necesario apostarle a la apertura económica y la atracción de inversores extranjeros, que se encontraron con una estructura productiva industrial incapaz de competir con las filiales transnacionales que arribaron a la región. Al cierre de pequeñas y medianas industrias que no estaban en la capacidad de competir en el mercado mundial, le sucedieron el cierre y/o privatización de importantes empresas regionales e instituciones públicas.

A su vez, el drama económico se ve agudizado por las limitaciones de un contexto socio-político e institucional donde se privilegia la concentración de la riqueza y se acepta la desigualdad social, en el que la tierra se encuentra bajo la propiedad de unas pocas manos, la tercerización del mercado laboral, fuertes desigualdades entre las subregiones y las poblaciones al interior del Departamento, aunados a la ausencia de proyectos colectivos de sociedad para fortalecer el tejido social, con el agravante de una

débil institucionalidad pública que afecta la eficacia de las políticas sociales en la región. (Otálvaro, 2014)

Santiago de Cali, por su parte, es considerada como una de las principales ciudades del país (la tercera) por su historia y también por su ubicación geográfica, ya que es de gran importancia para el comercio de la nación por su cercanía al puerto marítimo de Buenaventura, situado en el pacífico colombiano. La sociedad portuaria de Buenaventura es la más importante de pacífico y a través de ella se mueven 30 millones de toneladas al año, de las 302,6 millones de toneladas que se mueven en todos los puertos del país.³⁷ Asimismo, se beneficia por su conectividad tanto con la zona norte y sur del país por medio de la Vía Panamericana que la convierte en un epicentro de intercambio comercial y mercantil.

Debido a los tratados de libre comercio que entraron en rigor y que han generado cambios sustanciales en la economía del puerto de Buenaventura, se ha generado también un cambio en el enfoque económico de la ciudad de Cali. En el Plan de Ordenamiento Territorial- POT aprobado el año pasado -acuerdo 0373 del 2014- se especifica que la ciudad se consolidará como: “un municipio que presta principalmente servicios empresariales, culturales, deportivos, de educación y salud, comunicación, información, recreación y turismo a la región y la subregión, y se complementa con las dinámicas económicas de un puerto en el Pacífico fortalecido y cualificado, y de una región agroindustrial, cultural y turística” (Acuerdo 0373 del 2014, art 5- lineamiento 5).

³⁷ Véase artículo: Principales puertos de Colombia 2015. En: <http://www.portafolio.co/especiales/principales-puertos-colombia-2015> (Consultado el 10 de agosto de 2015)

De esta manera se busca atraer, ya no la inversión industrial, focalizada en municipios aledaños como Jamundí, Palmira y Yumbo, sino empresas de servicios que no requieran grandes infraestructuras sino espacios adecuados para la recepción de productos y/o personas.

Este cambio genera, pese a cualquier planeación, trastornos en la economía de la ciudad de Cali pero en especial en la de los ciudadanos que quedan desempleados por la partida de empresas asentadas en la ciudad por más de tres décadas. En los últimos años, por ejemplo se han ido de la ciudad compañías multinacionales Kraft Foods Colombia, Bayer, Michelin, y en este año Cadbury Adams que se va del país para comenzar a importar los productos que antes se producían en la ciudad. No obstante, el desempleo que este enfoque económico ha traído no es el único factor que hace de la ciudad una de las más violentas del país, a esto se suma una ausencia estatal generacional, malos gobiernos locales que han dejado al departamento y la ciudad con déficit económico.

Sumado a esto, la ciudad ha sido receptora de grandes poblaciones de desmovilizados ex integrantes de grupos al margen de la ley, principalmente paramilitares, que vieron en la ciudad un punto estratégico para la comercialización de la cocaína y otras drogas químicas como también, en menor medida, el comercio de marihuana producida en el departamento del Cauca. Así, Cali vuelve a revivir su pasado marcado por el narcotráfico pero ahora con un componente más agresivo que son las prácticas paramilitares de limpieza social, desaparición forzada, tortura, entre otros. Como lo expresa un informe de la Personería de Cali del 20 de octubre de 2014:

Cali ha sido escenario de factores de violencia ligados al conflicto armado interno como la presencia de milicias de la guerrilla en sus sectores aledaños, la influencia

de estructuras armadas post-desmovilización de las AUC y el incremento de grupos delictivos, situación que ha mantenido en un nivel alto los índices de violencia. (Personería Municipal de Santiago de Cali, 2014)

Entre otras cosas, tan grave es la situación socio-económica de los habitantes de la ciudad de Cali, que la misma Alcaldía Municipal reconoce en su Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015, la permanencia de factores asociados a la exclusión y la inequidad. Aunque este documento es producto de una investigación realizada por los funcionarios y asesores de una alcaldía de carácter neoliberal y pro capitalista, no pueden ocultar una realidad alarmante, que se vive en gran parte de la ciudad.

De hecho, en este Plan se establece la necesidad de focalizar el gasto público en ciertos sectores marginados del municipio, que requieren de una atención urgente debido a la crisis social en la que se encuentran, lo que implica que se las políticas públicas diseñadas para atender la secuelas de la cuestión social, están determinadas por el enfoque dominante de la focalización (políticas sectoriales y parcializadas que dividen la realidad en múltiples segmentos).

La inequidad y la exclusión en Santiago de Cali, se evidencian en la disparidad existente en el acceso a los derechos, libertades y capacidades que se requieren para vivir en forma creativa, pacífica, productiva y saludable, derechos y capacidades de los cuales amplios grupos poblacionales se han visto marginados. (Plan de Desarrollo de Cali, 2012-2015, p.22)

Este Plan de Desarrollo plantea que la Comuna 3 (comuna donde se encuentra ubicada la I.E. de Santa Librada se caracteriza por presentar altos índices de exclusión y de pobreza. Paradójicamente, se trata de la comuna que tiene el mayor número de unidades económicas, especialmente del sector comercial:

(...) es la comuna con la mayor proporción de unidades económicas de la ciudad, con un 17,9%. De estas unidades económicas, el 65,6% pertenece al sector comercio, 26,6% al sector servicios y el 7,8% a la industria.

Así pues, se trata de una comuna que refleja además una tendencia regional y local hacia la desindustrialización, toda vez que el 60.4% de todas las unidades económicas de la ciudad corresponden al sector comercio. (Ibíd., p. 24)

Lo mismo pasa en la comuna 9, vecina de la 3, donde a su vez se encuentra ubicada la I.E. de Antonio José Camacho:

El Censo Económico del 2005 nos permite caracterizar económicamente esta comuna. En el 2005, el 7,2% de las unidades económicas de la ciudad se encontraban en esta comuna, de las cuales 64,9% pertenecían al sector comercio, 19,8% al sector servicios y 12,2% a industria (...) la comuna se caracteriza según el censo económico de 2005 por su vocación comercial, es importante anotar que en ella se concentra el 32,69% de las unidades económicas recicladoras de desperdicios. (Alonso C., Julio César, Arcos, Mauricio Alejandro, Solano, Julieth Alejandra, Vera Llanos, Rocío, Gallego Ana Isabel, 2007, p. 48, 49)

Es decir que se trata de una comuna con una vocación comercial, especializada en el sector del reciclaje, en donde confluyen una gran cantidad de personas con problemas de adicción a las drogas, en especial, a la pasta de coca (“bazuco”).

Lo interesante es que a partir de estas cifras se infiere que existe un alto grado de informalidad en el empleo en esta comuna. Predomina el sector comercial, un sector de la economía con altos grados de informalidad en el empleo, sumado a un sector de servicios que también está relacionado con condiciones de precariedad laboral, gracias a una legislación colombiana que ha promovido la contratación mediante la modalidad de Cooperativas de Trabajo Asociado, en boga debido al patrón de “acumulación flexible” y

de los subsecuente procesos de flexibilización laboral a los que asistimos en la actualidad.
(Castro, 2013)

Además esta comuna presenta altos índices de criminalidad, es un epicentro donde se mueven todo tipo de mercancías ilegales (contrabando, ollas o tráfico de drogas, autopartes robadas, prostitución, etc.) Tengamos en cuenta que la situación de violencia de la comuna 9, se agudiza debido a la presencia de distintos actores que operan en la clandestinidad y en el mundo de la ilegalidad, toda vez que históricamente esta zona de la ciudad ha sido considerada como una “zona de tolerancia”, tal y como ha sido el caso del barrio Sucre. Al respecto, Ortiz (2010) señala que:

En el sector se encuentra la más grande concentración de expendios de drogas de la ciudad de Cali, esta zona es denominada olla, pues lo comerciantes de droga la expenden en papeletas que guardan en ollas de aluminio, otra actividad que tiene gran impacto es la del reciclaje, pues esta actividad viene asociada a personas en calle y en situación de calle que presentan un alto grado de conflictividad, además del consumo de drogas como el “bazuco”. (p. 97)

Grupo Calibra

El día 26 de marzo del 2009, en el nor-occidente de la ciudad se presentó una confrontación violenta entre varios estudiantes de las Instituciones Educativas- I.E. Antonio José Camacho y de Santa Librada, entes oficiales de educación básica, secundaria y media, que se encuentran situados en comunas colindantes (3 y 9); debido a ello, y con la participación de algunos docentes y personal de la Secretaria de Educación Municipal, se dio apoyo a la iniciativa de algunos estudiantes que querían aportar en la convivencia de ambos colegios.

Así se conformó un grupo de estudiantes que buscó en un primer momento establecer un "puente" entre ambas instituciones para aportar en la resolución de los conflictos violentos, un colectivo estudiantil que se ocuparía de hacer las veces de “mediadores”.

En el informe elaborado por Adriana Giraldo, socióloga de la SEM y acompañante del grupo CALIBRA, se explica:

Es importante resaltar que como respuesta a esta situación, surge un espacio de diálogo, acuerdo y reflexión, propiciado por estudiantes de ambas instituciones con el apoyo de directivos, profesores y profesionales de la Secretaría de Educación, proceso que deja como resultado la creación del grupo CALIBRA³⁸, “Entre hermanos más bacano, juntos por la Educación”, espacio originado con el fin de generar propuestas y formas de intervención negociadas a los conflictos que conduzca a un fortalecimiento y mejoría de la educación pública, entre los objetivos que este grupo propone, está la defensa de la Educación Pública.(Informe presentado por Miguel Castro Jurado- Secretario de Educación Municipal en febrero del 2010).

Durante el año 2009 se alcanzó uno de los logros más importantes, la construcción de la misión y visión del grupo en un interés por proyectarlo y darle continuidad al trabajo realizado, igualmente, se construyó un programa a 10 años que abarcaba todos los aspectos analizados en las reuniones realizadas con los estamentos participantes (docentes, rectores, padres de familia, entre otros); también se trabajó en la consolidación del grupo y se participó en varias actividades tanto dentro como fuera de las instituciones educativas.

³⁸ Denominado CALIBRA por la unión de los nombres de las dos instituciones: CA: Camacho/ LIBRA: Santa Librada.

La propuesta construida del grupo CALIBRA titulada “Estrategia Convivencia, Arte y Paz”, estaba dividida en tres componentes: comunicativo, cultural y recreativo y un componente formativo, dividido a su vez en tres de acuerdo a la población con la que se trabajaría (estudiantes, familia, docentes):

Tabla 1 Componentes comunicativo y cultural propuesta Calibra

Componente Comunicativo	Productos
Objetivo: Promover y hacer visible experiencias de convivencia juvenil en la ciudad	-1 video para emisión de comercial sobre convivencia-juvenil -Diseño y proyección de programas de Tv con emisión semanal que enseñe reflexiones y experiencias de los jóvenes frente a la convivencia, a la construcción de ciudad -Acondicionar emisoras de ambas I.E. para promover la convivencia -Construcción y publicación de periódico estudiantil por cada uno de los periodos académicos.
Componente Cultural y Recreativo	Productos
Objetivo: Promover relaciones de convivencia a través de la integración y ocupación en artes, cultura y deportes, de los estudiantes de ambas I.E.	-Institucionalización del día de la convivencia “Concierto por la paz” -Formación para grupos culturales en cada una de las modalidades (música, danza, teatro, pintura) -2 intercambios culturales -Formación deportiva con grupos estudiantiles de ambas I.E. como ocupación del tiempo libre. INTERCOLEGIADOS

El componente formativo por su parte, que fue el componente en el cual se enfocó el equipo de trabajo social³⁹, estaba propuesto de la siguiente manera:

³⁹ El equipo contó con seis (6) en calidad de estudiantes-practicantes y cinco (5) como contratistas-pasantes, que eran estudiantes próximo a graduarse o a iniciar su práctica pre-profesional que también

Tabla 2 Componente formativo propuesta Calibra

COMPONENTE FORMATIVO	
OBJETIVO Fortalecer procesos de formación con docentes, estudiantes y familias, que promuevan análisis y compromiso con la convivencia en la vida escolar, familiar y comunitaria	
FORMACIÓN ESTUDIANTES	
MOMENTO 1: CONFLICTO Y CONVIVENCIA -Convocatoria a líderes negativo por parte de los estudiantes -Participación de 500 líderes positivos y negativos de ambas I.E. -Desarrollo de cine foro como estrategia de reflexión una vez por mes	MOMENTO 2: PARTICIPACIÓN Y ORGANIZACIÓN POLÍTICA -Participación de 200 estudiantes -Tres encuentros municipales de líderes estudiantiles -Agendas de trabajo con proyección de ciudad construidas con líderes estudiantiles -Construcción y publicación de un pliego de peticiones de los estudiantes ante el gobierno nacional y municipal
Desarrollo de un Foro por la convivencia Juvenil	
FORMACIÓN PARA LA FAMILIA	
-Una escuela de familia funcionando en cada una de las I.E. que integre todas las sedes y se aborde con dos encuentros mínimos por mes -Dos encuentros pedagógicos y culturales con las familias de ambas I.E. -Propuesta de formación que implique la reflexión: auto-reconocimiento personal y grupal, dinámica familiar y participación de la familia en el proceso formativo de sus hij@s.	
FORMACIÓN PARA DOCENTES	
HERRAMIENTAS -Formación en valores y desarrollo humano -Estrategias para aprender a manejar el estrés y las cargas emocionales	TAREAS -Estrategia pedagógica de cambio de roles donde los estudiantes ocupen el rol del docente, el cual promueva un cambio en la relación vertical docente- estudiante -Hacer que el proceso educativo sea más ameno para la comunidad del aula de clase
Enseñanza de estrategias pedagógicas que promuevan el respeto, la comunicación asertiva y la comprensión del joven en su ciclo vital y proceso formativo.	

fueron vinculados al proyecto ejecutado por la Fundación de Apoyo a la Universidad del Valle, institución encargada de la formulación del proyecto Paz- Arte a Calibra.

Esta propuesta dio como resultado un documento construido por un equipo de profesionales que asesoraron al grupo CALIBRA⁴⁰, que tenía como objetivo:

[...] presentar una propuesta metodológica y pedagógica, que permita a los estudiantes de las instituciones Antonio José Camacho y Santa Librada, facilitar y dinamizar el plan de acción que desea generar como colectivo la mesa de trabajo Calibra, con el fin de alcanzar el cumplimiento de las metas propuestas.⁴¹

Durante el 2009 el equipo de profesionales acompañantes del proceso continuó su trabajo enfocándose especialmente en la formación de Derechos Humanos (DDHH), Mecanismos de Participación, Mediación Escolar entre otros⁴².

Proyecto Paz-Arte-A-Calibra

En parte, como resultado del trabajo realizado previamente por el grupo estudiantil CALIBRA de elaborar una propuesta para la transformación de los conflictos violentos, se aprueba en el 2010 un proyecto piloto en convenio con la Alcaldía de Santiago de Cali y la Universidad del Valle denominado Proyecto Paz-Arte a Calibra. Dicho proyecto se formaliza en el marco de un programa de la Secretaría de Educación Municipal, conocido como “Competencias Docentes y Estudiantiles”. Desde la Universidad del Valle, en particular desde el área de “Dirección de Extensión y Formación Continua”, se comienza un proceso de convocatoria en las unidades

⁴⁰ La Trabajadora Social de la Secretaría de Educación Municipal (SEM) Luz Helena López Rodríguez; la Socióloga de la SEM Adriana Giraldo; la Psicóloga de la I.E.T.I Antonio José Camacho Diana Montes; la Docente de la I.E.T.I Antonio José Camacho Vianney Herrera y la Señora Yamileth González.

⁴¹ Ver anexo No. 3 Carpeta Calibra

⁴² Ver anexo No. 3 Carpeta Calibra

académicas para formar una propuesta sobre la intervención que se llevaría a cabo en las dos instituciones.

Pero antes de entrar a describir la forma como se desarrolló dicho proyecto, consideramos de vital importancia analizar críticamente este tipo de proyectos y programas, pues estos se desprenden de políticas públicas y sociales diseñadas para el tratamiento de la cuestión social, en un contexto de reestructuración del capital, en donde irrumpe con fuerza el concepto del “tercer sector” como un instrumento funcional al proyecto neoliberal.

Para Montaña (2005) este concepto o término por un lado carece de rigor teórico y no es preciso cuál es el campo que ocupa; por el otro, cumple una función desarticuladora de lo social, en tanto supone la existencia de un primer sector (estatal) y segundo sector (mercantil) frente a los que supuestamente se diferencia, lo que conduce a dividir la realidad social en tres dimensiones independientes: el Estado, el mercado y la “sociedad civil”. Para este investigador, más allá de la división de lo social, el discurso del “tercer sector” plantea que este se compone de las organizaciones más o menos formales de la “sociedad civil” (ONGs, instituciones, fundaciones, entre otras).

Siguiendo con la perspectiva crítica y de totalidad, cabe decir que esa separación de lo social en tres sectores, encierra una carga ideológica propia del positivismo, institucionalista o estructuralista. Es un concepto que se postula como desprovisto de una intencionalidad política orgánica al proyecto neoliberal. Además, dicha división en sectores desarticulados (Estado, mercado y “sociedad civil”) refleja que el “tercer sector” tiene una función mistificadora de la realidad. Es decir, que las acciones que se llevan a

cabo desde la sociedad civil (antes asumidas básicamente por el Estado) parten de unos valores de solidaridad local, auto-ayuda y ayuda mutua. (Montaño, 2005, p. 236)

Se sustituyen así los valores de solidaridad social, universalidad y derechos a los servicios agenciados durante el Estado de Bienestar que, no obstante su carácter sectorial en el tratamiento de la cuestión social, se basa en una concepción de los derechos de la ciudadanía desde un enfoque de universalidad del servicio, por lo que la responsabilidad recae sobre el conjunto de la sociedad (“solidaridad sistémica”) por intermedio del Estado. Pero no se trata simplemente de la supresión de un actor en beneficio de otro, se trata de

(...) la *alteración de un patrón de respuesta social a la “cuestión social”* (típica del Welfare State), con la desresponsabilización del Estado (...) y la autorresponsabilización del ciudadano y de la comunidad local para esta función (típica del modelo neoliberal o funcional a éste). (Ibíd., pp. 236-237)

De manera que con la irrupción del denominado “tercer sector”, se presenta un cambio rotundo en la forma de tratar la cuestión social. Para Montaño (2005), se trata de un proceso mediante el cual se des-responsabiliza al Estado, se exonera al capital y se le atribuyen al sujeto y a las comunidades esa función de atender las secuelas de la cuestión social, en el contexto de reestructuración del capital.

Para Netto (1997) citado por Montaño (2005), en el contexto del Estado de Bienestar la “cuestión social” era puesta como la meta de las políticas sociales, de lo que se desprende una respuesta política –no solo represiva- internalizada en el orden económico-político. En cambio, en el contexto actual la respuesta social a la aparente

“nueva cuestión social” tiende a ser externalizada de ese orden y se transfiere hacia el ámbito inmediato e individual, para la esfera privada. (p. 240)

Ahora bien, estas transformaciones operadas en la forma de atender la cuestión social, en el marco de la reestructuración del capital bajo el patrón de “acumulación flexible” y orientado bajo el régimen de acumulación neoliberal, también afecta hasta a las mismas instituciones del sector público, como es el caso de la Universidad del Valle, ente oficial descentralizado de educación superior, que cuenta con una fundación denominada *Fundación Universidad del Valle*, instrumento que ha sido de gran utilidad para que tanto funcionarios de la universidad y otras personas, contraten y ejecuten proyectos sociales que son financiados por el Estado, desde la perspectiva del “tercer sector”.

Desde sus inicios el proyecto PAAC, no obstante estar bajo la coordinación del director del programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos del Instituto de Educación y Pedagogía (en aquel entonces el docente José Joaquín Bayona), fue un proyecto dirigido y administrado por la Fundación.

Así pues, el profesor Bayona elabora un documento base para el proyecto que contaba con cuatro componentes: el formativo, el lúdico, el comunicativo y el componente de tejido social (CTS); este último se dividía en tres y cada uno correspondía a un programa específico de la universidad. El CTS I correspondía al programa de Recreación; el CTS II al programa de Trabajo Social; el CTS III al programa de Psicología.

El proyecto presentado por la coordinación académica del proyecto tenía como objetivo:

[...] reforzar el trabajo adelantado por el proyecto Calibra el cual debería incluir: talleres de literatura, de guiones y producción audiovisual, de fotografía, de música, teatro y danzas, talleres de arte, talleres de educación física, de meditación y prácticas de yoga y otras prácticas espirituales, talleres de transformación de conflictos y cultura de paz, de participación y organización política, de tal forma que en su conjunto, la intervención busque la formación de sujetos críticos y con pensamiento propio, creativos y sanos, dispuestos a trabajar por hacer de sus instituciones “territorios de paz” y promover una cultura de paz [...] (Propuesta Univalle elaborada por el profesor Joaquín Bayona 2010).

La participación de Trabajo Social en el proyecto se dio bajo la modalidad de práctica pre-profesional. Con el apoyo de la Trabajadora Social de la SEM, el equipo de Trabajo Social inició su acercamiento a las instituciones y al grupo CALIBRA una vez se aprobó el convenio, mientras que las otras unidades académicas dedicaron ese tiempo para enfocarse en la construcción de la propuesta que respondiera a las expectativas del grupo CALIBRA.

El equipo de Trabajo Social inició su intervención inicialmente con los practicantes, ya que los pasantes ingresaron junto con todas las unidades académicas, los cuales tuvieron los primeros acercamientos con el grupo desde el mes de abril del año 2010, mes en que se dio inicio oficial a su práctica. La Coordinación de práctica de la escuela⁴³ designó, por el número de practicantes, a dos profesoras⁴⁴ como supervisoras de

⁴³ Coordinación de práctica a cargo de la profesora Olga Lucía Moreno de la Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad del Valle

⁴⁴ Profesora Martha Lucía Echeverry y Profesora Astrid Eugenia Cataño.

este primer nivel. Con las profesoras se sostuvieron reuniones constantes de supervisión y se hizo entrega del primer informe de práctica. La intervención realizada en los primeros tres meses estuvo articulada a las fases presentadas en el primer informe de práctica.⁴⁵

El segundo nivel de práctica inició con una división del equipo de Trabajo Social, ya que por motivos logísticos se hacía difícil la ejecución de ambos planes por el equipo completo, además que en la supervisión de práctica también se propuso que para un mejor aprovechamiento del tiempo se formaran dos grupos. Así, los practicantes y pasantes de Trabajo Social quedaron divididos en dos grupos, uno que elaboró una propuesta de intervención dirigida al grupo Calibra; y otro para llevar a cabo la propuesta con los P.M.A.⁴⁶

El plan de acción de los P.M.A se había propuesto para una población que no está organizada y que por sus ocupaciones es difícil convocar; no obstante, se inició el trabajo con los padres de los estudiantes que estaban participando del proyecto amplio de la universidad, denominado PAZ-ARTE- A-CALIBRA. En un primer momento se contó con el apoyo institucional y a través de las secretarías de cada I.E. se hizo la convocatoria. Así se contó con la participación aproximada de 60 P.M.A quienes asistieron a los talleres y actividades propuestas; algunos de los temas trabajados fueron: la participación, el conflicto escolar y social, los conflictos entre generaciones, entre otros, todos los cuales buscaban generar cambios en las formas en que se concebían los conflictos, y en su manera de abordarlos, tanto desde el espacio educativo, como desde las niveles individual, familiar y sociales.

⁴⁵ Ver anexo No. 4. Primer Informe de Práctica de junio de 2010.

⁴⁶ Ver anexo No. 5 Planes de acción grupo Calibra y grupo de PMA

El trabajo dentro del proyecto era de tres meses, en los cuales se quería alcanzar el objetivo más importante para el equipo que era la conformación de un "embrión" organizativo, para que se involucraran en la búsqueda de alternativas y posibles soluciones a los recurrentes conflictos violentos antes ocurridos, entre otras actividades que permitieran el mejoramiento de la educación recibida por sus hijos e hijas.

Es así que al culminar el proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA la organización aún incipiente contaba con P.M.A que deseaba seguir participando de talleres y seguir fortaleciendo lo que se denominó como grupo DEJANDO HUELLA, experiencia que será descrita en el próximo capítulo.

Por lo pronto cabe mencionar que desde la Institución Educativa Antonio José Camacho se dio continuidad a la propuesta, no con el mismo número de participantes que tuvo en un principio (se llegó a involucrar a cerca de 900 estudiantes), pero con el suficiente reconocimiento de sus efectos inmediatos en la reducción de los factores asociados al uso de la violencia para la resolución de los conflictos entre los estudiantes de las instituciones públicas.⁴⁷ Para uno de los rectores de las I.E. involucradas en el proyecto, este es considerado como una experiencia exitosa que:

(...) forma parte positiva de lo que es una apuesta que le hemos hecho a la convivencia y puede ser el camino para mejorar ambientes escolares, tanto al interior de las instituciones como entre las dos instituciones. (Ocoró, 2011)

⁴⁷ La continuación del proyecto dentro de su institución, le valió al rector César Augusto Ocoró de la I.E. Antonio José Camacho un importante reconocimiento: el premio Compartir en febrero de 2015, uno de los principales premios que se otorga a los docentes y rectores de los colegios colombianos donde se lleven a cabo experiencias educativas exitosas.

En efecto, es posible constatar que el objetivo del proyecto se cumplió a cabalidad, ya que prácticamente no volvieron a presentarse peleas entre los estudiantes de ambas I.E. Sin embargo, como se expondrá en el siguiente capítulo, existen muchos puntos críticos del proyecto que merecen ser analizados, a fin de desvendar el trasfondo ideológico y político de las prácticas de intervención social que se llevaron a cabo en las I.E. por parte de la Fundación de Apoyo a la Universidad del Valle para la transformación de los conflictos violentos.

Grupo Dejando Huella

Fuera de los marcos del proyecto interinstitucional Paz-arte a Calibra, el trabajo que se planteó realizar fue una continuación de la propuesta desarrollada. Se podría decir que el interés que motivó la creación del grupo en un comienzo fue la gestión de recursos para continuar con el proyecto calibra, pues este era el eje de interés de los P.M.A, por su constante preocupación a causa de la escasez de recursos de la educación pública.

Del equipo de Trabajo Social que estuvo con los P.M.A, dos integrantes decidieron continuar; los demás no siguieron participando activamente aunque ofrecieron su apoyo en actividades puntuales que les fuera permitido según sus tiempos y ocupaciones. Así, se dio continuidad al trabajo realizado con el grupo durante el proyecto PAAC, pero con énfasis en un proceso de formación ciudadana y política que les permitiera a los integrantes del grupo cualificarse para asumir cargos dentro de las instituciones, así como aportar en la construcción de proyectos educativos institucionales etc., de tener una participación más activa dentro de las I.E. puesto que si bien existen los

consejos de padres, no tienen la formación ni dinámica suficiente para incidir dentro de las instituciones educativas.

De otro lado, la posibilidad de articular esta nueva etapa del proceso con el trabajo de grado o una investigación a futuro brindó los argumentos y motivación necesaria para continuar con el acompañamiento.

El trabajo que se retomó al terminar el proyecto tuvo como orientación inicial la elaboración de una ruta de trabajo donde los P.M.A asumieran una participación más activa y no sólo de oyentes pasivos. Después del periodo de vacaciones de fin de año, se organizó el primer taller que tenía como objetivo “retomar la dinámica grupal y diagnosticar los principales problemas a trabajar y la potencialidades a desarrollar.”

En este primer encuentro “se logró reconocer los intereses, expectativas, necesidades y deseos de los P.M.A, con relación a los conflictos violentos que se han venido registrando en los últimos años. Esta fue la base para la construcción de una ruta de trabajo, en la que cada actividad o tema se organizaba de acuerdo a la prioridad que le otorgó el grupo” (Informe Actividades del grupo Dejando Huella- febrero/julio 2011).

Así, se fueron realizando una serie de actividades, talleres y reuniones que se desarrollaron de la siguiente manera:

Tabla 3 Actividades de acompañamiento al grupo D.H.

Actividad	Objetivo	Observaciones
Matriz: lo importante y lo urgente	Identificar los intereses, deseos, expectativas y necesidades grupales.	El grupo dependió de la convocatoria realizada para volverse a reunir, lo cual es diciente del bajo nivel de cohesión y la frágil identidad colectiva que se logró construir

Presentación Ruta de trabajo	Presentar la Ruta de trabajo y hacer cronograma de actividades	durante la ejecución del proyecto. Se percibe en el ambiente grupal una desmotivación, quizás debido a que no se actúa frente al tema de convivencia escolar, que se agudiza debido a recurrentes eventos de violencia, lo que además genera un sentimiento de impotencia y desesperanza, restando importancia al proceso formativo.
Reunión de trabajo No. 1	Realizar las cartas de presentación del grupo y esbozar el comunicado frente a la protesta estudiantil en el C.A.M	Hay inquietud por las afirmaciones de la policía donde dice que la marcha que hicieron los estudiantes contra el abuso policial es promovida por los estudiantes de Univalle que participaron del proceso. Además que continúan las estigmatizaciones de los estudiantes de los dos colegios asumidos como delincuentes.
Conversatorio No. 1	Brindar elementos de análisis al grupo para comprender que todos los seres humanos somos sujetos constructores y productores de la historia	Se necesita más tiempo para poner en discusión el papel que como sujetos históricos tenemos en la construcción de una nueva sociedad, que se ajusta a los anhelos de paz, de justicia, de respeto, y democracia. Para ello se precisaría de unos talleres en los que podamos trascender de lo micro (individual, familiar) a los meso (vecindad, comunidad) y a lo macro estructural-global.
Reunión de trabajo No. 2	Introducir el tema de la violencia y la juventud y planificar las actividades del año	Se realizó la lectura: <i>Ciudad, conflicto y generaciones: una aproximación a la génesis de la juventud en Cali</i> (Sánchez, A. y González, J. 2006), la brinda elementos para comprender el comportamiento de los jóvenes desde un enfoque histórico-cultural. Sin embargo, se identificó una dificultad para comprenderlo dado el uso de muchos términos especializados y demasiado académicos. Se dificultó, por lo tanto, el avance en la lectura del texto dado las claridades sobre vocabulario que no comprendían. Se acordó la realización de un evento público y videos conversatorios.
Reunión de trabajo No. 3	Definir las películas a presentar en los video conversatorios y los temas que abordaran	Las películas propuestas no brindan elementos que nos permitan reflexionar sobre modelos pedagógicos, juventud, violencia o grupos como pandilla etc. Tampoco permitiría entablar un diálogo entre los P.M.A y los estudiantes.
Taller No. 2	Analizar la responsabilidad de los padres de familia	Se trabajó el texto de Julián de Zubiría Samper: <i>Familias actuales: entre el autoritarismo, la permisividad y el abandono.</i>

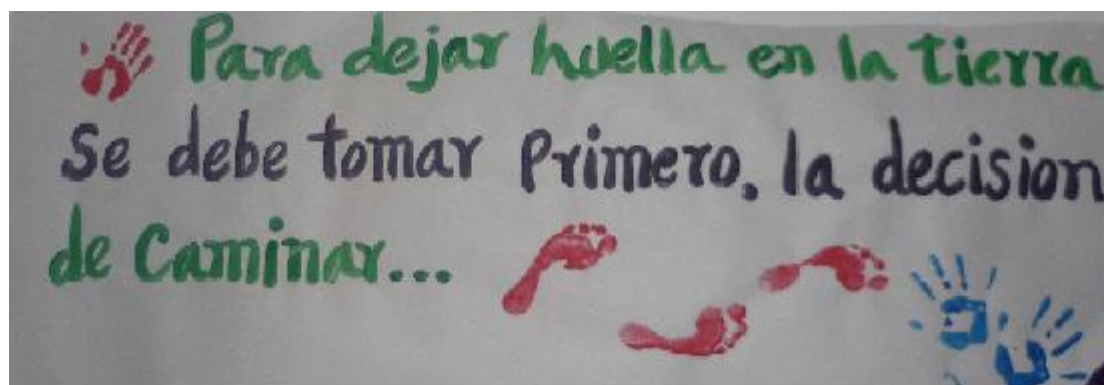
	respecto de la educación de los hijos.	Se hizo evidente la necesidad de formar a los padres en Tecnología de la Información y la Comunicación- TIC (analfabetismo tecnológico)
Reunión de trabajo No. 4	Preparar propuestas de actividades a desarrollar en las I.E para presentar a ambos rectores.	Esta reunión por primera vez es convocada por uno de los integrantes del grupo ya que solicitó, como iniciativa propia, una reunión con el rector de la I.E.T.I Antonio José Camacho, César Ocoró. Por lo tanto, se solicitó también con el rector de la I.E. De Santa Librada.
Reunión con el rector César Augusto Ocoró	Lograr el compromiso y apoyo del rector en la realización del panel y los videos conversatorios.	Se comienzan a notar liderazgos dentro del grupo, que toman iniciativas de convocar reuniones, proponer actividades etc. Se logró el apoyo del rector en ambas actividades propuestas.
Reunión con jefe Zona Educativa Centro	Gestionar recursos para el desarrollo de las actividades grupales	No se logró el apoyo esperado, más allá que los de las funciones establecidas por el cargo; se evidenció una molestia personal del Jefe de la Zona con el grupo de Participación y Convivencia de la Secretaría de Educación Municipal.
Taller No. 3: herramientas básicas de internet y correo electrónico.	Brindar conocimientos básicos de internet y en el manejo de correo electrónico de Gmail (porque permite el trabajo colaborativo en la creación de documentos)	Se contó con la participación del Lic. Francisco Lenis (profesor de la Universidad del Valle, coordinador del programa de nuevas tecnologías DINTEV). Se observó los diferentes niveles de formación que hay en el grupo. Dos integrantes, especialmente, requieren una dedicación especial para nivelarse con el resto. El acceso a internet es una dificultad evidente para poder avanzar en la adquisición de las TICs.
Reunión con la Trabajadora Social de la SEM- Luz Helena López	Dar a conocer el grupo ante la SEM y gestionar el apoyo logístico para el Panel.	Se hace evidente la dependencia que siente el grupo por nosotros, no se sienten confiados de participar cuando hay un agente perteneciente a la institucionalidad. Los P.M.A remarcaron mucho, en sus intervenciones, lo indispensable de continuar con el apoyo de trabajo social.
Conversatorio: reforma a la ley 30 de educación superior	Generar un espacio que propicie la reflexión crítica en torno a la intención del gobierno nacional de reformar la educación superior.	Se realizó un conversatorio sobre las implicaciones de la reforma a la ley 30 en el sentido que le apuntaba a la privatización de la educación pública superior. Para esto se contó con el acompañamiento del docente del programa de Idiomas Federico Pérez Bonfante.
Video conversatorio:	Brindar elementos para la comprensión y	El documental es muy extenso por lo que se propuso hacer una pausa para conversar y

Waiting for Superman	análisis del sistema educativo	ver si se estaba asimilando la información que ahí se estaba dando.
TALLERES ASDES	Formación en mecanismos de participación ciudadana.	Se logró conseguir el cupo para que el grupo DEJANDO HUELLA asistiera a los talleres organizados por la Corporación Asesorías para el Desarrollo (ASDES), ONG especializada en el tema de mecanismos de participación ciudadana.
AUTOGESTIÓN	Recoger fondos para la movilización y refrigerios del grupo DH, durante la realización de las actividades.	Aprovechando la semana del arte en el barrio San Antonio, se propuso realizar una venta de empanadas y champús. Sin embargo, la actividad no dejó los resultados esperados y fue más el desgaste físico.

Después de este tiempo de trabajo el grupo se fue reduciendo a medida que muchos de los P.M.A adquirían nuevas ocupaciones. El grupo que permanece y con el que aún hoy se realizan actividades está conformado por cinco (5) madres de familia que encontraron en un proceso de formación que les cambió un poco su manera de interpretar sus realidades, construyendo también una amistad que se enriquece de las experiencias vividas por cada una. A continuación varias imágenes del proceso.



Logo del grupo CALIBRA, 2009



Propuesta de logo grupo DEJANDO HUELLA, 2010



Presentación de proyecto PAZ-ARTE-A-ACALIBRA, 3 de junio 2010



Presentación de proyecto PAZ-ARTE-A-ACALIBRA, 3 de junio 2010



Presentación de proyecto PAZ-ARTE-A-ACALIBRA, 4 de junio 2010



Actividad con grupo PMA, 11 septiembre de 2010



Actividad con grupo PMA, 11 septiembre de 2010



Actividad con grupo PMA, 25 septiembre de 2010



Actividad con grupo PMA, 9 de octubre de 2010



Actividad con grupo PMA, 9 de octubre de 2010



Clausura proyecto PAZ-ARTE-A-A-CALIBRA, 10 de noviembre de 2010



Clausura proyecto PAZ-ARTE-A-A-CALIBRA, 10 de noviembre de 2010



I Conversatorio de PMA, 27 de noviembre de 2010



Cierre de agenda de trabajo, grupo Dejando Huella, 18 de diciembre de 2010



Reunión con trabajadora social de la SEM, grupo DH, 12 de marzo de 2011



Taller N0. 3, herramientas básicas de internet y correo electrónico, grupo DH, 2011



Reunión preparatoria segundo conversatorio grupo Dejando Huella, mayo 2011.

Capítulo 4

Una interpretación crítica de los perfiles pedagógicos de la práctica pre-profesional de Trabajo Social en el acompañamiento a los grupos Calibra y Dejando Huella

Con base en lo descrito en el anterior capítulo, podemos afirmar que el dispositivo de la violencia como estrategia para suprimir el pensamiento subversivo o “guerra sucia”, son inherentes orden económico capitalista de talante neoliberal, en su propósito de abrir los mercados, transnacionalizar la economía y estimular al sector financiero. No es solo la violencia, son problemas sociales de gran envergadura, como el mal sistema de salud, la falta de inversión en el sistema educativo, el desmejoramiento de las condiciones laborales o la explotación excesiva de los recursos naturales; sino también aquello que creemos propio y que solo afecta a Colombia: el conflicto armado interno.

Los procesos de contrainsurgencia contra la subversión, es decir, las acciones sistemáticas de aniquilamiento y persecución a quienes defienden ideas adversas a la política neoliberal, ha sido un factor determinante en la perpetuación del conflicto. Una guerra interna prolongada e irregular que ha estado ligada a los procesos acumulación de capital, en favor de los mercaderes de la guerra o productores de material de guerra, de los medios masivos de comunicación, entre otros agentes que legitiman el orden capitalista colombiano, reproduciendo valores de una cultura mafiosa y violenta que está totalmente ligada a las necesidades de una clase hegemónica desinteresada en el anhelo de los colombianos para superar los problemas socio-económicos, puesto que obtiene ventajas con cada uno de ellos.

La guerra se ha convertido en la excusa y justificación para que los ingresos del Estado sean “invertidos” en la lucha contra los grupos armados al margen de la ley y el narcotráfico, prioritariamente. A lo largo de los años, la inversión en los problemas sociales ha estado limitada por el presupuesto militar así que para visibilizar la inversión social se focalizan los recursos y se intervienen los problemas de manera selectiva, casi siempre de forma coyuntural; es la gravedad del problema la que va guiando hacia dónde se debe dirigir la inversión ya que a medida que se vuelve insostenible se hace visible (por dar algunos ejemplos: desborde de ríos que no cuentan con diques de protección, crisis fronteriza con Venezuela, sistema público de salud, consumo de SPA en los colegios públicos, etc.)

En Cali, el problema que se hizo visible en el 2009, fue el de la violencia escolar, la cual fue evidenciada por el enfrentamiento violento de los estudiantes de dos colegios públicos. Esta situación desencadenó una serie de inversiones que permitieron finalmente la realización del proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA en el 2010, y en el cual se realizaron las prácticas pre-profesionales de un grupo de estudiantes de Trabajo Social.

Teniendo en cuenta nuestro interés gira alrededor de las categorías de análisis de los perfiles pedagógicos de la práctica profesional propuestos por Abreu (2008) el objetivo del presente capítulo consiste en *identificar y analizar el perfil pedagógico dentro de la experiencia vivida por el equipo de estudiantes de Trabajo Social en calidad practicantes y pasantes en el marco del proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA y el acompañamiento al grupo DEJANDO HUELLA.*

Basados en la concepción gramsciana, hemos planteado que lo pedagógico trasciende el ámbito de la escuela y abarca el conjunto de las relaciones sociales donde existe una relación de hegemonía: entre intelectuales y no intelectuales, entre gobernantes y gobernados, entre dirigentes y dirigidos, etc.; es decir, que cada relación de ‘hegemonía’ es una relación pedagógica. Por lo tanto, el Estado debe concebirse como “educador” precisamente en cuanto debe difundir un orden intelectual y moral.

Desde la concepción gramsciana del Estado, se plantea que este debe cumplir una función educativa dentro de la sociedad, además de la función meramente coercitiva, a fin de conservar el orden dominante. En otros términos, la educación que agencia el Estado es, junto con la coerción, una acción deliberada e intencionada para garantizar una adhesión activa de los ciudadanos al orden hegemónico.

Para el caso que nos proponemos analizar, el Estado se encuentra representado en la Alcaldía Municipal de Santiago de Cali, la cual se encarga de ejecutar los recursos públicos dentro de la ciudad y es la que determina en qué sector, población o institución se ejecutan. Claro está que la Universidad del Valle como entidad educativa también forma parte del conjunto de instituciones del Estado colombiano.

Así pues, los profesionales y estudiantes de la universidad que hicimos parte del proyecto PAAC, según la mirada gramsciana, realizaron actividades en calidad de intelectuales al servicio de la Alcaldía para cumplir con el objetivo de educar a una parte de la sociedad, que para esta ocasión, estaba compuesta por las comunidades de dos colegio de la ciudad.

Este proceso de intervención por parte del ente gubernamental, implicó la vinculación de múltiples actores (en su mayoría intelectuales) de diferentes áreas del conocimiento, como las artes, las humanidades, el deporte entre otras, quienes durante y después de su participación en el proyecto, elaboraron una gran cantidad de documentos, producto de investigaciones, trabajos de grado así como propuestas metodológicas para la intervención en los colegios. De ahí que el análisis documental que realizamos para esta investigación sea tan vasto y hayamos tenido que delimitarlo a aquellos documentos producidos durante el proyecto por las instituciones, los profesionales que participaron en él, como fuentes secundarias, material audiovisual, grabaciones de reuniones con los P.M.A y los documentos producidos por los estudiantes partícipes del proyecto, como fuente primaria.

Como se expuso en el capítulo II, para Abreu (2008) el perfil pedagógico de la “ayuda” está separado del perfil pedagógico de la “participación” por una línea muy delgada, a tal punto que se puede afirmar que se convierten. Para nuestro caso, el análisis que se hizo sobre el perfil de la “ayuda”, corresponde esencialmente a la etapa de formulación del proyecto, por parte del grupo CALIBRA con el equipo de la Fundación de Apoyo a la Universidad del Valle, de la que no hicimos parte directamente. Al momento de ingresar al proyecto, ya se habían realizado documentos que se tuvieron en cuenta para el análisis.

No obstante, consideramos de gran importancia ubicar esas características del perfil de la “ayuda” en los documentos revisados ya que permitirá a futuros lectores identificarlos con mayor claridad.

Una de las principales características del perfil pedagógico de la “ayuda” es el enfoque psicosocial individualizado del Trabajo Social, desde el cual se concibe la cuestión social como un problema de carácter moral. De modo que las consecuencias derivadas de la industrialización en la sociedad (fragmentación de los vínculos sociales, cambios en la estructura familiar, migración del campo a la ciudad, etc.) son vistas desde este enfoque como problemas que son originados por los individuos, quienes deben ser reintegrados a la sociedad mediante políticas sociales.

Dichas políticas para enfrentar las secuelas de la cuestión social consisten en la *focalización* de las intervenciones por parte del Estado, a través de una fragmentación de la realidad que promueve una interpretación individualizada de las problemáticas sociales, desligándolas entre sí y evitando crear relaciones que evidencien las causas de fondo, es decir, que no se afrontan como una totalidad procesual fundada en la relación capital-trabajo.

Esto se observa en la forma como se abordan ciertas problemáticas sociales como es el caso de la violencia escolar, la cual se abordó a través del proyecto PAZ-A-ARTE-CALIBRA. Este proyecto, asumido como una estrategia para transformar los “conflictos y violencias juveniles” estaba dirigido a enfrentar una de las secuelas de la cuestión social, de manera puntual, coyuntural y focalizada⁴⁸.

El hecho de que se haya aprobado la propuesta del grupo CALIBRA luego de uno de los enfrentamientos violentos, corresponde en gran medida a la visibilización que tuvo en la comunidad y en los medios masivos de comunicación. Lo que despertó en la

⁴⁸ Toda vez que se pensó en intervenir únicamente a los estudiantes de los grados octavo, noveno y décimo. Con el argumento que eran los estudiantes de estos grados los involucrados en los actos violentos.

población caleña una preocupación por la violencia juvenil, exigiendo una respuesta inmediata por parte de la Alcaldía; entonces, el gobierno municipal de aquel entonces responde a la ciudad aprobando una propuesta que se venía elaborando desde hacía un año atrás.

Puesto que el tema de la violencia en las instituciones educativas es de larga data, por lo tanto su explicación es más compleja que la razón que dio el rector de una de las I.E, en una entrevista, para explicar la causa del conflicto entre los estudiantes de la I.E. De Santa Librada y la I.E.T.I Antonio José Camacho, pues la violencia no surge de la nada sino que es enseñada a lo largo de nuestras vidas a través de diferentes mecanismos.

[...] los del Camacho inventaron que su emblema era la biblioteca, porque tenía una reja especial, con labrado y tintas de no sé qué cosa, y el Santa Librada tenía el águila. Un chico de uno de los colegios pelea con otro y llaman a los demás y dicen, vamos a dar piedra. En una de esas se meten con la amada biblioteca o rompen el pico del águila” (César Augusto Ocoró, Entrevista El País del 9 de Marzo de 2015).

Se puede deducir que el registro hecho por los medios facilitó la selección de la población a intervenir, ya que no era factible trabajar el tema de la violencia que afecta de diferentes maneras a la población colombiana y por supuesto a casi todas las instituciones educativas públicas y privadas. De igual manera, en la afirmación del rector encontramos una explicación que no tienen en cuenta el contexto de las dos comunas, ni la cultura que se nos ha impuesto de la violencia y la confrontación, de la anulación del otro a través de la fuerza física etc. con esta afirmación que reduce el problema a símbolos grupales de pertenencia y a la defensa de “mi grupo” por cualquier medio.

Así, gran parte de los representantes y voceros de las comunidades educativas señalaron ante los medios de comunicación masiva que la violencia era cuestión de unos estudiantes determinados, por esa razón el trabajo se debía enfocar en ellos y sus familias para poder corregir sus comportamientos “antisociales”. Puede verse a luz de los aportes de Abreu (2008), que la forma de concebir la cuestión social como un problema moral hace que se justifique una intervención social orientada hacia la *reforma moral* y la *integración social* de algunos jóvenes y sus familias.

Por otra parte, en la formulación del proyecto se contemplaba la participación de la cuarta parte aproximadamente del total de estudiante de las dos I.E., pues entre las dos suman más de **4.000** estudiantes y en la propuesta CALIBRA se definió en su *Componente Formativo* que se esperaba convocar o trabajar con 500 “*líderes positivos y negativos*” de ambas instituciones, en el entendido que los “negativos” son aquellos que se protagonizaban los actos violentos, en oposición a los líderes positivos aquellos que asumían la mediación de los conflictos.

Aquella división de la población a ser intervenida entre líderes “positivos” y “negativos” responde al modo como dichas políticas sectoriales encaran los problemas sociales específicos, a saber, como productos de problemas personales y privados. De modo que los servicios sociales conducen a reafirmar la esfera privada y exaltan la individualización, dado que las respuestas a las secuelas de la intervención social se dirigen hacia las responsabilidades de los sujetos individuales. La dicotomía positivo-negativo, sirve para que se justifique la necesidad de moldear a los individuos desde mecanismos externos de integración social y de ajuste psicosocial. (Abreu, 2008, 84)

Con base en lo anterior, se puede confirmar que estas iniciativas estatales (proyectos, programas y política de convivencia) corresponden a las estrategias empleadas por el Estado para hacer frente a los efectos de la cuestión social en clave de *focalización*, pues se abordan los problemas sociales de manera aislada y no como una totalidad, ocultando las relaciones entre los diversos problemas particulares.

Incluso, esa separación en múltiples “cuestiones sociales” implica que el tratamiento de los problemas se haga por medio de instrumentos parciales y compartimentados, segmentados y sectoriales, lo que se ve reflejado en la forma como la alcaldía considera que debe intervenir en los problemas de violencia. Encontramos que esta intervención estatal tan solo contempló la participación del sector educativo (Secretaría de Educación Municipal, Instituto Popular de Cultura y Universidad del Valle) y en algunos casos a la Policía Municipal.

Es decir, no se consideró la posibilidad de intervenir la problemática de manera conjunta por ejemplo con secretarías como la de Cultura, Deporte, Salud o el Departamento de Planeación o Hacienda y en general todas las entidades del Estado puesto que la violencia, como hemos visto, sin importar la población que la ejerza, no tiene sus orígenes aislados del entramado social que ha generado las condiciones sociales, económicas y políticas que estimulan y favorecen el uso de la violencia en diferentes espacios de nuestra cotidianidad.

Por otra parte, cabe mencionar que la policía quiso asumir, al final del proyecto, la realización de talleres con los padres de familia sobre consumo de SPA y abordar el tema de pandillas; en palabras de una de las integrantes del grupo DEJANDO HUELLA:

“(…) lo que ellos quieren es brindarnos herramientas para identificar si nuestros hijos están metiendo drogas. Nos dijeron que cuando están drogados les cambian los ojos, se ríen solos, la ropa les huele mal y se vuelven groseros. Que la responsabilidad es de nosotros porque debemos enseñarles en la casa valores para que no se metan en problemas”

El párrafo anterior, nos introduce a otra de las características del perfil pedagógico de la ayuda que es la psicologización de las relaciones sociales para explicar muchos de los problemas de la sociedad. En ese caso, se da toda la responsabilidad a los padres omitiendo la influencia del contexto, de los pares y en general de los problemas que puedan tener al interior de las familias⁴⁹. Esto también se evidencia en la propuesta presentada por la universidad denominada *“Propuesta PAZ –ARTE A CALIBRA: una estrategia de transformación de los conflictos y las violencias entre jóvenes estudiantes”* construida por la Dirección del Programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos de la Universidad del Valle en donde se describe:

La violencia expresada en el conflicto entre las dos instituciones escolares es una violencia sin razones ni intereses, sin ideología ni política, es una violencia que nace de los miedos, del desarraigo, del resentimiento, de la ira, de la falta de identidades. Los jóvenes que la agencian tienen identidades precarias en lo afectivo, carecen de certezas sobre sus proyectos de vida, habitan la inseguridad, la ciudad les es ajena, hostil, en todo caso no tiene territorios propios.

⁴⁹ En las investigaciones que se realizan sobre la familia, uno de los aspectos más resaltados es el cambio que generó el ingreso de la madre al mercado laboral. Lo cual responde históricamente al movimiento feminista y también a la necesidad generada por un modelo económico que no permite suplir las necesidades básicas. Esto acompañado, al mismo tiempo, de una falta de educación sobre perspectiva de género que eduque a los hombre en el acompañamiento en la educación de los hijos ya que a pesar que la mujer ingresó al campo laboral sus roles dentro de la familia no se modificaron.

También se afirma en el mismo texto que:

Violencias socio-culturales, violencias socio-políticas y violencias socio-económicas, como la clasificaron los llamados “violentólogos”, pero a diferencia de estas relaciones sociales violentas de la “sociedad mayor”, donde hay razones, intereses y justificaciones políticas, ideológicas o económicas, en las violencias juveniles urbanas mencionadas, la violencia se explica por la misma expresión de los hechos violentos. No se busca nada distinto de agredir.

En ambos párrafos se reconoce claramente la interpretación individualizada y psicologista de la violencia de los jóvenes de las dos instituciones; así pues, palabras como “miedos”, “desarraigo”, “resentimientos”, “ira”, e “identidad”, relacionadas con afirmaciones como “*identidades precarias en lo afectivo*” y “*carencia de certezas sobre sus proyectos de vida*”, no solo describen situaciones propias del proceso vital que viven los estudiantes donde se están fortaleciendo identidades y experimentando cambios, sino que naturaliza la violencia como algo propio de la juventud, o mejor de los estudiantes de los dos colegios.

Igualmente, vacía de sentido esas expresiones de violencias afirmando que *no buscan nada distinto a agredir*, lo que pone en evidencia el desligue que se hace con todo el sistema económico-político-social, centrándose en “disfuncionalidades” de los estudiantes y sus familias. Estos análisis de la situación a intervenir entienden la sociedad como una mera suma de individuos, desestima a las instituciones, las relaciones de poder o clases sociales; psicologización de la realidad social, que evita el reconocimiento de la desigualdad social, la existencia de una élite o clase hegemónica y sus respectivos procesos de organización de los patrones culturales.

Entre otras cosas, dentro del análisis documental realizado se encontraron también afirmaciones del mismo equipo de trabajo social, el cual escribe en su primer informe de práctica lo siguiente:

[...] es así como hoy es posible encontrar niños y jóvenes de nuestras instituciones educativas provocando peleas dentro y fuera de los recintos, sin más razón que sentimientos tales como el goce y el placer que allí hallan. Para que se produzcan eventos de violencia no se necesita más que un encuentro entre jóvenes de diferentes bandos, lo que se convierte en el detonante perfecto para dar inicio a un conflicto o pelea.

Lo anterior pone de relieve que aun teniendo una formación profesional donde claramente se cuenta con elementos para realizar una reflexión más completa y profunda de la violencia entre los jóvenes, se confirma la visión individualizada y psicologista transmitida desde la clase dominante a través de lo que Abreu (2008) denomina “terrorismo psicologista” el cual es el resultado del proceso de intervención estatal en las esferas privadas de la sociedad (familia, organización doméstica, erotismo, función estética, creación de imaginarios, satisfacción del ocio, por mencionar algunas).

Este “terrorismo psicologista” se vivió dentro del proceso de acompañamiento cuando los estudiantes, de ambas instituciones educativas, organizaron una marcha en contra de los abusos de la policía, pues pese a que no se habían vuelto a presentar enfrentamientos entre los estudiantes, el estigma de que eran violentos seguía y aún hoy sigue presente. Así, los estudiantes eran agredidos verbal y físicamente en las estaciones del sistema de transporte Masivo de Occidente- MIO por parte de los guardas bachilleres y en los alrededores de las instituciones por agentes de la policía.

Por esto, los estudiantes decidieron marchar hasta el Centro Administrativo Municipal- CAM para exigir un cese en los abusos que se estaban presentando, más en inmediaciones del CAM comenzaron desórdenes y actos violentos en contra de las instalaciones del centro administrativo, que hasta hoy día no tiene una explicación concreta de cómo empezaron. Algunas de las declaraciones⁵⁰ por parte de la Secretaría de Gobierno fueron que los daños materiales serían cobrados a los padres de los jóvenes y adolescentes capturados. El rector de la IE Antonio José Camacho hizo énfasis en la responsabilidad de los padres de familia en cuanto al control del comportamiento de los estudiantes que han protagonizado los conflictos violentos.

El Comandante de la Policía Metropolitana de Cali, declaró que los estudiantes estaban siendo dirigidos por adultos de otras instituciones que tenían acceso a las instituciones (hace cuatro meses había terminado el proyecto PAAC donde participó la Fundación Universidad del Valle). Finalmente, el Alcalde de la ciudad del momento, dijo que para evitar estos desmanes se debía trabajar en tres frentes: 1- ocupación del tiempo libre de los estudiante; 2- vincular a los padres, haciéndolos responsables del comportamiento de los hijos y 3- aumento de la vigilancia y control a través de la instalación de cámaras de seguridad y aumento del pie de fuerza en los alrededores de los planteles educativos, cumpliendo la función coercitiva del Estado.

Continuando con el concepto de psicologización de las relaciones sociales, en uno de los talleres que realizamos con el grupo D.H en el que se invitó a la trabajadora social del grupo de Convivencia Escolar de la SEM, se evidenció también esta concepción; allí

⁵⁰

Tomado del Diario de Campo 2, sobre el Taller de Familia y Educación del 14 de mayo de 2011

se le preguntó sobre el ¿por qué existía resistencia por parte de los docentes hacía la participación de los padres de familia en las instituciones educativas? ya que una de las madres recientemente había ido a hablar con una de las docentes de su hijo y la manera como fue tratada la hizo sentir irrespetada pues consideró que la docente la había tratado de ignorante y analfabeta. Ante este interrogante la Trabajadora Social expresó, desde su punto de vista, que:

[...] desde los maestros los problemas de convivencia no se ven en la pedagogía, ni en la metodología, ni en las lógicas impartidas desde el gobierno (estándares, competencias, evaluación), se piensa que los problemas son de los jóvenes y sus familias.

Esta afirmación, si bien expresa la visión de la trabajadora social frente al tema, deja claro que dentro de las instituciones educativas hay divisiones generadas por prejuicios que no permiten un trabajo articulado. También se pudo observar cómo ha afectado la difusión de esta concepción sobre que el comportamiento de los jóvenes es responsabilidad única y directa de los padres, que incluso algunos de los PMA que hicieron parte del proceso y del grupo D.H. asintieron durante la reunión en mención, cuando se decía que los padres eran los “grandes responsables” en los problemas de violencia. Olvidando las reflexiones generadas durante los talleres que se les habían ofrecido, por ejemplo que la causa del abandono de los hijos, en muchos casos, era porque las condiciones económicas obligaban a muchas familias a dedicar casi todo su tiempo a la búsqueda de recursos para sobrevivir, por una organización económica que privilegia la producción por encima de la dimensión social; incluso que en la mayoría de las familias de los estudiantes partícipes del proyecto, padre y madre trabajaban o estaban

en el extranjero y ellos eran cuidados por terceros como abuelos/as, tías/os, primos/as incluso algunos por vecinos.⁵¹

Si bien son más las evidencias que podemos dar para mostrar las características de este perfil, se considera que en los párrafos seleccionados se comprenden claramente, pues de extenderse se podría caer en lo redundante. Por ende, el aporte más significativo después del análisis realizado fue comprender que para romper esa visión psicologista se necesita más que una formación profesional, pues está tan naturalizada en la forma de concebir el mundo ya que se ha sido parte de esas prácticas educativas desde siempre, prácticas enfocadas para obtener la adhesión y el consentimiento de los sujetos al orden económico y social dominante.

Aun siendo profesionales y conociendo dichas prácticas se sigue en ese proceso de reaprendizaje. Dado que se hace necesario: primero, aprender a desaprender, y segundo, volver a aprender. El primero hace referencia a un proceso de búsqueda, donde se independiza de conceptos e ideas que se han aprendido a lo largo de la vida. El segundo, por su parte, refiere a la actualización de paradigmas, a la experimentación voluntaria en la utilización de nuevos patrones.

En suma, Abreu (2008) afirma que el perfil de la participación es una “reactualización” del perfil pedagógico de la “ayuda” en una perspectiva modernizadora la cual se agencia desde la propuesta Desarrollo de la Comunidad –DC- que se acoge como una metodología en la práctica de los Trabajadores Sociales, en la cual centran la

⁵¹ Esta situación fue uno de los motivos que en la definición de la población a intervenir por parte del equipo de trabajo social, se pusiera la palabra “Acudiente” pues en varios casos los padres no podían asistir a las reuniones porque no contaban con el permiso en sus trabajos.

mirada ya no en lo individual sino en lo colectivo buscando una integración social de los sujetos al orden capitalista.

El cambio de enfoque, de lo individual a lo colectivo, no ha modificado la forma de concebir la cuestión social como “estados de desadaptación social”. En el proyecto, se asumió la psicologización de las relaciones sociales como una forma de naturalizar la cuestión social y por lo tanto, a pesar de contar ahora con la categoría de *comunidad* (de estudiantes y de padres), el enfoque hacia el nivel familiar seguía siendo central; es decir que la propuesta de intervención seguía ligada a dicha psicologización e individualización, en tanto la familia representa un espacio donde se tejen relaciones sociales con un alto grado de intimidad personal, compromiso moral y cohesión social.

Dentro de este perfil se considera que cualquier comportamiento o acción que se salga de los parámetros de la organización de la cultura del capital, representa una amenaza y debe ser sometida a intervención y/o coerción para integrar a los sujetos nuevamente al orden establecido, lo cual, hace parte del proyecto de seguridad del sistema global. Como se dijo anteriormente, la aprobación del proyecto estuvo determinada porque los actos violentos se desarrollaron fuera de las instituciones mostrando a la ciudadanía que el problema podría alterar su cotidianidad, su “seguridad”.

En ese contexto se comprende que cualquier perturbación al orden, como lo fueron los conflictos violentos presentados en las vías públicas entre los estudiantes de las I.E., debía ser intervenida por el gobierno municipal. El planteamiento entonces es que se precisaba integrar a los jóvenes al orden, pero ello no podría lograrse a través de la intervención policiva solamente, sino con proyectos sociales para la promoción de temas

como la convivencia pacífica y la participación de los estudiantes en la búsqueda de soluciones a los problemas de violencia en calidad de mediadores de conflictos, en el cual el grupo CALIBRA y su propuesta era idónea.

No obstante, el proyecto de integración enfocado en los jóvenes, no buscaba la transformación estructural de la sociedad, pese a que se promovía la participación estudiantil mediante la conformación de grupos, colectivos, organizaciones, etc., todo lo cual produjo la idea de que existe una institucionalidad democrática en la ciudad, y de paso generó una ilusión de involucramiento pero sin las posibilidades reales de poder generar un cambio.

Total, la psicologización, se encuentra también al revisar el perfil de la participación ya que genera una actualización de la ayuda psicosocial individualizada, pues la dimensión psicosocial de la cuestión social sigue siendo un determinante en la práctica profesional asumiéndolas como factor de equilibrio y desarrollo.

Retomando apartes del marco teórico, se puede señalar que el enfoque psicosocial conllevó a que la participación social terminase identificada con los problemas del campo de la personalidad haciendo énfasis en transformar los patrones de comportamiento de los sujetos de intervención. También, asumió dos concepciones de participación en términos dicotómicos como son la participación activa y la pasiva, esta última entendida como un estado de marginalidad producto de la falta de participación de los sujetos y por lo tanto causante del “sub-desarrollo” vividos en el país.

La participación activa, opuesta a la pasiva, es la que permite el desarrollo, la que se debe promover desde nuestras prácticas profesionales teniendo en cuenta el concepto

de Desarrollo de la Comunidad. Como se verá a continuación la mayoría de las actividades realizadas dentro del proyecto y en el acompañamiento al grupo DH, se enfocaron a lograr dicha participación. Como lo expresa una de las integrantes del equipo de Trabajo Social en la entrevista:

Tratamos de motivarlos y ayudarlos a que su participación fuera más activa y también más propositiva [...] en tanto que como ciudadanos no estamos acostumbrados a participar y cuesta mucho, por eso al principio fue más directivo en términos “les proponemos esto, qué piensan”. (Entrevistada 2)

En términos conceptuales, la formación profesional en el trabajo con grupo y comunidades, concibe la participación activa como el ideal trazado en las propuestas de intervención, pues como se expresa en la anterior cita, la cultura colombiana no está “*acostumbrada*” a la participación activa en los espacios institucionales de la cotidianidad, en este caso, las instituciones educativas.

Así, la participación activa fue la que englobó la intervención del equipo de trabajo social en una búsqueda por generar espacios de encuentro entre los diferentes actores partícipes del proyecto (estudiantes, docentes, directivos, padres de familia) y de la misma manera, guío el acompañamiento al grupo Dejando Huella, esta vez en un trabajo formativo y de compromiso con espacios ya constituidos, como el Consejos de Padres.

Se debe aclarar que la intervención con los padres se realizó por solicitud de la coordinación del proyecto que estaba a cargo de la Universidad del Valle, y no por una iniciativa del equipo de trabajo social el cual estaba enfocado en el trabajo con el grupo CALIBRA; no obstante, la solicitud tuvo eco en varias personas pertenecientes a las I.E.,

y al grupo CALIBRA, como se demuestra en el siguiente apartado del informe final del segundo nivel de práctica:

Al construir el plan de acción que se trabajaría con los P.M.A. se hicieron varias solicitudes al equipo de T.S. desde los diferentes actores que estaban vinculados al proyecto Paz-Arte-Calibra [Grupo estudiantil CALIBRA, Secretaría de Educación Municipal, Coordinación del proyecto], los cuales esperaban una intervención psicosocial, es decir, una intervención terapéutica que es uno de los trabajos más identificados como fuerte del T.S. con familia a través de las Escuelas de padres. (Informe de práctica II- agosto- diciembre 2010)

Sin embargo, aunque la propuesta de Escuela de padres fuera presentada como una necesidad “sentida” por parte de las comunidades educativas, el equipo de trabajo social consideró que esta propuesta no era viable, por el enfoque psicosocial que le estaban dando, se dieron los argumentos que se esbozan a continuación en el informe de práctica:

[...] la petición de Escuela de padres, se negocia con nuestra propuesta de conformación de una organización de padres de familia de las dos instituciones educativas, pues además con el poco tiempo que se contaba no era posible dejar organizadas dos escuelas de padres para cada institución educativa como se nos solicitaba. [...] nos enfocamos más en los niveles grupal y comunitario que en el familiar. (Informe de práctica II- agosto- diciembre 2010)

En ese sentido, en el documento *Metodología del plan de acción para el Trabajo con padres, madres y acudientes- CALIBRA*, presentado por los practicantes en el informe número uno, encontramos los siguientes objetivos:

Objetivo 1: propiciar la asistencia de madres, padres de familia y acudientes y la participación de estos en el proceso Calibra

Objetivo 2: constituir un embrión de organización de madres, padres de familia y acudientes, de cara a aportar en la transformación de los conflictos entre estudiantes

Después de construir los anteriores objetivos, la dinámica que desarrolló el equipo durante el segundo nivel de práctica, fue que la construcción del plan de actividades estaba mediada por la discusión de cuál era la intencionalidad política y el propósito real que se debía lograr, puesto que se reconocía que la institucionalidad tenía como objetivo amplio visibilizar la intervención realizada en las dos instituciones educativas como parte de la entrega de resultados del gobierno municipal.

Este fue uno de los aprendizajes a resaltar en el proceso de práctica ya que al identificar ese objetivo institucional se asumió una actitud crítica frente al trabajo que se estaba realizando. Además, se aprovechó que el equipo de trabajo social contaba con una autonomía en la construcción de las actividades, lo cual brindó posibilidades de abordar temas que brindaran a los beneficiarios del proyecto, la información y la formación para comprender y participar más activamente del sistema educativo y del proceso educativo de sus hijos/as.

De este modo, lo que se buscó con la propuesta era la constitución de una organización de padres y de formación de líderes, pues durante el desarrollo de la propuesta formativa se les invitó abiertamente a participar en los escenarios democráticos de las I.E. a que tenían derecho. Es más, se habló abiertamente que el fin último de la

propuesta de intervención social era la organización y participación de la comunidad de los padres de familia.

Cabe agregar que el Estado colombiano cuenta con varias leyes y decretos⁵² acerca de la participación de estudiantes y padres en el proceso educativo, que además de regular dicha participación, expresa un amplísimo campo de acción que en la realidad no es posible abarcar, sea ya por no contar con el tiempo para llevarlo a cabo⁵³, o por obstáculos que se encuentran dentro de las instituciones, a veces puestos por los mismos encargados de garantizar esa participación (directores, coordinadores, maestros, entre otros.).

Por último, resaltar que el renunciar a la posibilidad de llevar a cabo una propuesta de intervención individualizada y al contrario promover la participación activa para mejorar la incidencia política de los padres de familias dentro de las I.E., se enmarca –como ya se ha dicho- dentro de las estrategias de integración de los sujetos al orden hegemónico, en el cual solo se pretende superar las carencias y privaciones, sin que ello implique un ascenso social ni la distribución de las riquezas.

Ahora bien, de las actividades que se realizaron durante el acompañamiento al grupo DH, se destacan dos líneas de trabajo; la primera, dirigida al trabajo hacia las

⁵² Decreto No. 1286 de Abril 27 de 2005.

⁵³ Uno de los condicionantes de la participación de los P.M.A. que se logró identificar a lo largo del proceso se refiere a la imposibilidad de participación activa de los mismos en los escenarios de toma de decisiones de las I.E., debido a que las condiciones económicas de los hogares de la mayoría de los estudiantes son precarias e implica que quienes deberían asumir las responsabilidades propias de la crianza y de la formación no lo puedan hacer, en tanto deben emplear la mayor parte del tiempo en la búsqueda de soluciones a las necesidades básicas del hogar (alimentación, vivienda, salud, vestido, etc.).

instituciones trabajando temas relacionados con la educación y el contexto en que se desarrolla, el Estado, la distribución de los recursos, etc. La segunda, dirigida especialmente a la formación para ellas, con actividades como por ejemplo el taller sobre herramientas básicas de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), incluso se contaban con espacios que se podían considerar de terapia grupal donde compartían alguna situación de sus familias que las estuviera incomodando, y se llevaba a cabo un proceso de reflexión colectiva, resaltando el hecho que entre ellas se aconsejaban de acuerdo a sus experiencias.

Luego, desde la formación profesional, se brindaban elementos para aportar a la comprensión o modificación de la situación que las aquejaba. Algo que es importante destacar es que tenían un promedio de edad que las hacía contemporáneas, pero con experiencias de vida diferentes que las hacía tener más claridad en algunos temas que en otros.

La primera línea de trabajo, entonces, abarcó una serie de actividades que, cómo se viene mencionando, pertenecen a ese enfoque del desarrollo de la comunidad en el cual la participación activa es promovida como parte de la estrategia del modelo capitalista para generar la adhesión y el consenso de la clase subalterna y donde se ha inscrito gran parte de las prácticas profesionales de los Trabajadores Sociales.

La definición de las dos líneas de trabajo en las que se enfocó el grupo fue el resultado de la primera actividad que se hizo en el proceso de acompañamiento denominada: *Matriz de lo importante y lo urgente* la cual permite realizar un diagnóstico

social a través de identificar los temas y/o situaciones que para los integrantes del grupo son importantes para luego priorizarlas de acuerdo a las necesidades sentidas.

Uno de los aportes, además de las líneas de trabajo, fue que en su mayoría los PMA querían *hacer*, participar de actividades en las que tuvieran que hacer y responsabilizarse de tareas, todas expresaron ese deseo que era su motivación para seguir en el grupo, la posibilidad de aportar a la transformación de la situación de violencia en las dos instituciones. El otro aporte de estas actividades fue que se reconoció el desconocimiento sobre muchos temas educativos en los cuales querían intervenir, como el funcionamiento del sistema educativo, los modelos pedagógicos, las leyes que rigen lo educativo, etc.

Al organizar la información recogida durante el desarrollo de esta técnica, se encontró que a través de ese deseo de aprender se podía generar un espacio educativo donde, además de esos temas, se trabajaran otros que les dieran elementos de análisis de la estructura macro del Estado para que pudieran interpretarlo y asumirlo como un todo. El primer taller en el que se aportó esos elementos fue el de *sujeto histórico* en el cual se buscaba que el grupo comprendiera que todos son sujetos constructores y productores de historia.

Lo que pone en movimiento al sujeto histórico es la capacidad de organizar, de generar una red de vinculación, que sumen sus demandas y aspiraciones grupales y sectoriales, inmersas en un movimiento articulado que le apunte a la transformación de las estructuras existentes (Diario de Campo 2)

Aunque el taller partió de la experiencia personal de cada una para comprender que la historia de cada uno/a es un entramado de relaciones que se influyen entre sí, durante el desarrollo del taller se observó un cierto desinterés por el tema. Al indagar el por qué, se explicó que sentían que el grupo se estaba volviendo muy teórico y que no estaban trabajando sobre la violencia escolar. Se explicó que para los objetivos que se había planteado el grupo, se necesitaba abordar estos temas que les daban elementos para abordar el problema de manera integral, y no caer en un activismo coyuntural, pues eso era lo que se había expresado por el grupo.

En la evaluación se escucharon reflexiones como estas, donde se constata que las reflexiones realizadas estaban dando sus frutos para comenzar el proceso de comprensión sobre nuestra historia como nación. En esa dirección, se escucharon planteamientos como estos:

[...] es que los pelados no tienen oportunidades de empleo, no tienen programas para ocupar su tiempo, y hay docentes que ya están a punto de jubilarse y no se preocupan si los muchachos aprenden. Además que la profesión docente es mal paga y son los que están formando a los ciudadanos del futuro. (Integrante grupo DH)

[...] si hubiera un apoyo del gobierno para que los estudiantes pudieran participar de proyecto como el de CALIBRA cambiaríamos la cultura y la imagen de los estudiantes como personas violentas, pues el arte y el deporte les enseña a los estudiantes disciplina, además que los vuelve más sensibles, más humanos (Integrante grupo DH)

De esta forma, se pudo evidenciar que las reflexiones realizadas durante las reuniones y talleres, estaba dando elementos para comenzar el proceso de comprensión

sobre nuestra historia como Estado-Nación. Los comentarios hechos por las integrantes mostraron un cambio en la forma de interpretar la violencia, ya que no eran solo los jóvenes y sus familias los responsables sino que también tenían que ver los gobernantes, el modelo económico, el sistema educativo, etc., se estaba asimilando la existencia de ese hilo que todo lo junta como una sola realidad. En el Diario de Campo No. 2 se hizo la siguiente observación:

[...] el grupo comprendió que los motivos y razones del conflicto violento entre los estudiantes, y ahora las confrontaciones de éstos con la policía, deben verse a la luz de la historia; es decir, que los conflictos no son estáticos, ni se pueden ver en un solo tiempo, sino en relación con diversos sucesos y acontecimientos previos que influyen en el futuro”

[...] la conclusión- acuerdo fue oportuna: lo históricamente construido, puede ser históricamente transformado

En ese sentido, se inició la preparación del evento público que se había considerado realizar en la ruta de trabajo, a la vez que se organizaban las citas para ir a las dos instituciones a presentar una propuesta de video-conversatorios. La idea del panel surge en una necesidad de cambiar el estigma que hay sobre los estudiantes como actores violentos y al mismo tiempo presentar diversas miradas del tema para aportar elementos para una comprensión integral de la violencia, una continuación del espacio realizado durante el proyecto pero con más elementos reflexivos y de análisis⁵⁴. Para ello, se realizaron varias actividades previas, tanto de formación como de organización logística.

⁵⁴ Al final del proyecto PAZ-ARTE-A-CALIBRA, y como parte de las actividades programadas por parte del equipo de Trabajo Social, se realizó un conversatorio llamado “El conflicto Escolar, una Mirada

Una de esas actividades fue el taller sobre *Familia y educación* el cual tenía como objetivo hacer un análisis sobre las familias actuales para comprender cómo lo económico, político y cultural habían hecho cambios importantes al interior de las familias. Los primeros aportes del grupo DH giraron en torno a que los padres actuales no le dedican suficiente tiempo a educar a los hijos/as:

[...] los padres somos los responsables de la educación de los hijos, los padres de los estudiantes violentos no les dedican el tiempo suficiente para enseñarles los valores y que no se metan en problemas

[...] el problema es que los padres ya no le dedican el tiempo como antes a los hijos, los niños mantienen solos y la televisión es la que les enseña los valores”

[...] si los padres educaran bien a sus hijos no habría este tipo de dificultades, todo comienza en casa” (Diario de Campo 2)

Se realizaron aportes para analizar esas afirmaciones para que dentro del grupo se comprendiera que la familia no es una institución aparte de la sociedad sino que es su base fundante y por lo tanto su dinámica se ve afectada por las decisiones políticas y económicas. En una de las reflexiones sobre la familia surgió la comparación con la familia donde los abuelos y padres se habían desarrollado y la familia actual. La primera diferencia encontrada fue que:

[...] la mujer tuvo que comenzar a trabajar porque ya no alcanzaba la plata que el hombre traía mientras que antes los hombres eran buenos proveedores. Esto

Integral” en dónde se habló del proceso organizativo, se compartió las reflexiones realizadas durante los primeros talleres que trabajaron específicamente sobre el tema del conflicto, la juventud, y la importancia de los organizativo. Este espacio contó con el apoyo logístico del proyecto y las instituciones educativas.

permitía que la mujer se dedicara a la educación de los hijos y a las labores de la casa lo cual no dejaba espacio para que los niños se volvieran vagos (Tomado del Diario de Campo 2)

[...] a los hombre les enseñaban a responder por sus hijos, así no siguieran con la mujer el hombre respondía económicamente por ellos, ahora los hombres son irresponsables y las mamás se han quedado solas criando a los hijos y por eso los tienen que dejar con los abuelos o los tíos, que no es igual porque ellos no tienen la misma autoridad (Tomado del Diario de Campo 2)

Además de la evidente concepción patriarcal y tradicional de la familia que expresaban los padres, madres y acudientes que participaron del proyecto, estas reflexiones permitieron hacer la conexión con el modelo económico, con las políticas laborales y sociales, ya que se explicó cómo el modelo capitalista priorizaba la producción sobre las necesidades del trabajador; que en el pasado los gobiernos se regían por algo llamado Estado de Bienestar que garantizaba ciertas ventajas a los ciudadanos y que actualmente este modelo está siendo desmontando. También, que el aumento en el costo de vida, y el movimiento feminista, había hecho que la mujer se insertará a los campos laborales.

De igual manera, que los nuevos roles que había asumido la mujer no la habían eximido de los roles que ya tenía como la responsabilidad del manejo del hogar y la educación de los hijos. Puesto que la educación en género no se ha realizado de manera transversal y al movimiento feminista lo cubre un estigma que aún hoy pesa en la

población de mujeres que lo ven cómo algo muy radical y que no les compete⁵⁵. Estos fueron muchos de los aportes y discusiones que se dieron para que se logrará comprender que los cambios a los que hacían referencia estaban ligados a lo económico, político y cultural.

También, ayudó a la apropiación de estas reflexiones el hecho que una de las madres manifestara que no podía seguir participando porque no contaba con los recursos económicos para seguir asistiendo a las reuniones. Para ello, el grupo propuso comenzar a realizar actividades de autogestión para contar con recursos propios y poder apoyar a los integrantes que por razones económicas no podían asistir a las reuniones y talleres.

Otra actividad fue la revisión de varios textos académicos como el artículo de Julián de Zubiría Samper: *Familias actuales: entre el autoritarismo, la permisividad y el abandono*. Además, el tercer capítulo del libro de Alfayma Sánchez y Jesús Darío González (2006) *Ciudad, conflicto y generaciones: una aproximación a la génesis de la juventud en Cali*, entre otros.

Adicionalmente, se propuso realizar reflexiones sobre los modelos pedagógicos a través de películas que abordaran o evidenciaran diferentes propuestas educativas. La primera película seleccionada fue *Billy Elliot* (2000) dirigida por Stephen Daldry cuyo contenido refleja los prejuicios que existen hacia el arte, en especial el ballet, como profesión. Si bien la película no se enmarca en el ámbito escolar propiamente dicho, si permitió reflexionar sobre la importancia de promover en los colegios el arte y el deporte

⁵⁵ Para ampliar sobre este tema revisar: Thomas, Florence (2006). *Conversaciones con Violeta, historia de una revolución inacabada*. Editorial Punto y Lectura, Bogotá, Colombia.

como opciones de vida profesional, ya que los jóvenes están siendo seducidos por los modelos agenciado por los medios masivos de comunicación como son el estilo de vida mafioso, de conseguir las cosas con el menor esfuerzo, aunque se ponga en riesgo la vida en ello. Por el contrario, y parafraseando a una de las integrantes del grupo, el arte y el deporte además de sensibilizarlos en su humanidad les enseña disciplina, dedicación, esfuerzo y esos son valores que van a aplicar toda la vida.

En lo logístico, se realizaron varias cartas dirigidas tanto a la SEM, como a los rectores de las I.E., en las que se hacía la presentación del grupo explicando que era resultado del proyecto PAAC y que aún continuaba reuniéndose con el propósito de aportar en el tema de la violencia entre los estudiantes de las instituciones. De igual manera, se presentaba la propuesta de la realización del panel:

Este evento, como otras actividades que hacen parte de nuestra agenda de trabajo para el presente año, tiene por objeto poner en discusión el tema de los actos de violencia protagonizados por varios estudiantes de las instituciones mencionadas, teniendo en cuenta que las responsabilidades en este problema son compartidas tanto por los estudiantes, como por los padres, las directivas docentes, y las autoridades públicas competentes, a saber, las Secretarías de Educación y de Gobierno. (Carta invitación Panel sobre violencia escolar dirigida a instituciones, 16 de mayo de 2011)

Estas cartas fueron dirigidas a ambos rectores de las dos instituciones y a la Trabajadora Social del grupo de Convivencia Escolar de la SEM. De esta última se obtuvo una respuesta satisfactoria y una disposición para ayudar en lo que más pudiera. En una reunión que se tuvo con ella, aplaudió el trabajo que se estaba realizando, puesto

que los consejos de padres y madres están muy débiles y en algunas I.E. no existen y éstos son importantes para que el gobierno escolar funcione. Recomendó que se cambiara el nombre del panel por uno que reflejara el objetivo que se quería alcanzar y que era la convivencia escolar. Así pasó de llamarse panel sobre *Violencia y Educación* a *Diálogos sobre convivencia y educación*.

Paralelamente, se tuvo una reunión con el rector del I.E. Antonio José Camacho quién también mostró mucho interés frente a la propuesta del panel y de los video-conversatorios. Para esta última puso a disposición el espacio de la biblioteca y el compromiso de presentar a algunos docentes que estarían dispuestos a participar de los espacios audiovisuales. En la I.E. Santa Librada se realizó la reunión con la coordinadora ya que no se obtuvo respuesta del rector. Ella puso a disposición la capilla que es un espacio adecuado para realizar eventos como el panel.

De esta manera, la respuesta logística para la realización del panel fue oportuna más no así la respuesta para participar y convocar al mismo. De los panelistas invitados, los dos rectores de las I.E, dos profesores de la Universidad del Valle, una de la Escuela de Trabajo Social y otro de la carrera de Sociología y la Trabajadora Social de la SEM. Sólo esta última se excusó porque no podía participar, pues no estaría en la ciudad. Los demás, no dieron respuesta a la invitación enviada.

Lo que nos confirma lo dicho a lo largo de este análisis: la focalización de los recursos, como fue el caso del proyecto PAAC; el interés en mostrar resultados a un problema social que es tratado de forma segmentada; y se busca una participación activa de los sujetos pero sólo como condición para el desarrollo, no para incidir realmente en la

realidad y menos en la institucionalidad. También que lo coyuntural es lo que convoca, puesto que durante la vigencia del proyecto se contaba con una disposición a cualquier actividad que se propusiera, actitud que se modifica cuando se piensa a largo plazo, en proceso, en generar espacios que de verdad logren cambios, pero ahí si no se tiene la atención.

En otras palabras, es posible afirmar que seguíamos limitados por los ejercicios de control social del capital, a través de una retórica participativa que pretende integrar las clases subalternas a los patrones de acumulación flexible, en un discurso colaboracionista entre clases antagónicas, que tiende consolidar un principio educativo que se pretende de consenso (Abreu, 2008).

El evento se realizó pero con el rotulo de *Conversatorio*, siguiendo un poco lo que se había hecho en la práctica, en el cual participaron unas cuarenta personas, y fue un diálogo entre los integrantes del grupo DH y los padres y madres que asistieron. Fue enriquecedor para el grupo pues se evidenció en sus intervenciones los avances que se habían realizado durante los talleres realizados y la manera en que ahora comprendían el conflicto. Uno de ellos plantea que las causas de la violencia en los colegios se deben a:

[...] influencia de medios de comunicación, desempleo, injusticia y violencia social... traslado de obligaciones de los padres hacia los docentes, falta de empatía con los docentes, falta de reconocimiento (...) Los factores por parte del estado: injusticia y violencia social, medios de comunicación, proyectos educativos e institucionales vacíos, ausencia de políticas de estado que garanticen el bienestar, falta de presupuesto para la educación, y la necesidad de una formación adicional para los estudiantes en la jornada contraria a su horario escolar (Relatoría 2do Conversatorio)

Hasta allí se puede decir que se hace una lectura más o menos integral de la problemática; no obstante, lo que llama la atención es la forma como conciben el aporte que podrían hacer los padres de familia para contrarrestar las situaciones de violencia:

[...] Los posibles aportes de los padres de familia: trabajo mancomunado con los docentes, [...] participación activa en la convivencia y solución de conflictos (Relatoría 2do Conversatorio)

Por lo tanto, aun cuando se hace una lectura de la violencia en relación con problemas estructurales de la sociedad, la solución que se propone desde las comunidades se limita a vinculación directa de los padres en la búsqueda de soluciones, una perspectiva propia de la metodología de desarrollo de la comunidad, donde se plantea que es la misma comunidad la que debe enfrentar las secuelas de la cuestión social.

Otra de las soluciones que identificaron, quienes participaron del conversatorio fue referente a los derechos:

[...] debe haber una organización con causa y luchas por los derechos. [...] Hay la necesidad que se enseñe a los padres sobre deberes y derechos.

En términos generales, se encontró que habían muchas expectativas sobre el tema y la posibilidad de consolidar una organización de padres en la que se pudieran trabajar la temática de los derechos, sobre cómo se pueden exigir, conocer sobre a qué entidades recurrir o qué mecanismos utilizar para exigirlos y especialmente en el momento de abuso de los derechos a los estudiantes.

Conociendo el interés del grupo DH sobre el tema de los derechos ciudadanos, se pensó en organizar talleres para comenzar a estudiarlos. Afortunadamente, y gracias a una profesora de la Escuela de Trabajo Social de la universidad, se tuvo contacto con la Corporación Asesorías para el Desarrollo (ASDES) que estaba por iniciar el Programa de Formación Ciudadana, que tenía como objetivo responder a necesidad de formación de las organizaciones de base en aras de fortalecer iniciativas socioeducativas y de cultura política, jurídica y organizativa. Se logró inscribir a todo el grupo el cual asistió durante seis meses (junio-noviembre 2011), un sábado al mes.

En este programa también abordaron la estructura del Estado, las instituciones que lo conforman, las instituciones que hacen labor de vigilancia y control, así mismo, los mecanismos de participación ciudadana entre otros. Todo esto desde una mirada más jurídica pero que le permitía al grupo reafirmar lo trabajado en los talleres del grupo.

Durante este tiempo pasaron cosas importantes para el grupo que fueron asumidos como resultado del trabajo realizado. El más destacado fue el reconocimiento institucional del grupo a través de la participación en los consejos de padres de ambas I.E. una de las integrantes del grupo fue nombrada presidenta del consejo de padres de la I.E. Santa Librada. Esta persona siguió participando activamente de escenario de ciudad, al punto de ser una destacada líder social en el campo de la defensa de las mujeres. También, una de las integrantes se comenzó a acercar a las actividades y reuniones realizadas por la JAC de su comuna.

Así pues, podemos constatar que la propuesta de organización de los padres de familia se quedó en un nivel básico, orientado hacia la defensa de intereses colectivos, sin trascender hacia la consolidación de una perspectiva auténticamente revolucionaria y emancipadora. Más aún, no se consiguió ir más allá del perfil de la participación activa, antes bien, a través de las mismas lo que se hizo fue llevar a cabo una propuesta que corresponde a las actualizaciones y redimensionamientos de la “ayuda psicosocial individualizada” y “participación”.

En consecuencia, se reforzó la tendencia hacia la individualización de los sujetos involucrados en la práctica de los estudiantes de trabajo social, responsabilizándolos de buscar respuestas a sus necesidades básicas, lo cual contribuye a dificultar el avance de la formación de una conciencia autónoma y de construcción de un movimiento que logre la constitución de sujetos emancipados.

Hablar de emancipación, como se ha explicado durante el presente documento, es el mayor de los retos para aquellos profesionales que están de acuerdo que el trabajo social puede aportar a la construcción de un nuevo orden social; ya que este perfil exige el mayor compromiso profesional que se haya asumido desde el Trabajo Social en su trayectoria como profesión, con los procesos de lucha y resistencia de las clases subalternas. Para ello se requiere la vinculación del trabajo social a un proyecto histórico de clase que, como lo expresa Abreu (2008) “dé cuenta no solo de las necesidades de las clases subalternas, sino también del imperativo de superar las bases conservadoras de la profesión resistentes al cambio, mediante la construcción de un nuevo proyecto vinculado a las fuerzas progresistas en el movimiento de formación de un nuevo orden social

La perspectiva emancipadora de este perfil se orienta fundamentalmente desde el materialismo histórico que permite comprender de manera integral todas las relaciones que se tejen en la sociedad. Por esto, uno de los temas trabajados con el grupo D.H. con el que se pretendía establecer el vínculo entre las políticas públicas con la economía, fue el de “Modelo del Estado colombiano”, haciendo una descripción de su estructura general: ramas del poder judicial, legislativo y ejecutivo, la prelación de este último en detrimento del equilibrio de poderes (presidencialismo), entre otros aspectos, a fin de poder establecer un vínculo entre el Estado y la economía.

De este modo, se hizo énfasis en la manera como el Estado colombiano está organizado en función de los intereses de la economía capitalista, a fin de que los participantes aprehendieran las políticas públicas y los servicios que ofrece el Estado en su dimensión económica como derechos (Abreu, 2008), poniendo de relieve que en la actualidad dichos servicios sociales se encuentran condicionados por la visión de la economía de mercado o neoliberalismo que busca la mercantilización de todos los servicios del Estado. Este ejercicio generó inquietudes entre los participantes del grupo D.H., quienes plantearon sus sospechas frente a los intereses del equipo. De hecho, una de las integrantes indicó explícitamente lo siguiente:

“Lo que ustedes quieren es volvernos revolucionarios... Así son los de Univalle por todo protestan” (Integrante del grupo DH)

Además del estigma de ser estudiantes de la Universidad del Valle y por ello ser asumidos como “revolucionarios”, se puede observar que hay ciertos prejuicios o apatías sobre ciertos temas que son considerados:

“Demasiados complicados, eso es para políticos porque trabajan en eso”

(Integrante grupo DH)

Así, los términos “*presidencialismo*”, “*economía de mercado*” o “*neoliberalismo*” despertaron las alarmas entre algunos de los participantes del grupo. Frente a esto, se les aclaró que las apuestas políticas de los estudiantes de trabajo social se orientaban a la consecución de unas condiciones de vida dignas para todos, para lo cual se requiere, en primera instancia, comprender cómo funciona el Estado, conocer cuáles son los derechos y cuáles los deberes, qué instancias regula el Estado, entre otras; también reconocer que las luchas sociales en defensa del carácter “público” de las instituciones de sectores tales como la salud, la educación y de servicios públicos, son parte de ese saber.

Todo lo cual cobraba mayor vigencia en tanto que el neoliberalismo le apuntaba a la privatización de los sectores mencionados, altamente afectados por la ofensiva ideológica del capitalismo en el contexto actual. Se les expuso que lograr un cambio en la política y la economía colombiana, pasaba por lograr que la participación política de la ciudadanía se pudiera dar en condiciones de igualdad, con respeto por los derechos humanos, etc.

Sin embargo, todas estas apuestas políticas que se plantearon, desde el punto de vista de Abreu (2008), están mediadas por los marcos de la ciudadanía burguesa. Este tipo de propuestas tienen la intención de integrar a las clases subalternas a las políticas públicas como co-partícipes en la prestación de servicios. Si bien la apuesta se fundamentaba en el paradigma socio-crítico, se consideró que los intereses no correspondían de manera directa a un proyecto revolucionario.

Claro está, uno de los objetivos de la práctica desarrollada era consolidar una organización de base que, una vez tuviera una férrea inquietud en relación a los problemas sociales, políticos y económicos del país, llevar a cabo acciones –inicialmente- a nivel de las I.E., pero con miras a proyectarse hacia el resto de colegios públicos de la ciudad. Adicionalmente, se pretendía que con esta organización de P.M.A. le apuntaran a presionar a la Alcaldía y en particular a la institucionalidad educativa de la ciudad, para que se diera continuidad a las propuestas del tipo PAAC en los dos colegios.

Retomando a la autora mencionada, el interés por vincular a la organización con este tipo de proyectos, que hacen parte de programas de gobiernos, se encuentran a su vez condicionadas por las políticas sociales neoliberales que agencia el Estado; apoyados en este enfoque, las políticas están mediadas por los marcos propios del ejercicio de la ciudadanía burguesa y se limitan a la búsqueda de restauración de derechos.

Se debe tener presente que la autora indica que estas políticas sociales tienen por objeto la reinvención de las relaciones de fuerza de los individuos involucrados, enfatizando en la articulación de propuestas, recursos y sujetos en el abordaje de la cuestión social, asumiendo la responsabilidad que debería asumir el Estado en la materia, y cerrando de paso la posibilidad de influir en las relaciones de poder más amplias, en la perspectiva de la lucha entre clases sociales.

A su vez, las políticas educativas del Estado, hacen parte del componente cultural del poder, en otras palabras, que se enmarcan dentro del proceso de organización de la cultura; políticas que en suma son políticamente funcionales a los intereses de las clases hegemónicas.

De ahí la importancia que cobra la distancia crítica que asumió el equipo de Trabajo Social en el marco del proyecto Paz Arte a Calibra, en relación a las expectativas planteadas tanto por la Alcaldía, como por parte de varios de los integrantes de las comunidades educativas en conflicto, que le pedían a Trabajo Social que desarrollara una propuesta de Escuela de Padres. Así lo registra una de las estudiantes de trabajo social:

Hicimos el ejercicio, en contra de la idea fuerza que venía desde el colegio y era que nosotras hiciéramos una escuela de padres.

Cuando nos pusimos a indagar, sin haber profundizado tampoco mucho, las escuelas de padres son un formato que en todo caso, sin desmeritar la importancia de la educación desescolarizada, y sobre todo la educación extracurricular en relación con los padres, tiene un formato ligado primero al formalismo, a la parte legal –hay necesidad, de acuerdo con la constitución, de darle un piso legal-, está la idea de los padres que terminan resolviendo problemas del colegio, económicos, con la kermés, de los talleres; y tienen un ligue poco autónomo con las directivas, con el profesorado del colegio.” (Entrevista No.1)

Esta diferencia respecto a los intereses del proyecto, fue el pretexto para que el equipo de trabajo social estuviera de acuerdo en abrir espacios para que los padres y estudiantes se organicen, base para llevar a cabo un proceso más consistente de politización de las relaciones sociales.

Con el acompañamiento al grupo de D.H., sujetos involucrados en estas prácticas del equipo de trabajo social, se quería politizar las relaciones que estos establecían con las instituciones del Estado que estaban llevando a cabo la intervención en las I.E. Se consideraba que estos espacios organizativos bien podrían articularse con luchas propias de las clases subalternas a fin de transformar sus realidades, instituciones y servicios

sociales. Se buscó la realización de una propuesta de trabajo que fuera a contracorriente de las estrategias de control agenciadas por la institucionalidad estatal.

Así lo registra un estudiante que hizo parte del equipo de Trabajo Social:

[...] nos opusimos a la idea que los padres terminaran colaborando con los profesores y directivas, a que de manera coercitivo se regulara el comportamiento de los jóvenes... Ese espacio, nos lo ganamos a pulso, y decidimos plantear qué era lo que creíamos que se podría hacer como T.S., y lo que decidimos, aunque no era contradictorio con lo que se había pensado, sí iba en contravía de lo que habían pensado que podíamos hacer nosotros. Este es un precedente muy importante para la Escuela de T.S., la dejó muy bien parada frente a otras profesiones, aunque no se hace con ese propósito, sí vale la pena decirlo, porque es común encontrar planteamientos peyorativos de la profesión. (Entrevista No. 1)

Los intereses del equipo de trabajo social estuvieron enfocados en abrir espacios de participación para que los padres y estudiantes de las I.E. se organicen, base para llevar a cabo un proceso más consistente de politización de las relaciones sociales.

Esto se logró en gran medida gracias al puente que se tendió con los líderes de la movilización estudiantil que surgió de ambas instituciones, tras una situación en la cual se vio involucrada la policía (ESMAD) y donde fue acusada de abuso de autoridad; paralelamente al desarrollo de la propuesta de intervención de la Alcaldía, dentro de las I.E. los estudiantes se habían organizado y unido (se debe recordar que meses antes muchos de ellos estaban peleándose entre sí), para reclamar un trato respetuosos y digno por parte de las autoridades coercitivas del Estado.

En ese sentido, algunos de los principales medios de comunicación del país y de la región registraron la noticia, haciendo énfasis en la influencia ejercida por parte de actores externos a las I.E. sobre los estudiantes para que se enfrentaran a la policía:

En medio de los estudiantes resaltaban varios que estaban encapuchados y que no estaban uniformados (...) Las autoridades aseguran que en la zona participaron adultos (...) Habían personas mayores de edad, algunos se identificaron como pertenecientes a universidades. (Noticias RCN)

Por momentos la fuerza pública pareció ser insuficiente para controlar a los exaltados estudiantes quienes utilizaron métodos que ya preocupan a las autoridades. *“Muy seguramente tienen influencia de algún sector de alguna [sic] universidades de aquí de Cali, la preocupación es esa y vamos a ver qué acciones se toman de fondo para evitar que se sigan presentando estos hechos”* (Coronel Jairo Gutiérrez, comandante operativo sur Policía metropolitana de Cali, en declaración para Noti 5)

Antes habíamos tenido casos de peleas entre ellos, incluso en febrero hubo dos enfrentamientos, pero ahora los muchachos se citaron por las redes sociales para salir a atacar a las autoridades. (Subsecretario de Educación, Miguel Castro, en declaración para el diario El País)

En coincidencia, la Universidad del Valle, a través de la Fundación de la Universidad del Valle, acababa de ejecutar el proyecto PAAC, a fin de evitar que se siguieran presentando las situaciones de violencia entre los estudiantes de las I.E. De modo que los directos implicados por las autoridades civiles y policiales que hicieron declaraciones ante los medios masivos de comunicación, por las protestas violentas contra la Policía y la Alcaldía de Cali, fueron los estudiantes de la Universidad que se vincularon al proyecto. En contraste, los mismos padres del grupo D.H. consideraron pertinente sentar una posición ante las “autoridades” a fin de aclarar que la participación de la Universidad no debía ser estigmatizada. Un comunicado que elaboró el grupo, así lo demuestra:

Solicitamos que cesen los señalamientos infundados contra los estudiantes de los colegios y universidades públicas... Expresamos nuestra inconformidad por el manejo de la información que han hecho los medios de comunicación masiva, en donde, de forma parcial presentan los acontecimientos del día de la marcha; omiten, por ejemplo, que la marcha se desarrolló de manera pacífica [...] que los estudiantes que marchaban exigían, entre varias cosas, el cese de la violencia policial hacia los estudiantes, el cumplimiento de la tarifa diferencial del MIO y el regreso del proyecto Paz Arte a CALIBRA.” (Comunicado grupo Dejando Huella)

Este reclamo por parte del grupo de padres D.H., fue resultado de un ejercicio de reflexión colectiva entre los sujetos y el equipo de trabajo social, en la cual se acordó que era necesario dar un apoyo directo a los estudiantes que se resistían a ser reprimidos sin justificación por parte de la policía. Este hecho es de gran importancia para el equipo, en tanto que en la cultura colombiana la autoridad y legitimidad que enviste a la policía pesa en el imaginario de la mayoría de nuestros conciudadanos.

Así pues, se llevó a cabo una serie de reuniones para analizar la situación de violencia que se estaba presentando, a raíz del excesivo uso de la fuerza de la policía para controlar las situaciones de violencia entre estudiantes que se presentaban. De manera que se acordó acompañar a los líderes estudiantiles, en una idea por tratar de acercar a ambas organizaciones (padres y estudiantes) en defensa de unos intereses comunes.

Se podría decir entonces que este interés por lograr una unidad de acción entre ambas poblaciones, respondió al interés del equipo de trabajo social por lograr articular al movimiento estudiantil con la organización de los P.M.A., en el sentido de lograr superponer elementos como la colaboración y la solidaridad -principios claves en la idea de fortalecer y unificar a las clases subalternas-, en un contexto en el cual los movimientos y organizaciones sociales colombianas tienden a atomizarse y desarticularse, como resultado de la ofensiva ideológica neoliberal.

En ese sentido el equipo de trabajo social pretendía con esta unificación mejorar la correlación de fuerzas al interior de las I.E. entre las poblaciones de PM.A. y los estudiantes frente a la institucionalidad estatal; se trataba de una labor de denuncia, organización y politización sobre los problemas de violencia que tenían como origen la coacción estatal.

Si bien este proceso de politización influyó significativamente en la forma como el grupo D.H. percibía la realidad, a las autoridades estatales, etc., no podría afirmarse que este proceso se haya realizado en un sentido estricto como parte de una propuesta emancipadora.

Parafraseando a Abreu (2008), el proceso de politización de las relaciones sociales desde la perspectiva gramsciana, nos permite valorar las relaciones de fuerzas políticas, son aquellas que nos dan cuenta de un grado de homogeneidad, de autoconciencia y de organización alcanzados por los distintos grupos sociales, lo que corresponde a los diversos momentos de la conciencia política colectiva. Según la autora, Gramsci distingue tres grados de ese proceso, considerando la forma como se manifiestan históricamente:

1. Manifestación de la solidaridad entre los miembros de un mismo grupo (elemental)
2. Conciencia de la solidaridad de intereses limitada al campo económico
3. Conciencia de solidaridad entre los diversos grupos subordinados, que se traduce en una unidad de fines económicos y políticos y en una unidad intelectual y moral, cuya culminación es la formación de partidos.

Teniendo en cuenta la anterior distinción de los grados del proceso de politización de las relaciones social, podría decirse que la propuesta de organización de P.M.A. y estudiantes se quedó en el primer grado, a saber, la manifestación de la solidaridad entre los integrantes de un mismo grupo social.

Aun cuando el interés de trabajo social se centró en el proceso de organización, denuncia y movilización, este se quedó en el nivel de la defensa de intereses gremiales o colectivos. Así, el proceso de acompañamiento al grupo D.H. y a los estudiantes de los colegios que se movilizaban, no constituye, en rigor, un proceso que se comprometiera con la lucha de clases por la hegemonía, considerando la vinculación de esa acción a un proyecto de clase para la sociedad, aunque contribuyera a generar mayores niveles de conciencia crítica frente al orden económico propuesto por la ideología neoliberal.

En resumen, como se evidenció en el análisis, las propuestas del equipo trabajo social se encuentran condicionados por las políticas asistenciales materializadas en la “ayuda psicosocial individualizada” y en la “participación integrativa”, ejes de una pedagogía subalternizante (Abreu; 2008: p. 134). Si bien el proyecto y las políticas del gobierno municipal en materia de convivencia ciudadana fueron problematizadas (especialmente durante el segundo momento del proceso de acompañamiento) estas no alcanzaron a ser replanteadas en función de un proceso de lucha y constitución autónoma de las clases subalternas.

Capítulo 5

Resultados y discusión

El propósito de esta investigación fue caracterizar y analizar los perfiles pedagógicos de la práctica de un equipo de estudiantes de Trabajo Social en el marco de una experiencia de práctica pre-profesional realizada en el proyecto interinstitucional PAZ-ARTE-A-CALIBRA (2010) y el acompañamiento al grupo DEJANDO HUELLA entre los años 2011-2012. Investigación que se desarrolló desde la perspectiva crítica, que se basó en el método dialéctico de investigación social, es decir, en la teoría materialista e histórica.

En tal dirección, nos basamos en Abreu (2008) quien desde un enfoque gramsciano plantea que los perfiles pedagógicos corresponden a una acción material e ideológica, determinada por el tipo de compromiso establecido entre el Trabajo Social y los proyectos históricos de las distintas clases sociales. Se materializa a través de la vinculación de las prácticas profesionales en el marco de las políticas sociales (públicas o privadas) para enfrentar las secuelas de la cuestión social. Sin embargo, también se concreta por medio de prácticas profesionales comprometidas con los procesos de lucha y resistencia de las clases subalternas, para su constitución como fuerza autónoma y antagónica al orden del capital.

Desde la perspectiva gramsciana se plantea que el Trabajo Social se inscribe en el amplio campo de actividades que influyen en la organización de la cultura, constituyéndose así en uno de los elementos de la dimensión política de los procesos de hegemonía. Pese a que la tesis de Abreu (2008) de los perfiles pedagógicos fue formulada

para el contexto brasileiro, encontramos que estos perfiles también han tenido lugar en nuestro país. La caracterización de los perfiles pedagógicos se desarrolló dentro de una ubicación de la práctica del Trabajo Social en la historia de Colombia, encontrando así importantes coincidencias con la trayectoria profesional del Servicio Social en Brasil, tanto en la formación como en las prácticas profesionales.⁵⁶

Así pues, el perfil pedagógico de la “ayuda” surge en el marco de los procesos de institucionalización del Trabajo Social y se consolida sobre la base de una visión psicologista de la cuestión social. Responde a la necesidad de fundamentar las prácticas de “ayuda” en bases técnico-científicas y de racionalizar las prácticas asistenciales en la perspectiva de reforma moral y reintegración social. De tal modo las secuelas de la cuestión social son atendidas por medio de políticas sociales segmentadas y sectoriales.

En el caso colombiano, tenemos que el perfil de la “ayuda” se materializa en el periodo comprendido entre mediados de los años 30 y comienzos del 60 (S. XX), con una marcada orientación de la moral católica. A nivel contextual se destacan la ola de violencia vivida en el territorio nacional en el marco de las disputas por el poder político entre liberales y conservadores.

Por su parte, el Perfil Pedagógico de la “participación” se asume en Trabajo Social a partir de la adopción del *Desarrollo de la Comunidad* (DC) como metodología para la práctica profesional. Esta perspectiva supone un cambio de enfoque en el

⁵⁶ Probablemente también se presentaron tendencias disímiles, por ejemplo en lo referente a los desarrollos que la teoría marxiana ha tenido dentro del Servicio Social, desde la reconceptualización hasta la actualidad. pero identificar estas diferencias es una tarea que desborda los alcances de la presente investigación.

tratamiento de la cuestión social, pues hace énfasis en lo comunitario, en la búsqueda de “salidas” a las problemáticas sociales desde la base: comunidades y organizaciones, marcando una diferencia con la tendencia psicologista donde predomina una intervención centrada en el individuo. Aunque se trató de una perspectiva “modernizadora”, la cuestión social era vista como resultado de relaciones sociales disfuncionales o desadaptativas.

Aquí la “participación” adquiere un lugar central, ya que se entiende como un elemento de integración y de promoción social que permite una mejor integración de los sujetos y las comunidades a los procesos de desarrollo, pues se parte del supuesto que la solución a los problemas socio-económicos proviene de ellos mismos, de su capacidad de organización y participación activa para resolverlos. La participación pasiva y la desorganización comunitaria se consideran como la causa de las condiciones de marginalidad y subdesarrollo.

Para agenciar estas prácticas de promoción de la “participación” a nivel latinoamericano, el Trabajo Social fue una de las profesiones que se vinculó a los programas y políticas públicas estatales, de la ONU y la OEA (mediados del S. XX) en el marco de los procesos de cooperación y desarrollo. Esa demanda de profesionales se viabilizó mediante la intensificación de un amplio programa de capacitación profesional de cara a las exigencias técnico-operativas de los programas de DC.

Estas redefiniciones a nivel metodológico no significaron una ruptura con la base conservadora en la forma como se interpreta la cuestión social. Antes bien, se actualiza el carácter tecnicista positivista de la intervención social profesional, representada en la

tendencia a la naturalización de la vida social y la psicologización de las relaciones sociales, al mismo tiempo en que, contrariamente, aportan elementos para su superación.

Trabajo Social redundaba en el empleo de técnicas de intervención individual y grupal con capacitación de liderazgo, nucleamiento de grupo y empleo de situaciones de tensión social. Además, desde la perspectiva apuntada por Abreu (2008) la práctica profesional se orienta a la reorganización de un nuevo conformismo social, como principio educativo de una cultura que se pretende de consenso entre las clases sociales.

El perfil pedagógico se constituye en América latina de forma paralela al movimiento expansionista de los Estados Unidos de Norte América para consolidar su hegemonía sobre el continente latinoamericano, en alianza con las clases dominantes de cada Nación y se efectúa mediante distintos mecanismos diplomáticos de “cooperación” y “ayuda” formulados a todo lo largo del siglo XX.

Las dimensiones ético-políticas del Trabajo Social fueron opacadas por la “neutralidad valorativa” y la asepsia metodológica de corte positivista. Ello no implicó que su apuesta ético-política hubiese desaparecido, por el contrario, su práctica profesional -aparentemente neutral- se encontraba condicionada por los intereses de las clases dominantes y se presentaba como desprovista de intencionalidad política. (Leal y Malagón; 2006)

Por lo tanto el perfil pedagógico de la “participación” da continuidad a la tendencia tradicional, comprometida ahora con el proyecto desarrollista, articulando orgánicamente las prácticas profesionales con los cambios requeridos por la estructura económica y desde el campo de organización de la cultura. La práctica profesional a nivel

general, termina sirviendo de soporte para la actualización del proceso de “ayuda” psicosocial, como se reafirma en los contenidos del proyecto de formación profesional. (Abreu; 2008)

Por su parte, la posibilidad de vinculación del Trabajo Social a proyectos emancipadores se debe considerar en el contexto del movimiento de reconceptualización profesional. El perfil pedagógico de la emancipación sigue desde entonces su proceso de constitución, procurando la superación de la contradicción histórica entre capital y trabajo, en una perspectiva que apunta a la liberación de las clases subalternas a través de una estrategia movilizadora y revolucionaria. Los soportes teóricos de este perfil se hallan en la teoría marxiana principalmente, aunque también se destacan los aportes de autores como Lenin, Hegel, Luckács y Gramsci.

Con base en las tesis de este último, los intelectuales está constituida por una amplia gama de funcionarios, profesionales, técnicos, entre otros, que difunden una concepción de mundo, educadores funcionales en los procesos de reproducción de una cultura favorable para los intereses de las clases hegemónicas. Pero también hay intelectuales que son orgánicos a movimientos de emancipación, cuyo compromiso está puesto en favor del proyecto histórico de las clases subalternas, para la superación del orden del capital.

Esta base teórica-conceptual gramsciana es apuntada por Abreu (2008) y fue re-contextualizada para la realización de un análisis sobre unas prácticas pre profesionales en Trabajo Social. Uno de los resultados encontrados consiste en que dichas prácticas están enmarcadas en el perfil pedagógico de la “participación”. Sin embargo, se

encuentra la presencia de unos contenidos y prácticas que estaban inspirados en la teoría socio-crítica, en la búsqueda de generar un plan de intervención orientado hacia la transformación social.

Una tensión que se tradujo en la intención de politizar a los grupos sociales involucrados en el proyecto PAAC, para lograr su constitución como sujetos políticos e históricos. Sin embargo, el interés no se tradujo en una apuesta emancipadora propiamente dicha, pues estuvo limitada por la política educativa del gobierno municipal, que no da continuidad a los proyectos y se caracteriza por la focalización de los recursos.

Sumado a ello, la intervención de la Alcaldía Municipal de Cali sobre la situación de violencia vivida en los colegios a través del proyecto PAAC, estuvo marcada por la influencia del enfoque psicosocial individualizado, en la idea de reintegrar a los estudiantes involucrados en las situaciones de violencia al orden social predominante.

Como consecuencia de esta concepción psicologista del problema, nos encontramos que se compartía la visión de que las familias de los jóvenes estudiantes eran la principal causa de los enfrentamientos violentos. Este mensaje lo encontramos en la mayoría de los documentos oficiales revisados, así como en el material audiovisual de los noticieros regionales y nacionales. Incluso, algunos integrantes del equipo de Trabajo Social eventualmente compartimos esta interpretación, pero en su momento no se le dio la importancia que cobró en nuestro análisis.

Coincidieron en esta explicación sobre la causa del conflicto varios de los padres y madres partícipes del proyecto, quienes asumían que a los jóvenes involucrados en los hechos de violencia, sus padres no les dedicaban el tiempo suficiente para su crianza y

formación. Se dedujo que los padres, madres y acudientes que participaron del proyecto, no estaban relacionados con los estudiantes involucrados con los hechos de violencia, identificados como “líderes negativos”; población que a fin de cuentas no fue atendida ni directa ni indirectamente.

Por su parte, según los hallazgos obtenidos mediante el proceso de análisis en lo que se refiere a las prácticas pre profesionales propias del perfil pedagógico de la “participación”, encontramos en primer lugar que los conflictos sociales eran asumidos como relaciones sociales disfuncionales o des adaptativas. En el proyecto, se asumió la psicologización de las relaciones sociales como una forma de naturalizar la cuestión social y por lo tanto, a pesar de contar ahora con la categoría de *comunidad* (de estudiantes y de padres), el enfoque hacia el nivel familiar seguía siendo central. La propuesta de intervención seguía ligada la psicologización, en tanto la familia como un eje de trabajo que definimos, representa un espacio donde se tejen relaciones sociales con un alto grado de intimidad personal, compromiso moral y cohesión social.

No obstante, el proyecto de integración enfocado en los jóvenes, no buscaba la transformación estructural de la sociedad, pese a que se promovía la participación estudiantil mediante la conformación de grupos, colectivos, organizaciones, etc., todo lo cual produjo la idea de que existe una institucionalidad democrática en la ciudad, y de paso generando una ilusión de involucramiento pero sin las posibilidades reales de poder generar un cambio.

Otro hallazgo que se encontró durante el análisis, fue que la participación fue concebida como elemento de integración y promoción social, de esta manera, se asumió

que la participación activa y la participación pasiva. Esta última era entendida como la causante de los estados de marginalidad de los estudiantes y padres de familia. La participación activa, en oposición a la otra, es la que permite el “desarrollo” del sujeto.

Renunciar a la posibilidad de llevar a cabo una propuesta de intervención individualizada y al contrario promover la participación activa para mejorar la incidencia política de los padres de familias dentro de las I.E., no obstante, se enmarca –como ya se ha dicho- dentro de las estrategias de integración de los sujetos al orden hegemónico, en el cual solo se pretende superar las carencias y privaciones, sin que ello implique un ascenso social ni la distribución de las riquezas.

Todo lo mencionado hasta el momento nos confirma lo dicho a lo largo de este análisis, primero, lo focalizado que fue el proyecto PAAC; lo segundo, que el interés está en mostrar resultados parciales a las problemáticas sociales y tercero que se busca una participación activa de los sujetos pero sólo como condición para el desarrollo, no para incidir realmente en la realidad y menos en la institucionalidad.

De este modo la investigación realizada nos permitió evidenciar la predominancia del perfil pedagógico de la “participación”, dado que la propuesta de intervención tenía como propósito el fortalecimiento del grupos de estudiantes CALIBRA y la conformación de un “embrión” de organización de PMA. En otras palabras, que las características de la propuesta de intervención social realizada corresponden a dicho perfil de la “participación”, ya que redundan en la idea de atribuirle la responsabilidad a los sujetos de enfrentar las secuelas de las situaciones de violencia presentadas en las instituciones educativas.

En síntesis, siguiendo con Abreu (2008) es posible afirmar que tanto durante el primer momento de la práctica pre profesional analizada (PAAC) como en el segundo (D.H.), estuvimos limitados por los ejercicios de control social del capital, con un discurso participativo que pretende integrar las clases subalternas a los patrones de acumulación flexible, en un discurso colaboracionista entre clases antagónicas, que tiende consolidar un principio educativo que se supone de consenso, de solidaridad indiferenciada entre las clases sociales.

En el contexto de reestructuración del capital, bajo los parámetros de acumulación flexible, la posibilidad de que trabajo social se comprometa con un proyecto histórico de las clases sociales de carácter emancipador, que le apueste a la superación del modelo hegemónico dominante, tendría como finalidad la construcción del *socialismo*, que concebimos junto con Acanda (2007) como *tensión*. Este precisaría estructurarse como proyecto alternativo a las recetas neoliberales, cuyo contenido no solo es económico y político: este debe ser fundamentalmente moral y cultural.

Este proyecto de sociedad (socialista) se traduce en horizontes y compromisos particulares de la práctica profesional, para con las luchas de las clases subalternas, en clave de construir una nueva y superior cultura (la socialista), no podría reducirse al compromiso en la defensa de los derechos civiles, sociales y políticos, de la democracia y la justicia social, en tanto se concretan en los marcos del orden burgués, es decir, acciones que se limitan a la búsqueda de restauración de derechos, así como a la reinención de las relaciones de fuerza de los sujetos, centrado en la articulación de propuestas, recursos y sujetos en el enfrentamiento de la cuestión social, asumiendo la

responsabilidad que se supone le corresponde al Estado en la materia y desdibujando de paso la posibilidad de influir en las relaciones de poder más amplias, en la perspectiva de la lucha entre clases. (Abreu, 2008, p. 211)

Sin embargo, los procesos de lucha social que se desarrollan en el plano de las políticas sociales, por algunos denominados como procesos de empoderamiento, podrían direccionarse para la construcción de un nuevo contrato social, “consustanciado en redes de servicios privados y asociaciones con el Estado” (Ibíd., p. 212), que pueden ser conducidos hacia una perspectiva emancipadora, pues:

- abren la posibilidad de politizar a los sujetos
- el *empoderamiento* toma distancia respecto al “nuevo contrato social” de la mundialización y el neoliberalismo
- se puede alterar la correlación de fuerzas y aportar en el fortalecimiento de las clases subalternas
- contribuye a la creación de una esfera pública no estatal para regular el mercado, y para que las políticas públicas se funden en el principio del derecho
- los programas de asistencia social puede dirigirse a que la población involucrada en los programas sociales presione para la ampliación de cobertura de los servicios.

En suma, debe reconocerse que algunas luchas en los terrenos de las políticas públicas y sociales pueden orientarse hacia la politización de la ciudadanía para que haga una lectura crítica de la sociedad y de las contradicciones entre capital y trabajo; abre

caminos para la politización de grupos, organizaciones sociales y populares, e incluso a individuos que ejercen una ciudadanía activa. También, es apostarle a la constitución de conciencias críticas, de sujetos políticos que procuran transformar radicalmente el estado de las cosas (de las instituciones, de los servicios sociales, de las políticas públicas, entre otras), intereses que en todo caso aportan al fortalecimiento de la correlación de fuerzas de las organizaciones sociales, políticas, redes, de movimientos sociales y partidos políticos de izquierda sectores democráticos del país, que en general pretenden transformar el estado de pasividad y de conformismo en que se encuentran sumidas las clases subalternas en Colombia.

Desde nuestras prácticas pre profesionales orientadas desde el paradigma socio-crítico, tenemos pues que se hizo énfasis en la manera como el Estado colombiano está organizado en función de los intereses de la economía capitalista, a fin de que los participantes aprehendieran las políticas públicas y los servicios que ofrece el Estado en su dimensión económica como derechos (Abreu, 2008), poniendo de relieve que en la actualidad dichos servicios sociales se encuentran condicionados por la visión de la economía de mercado o neoliberalismo que busca la mercantilización de todos los servicios del Estado.

Una reflexión crítica frente a la relación que establecen los usuarios con los servicios institucionales asistenciales en el contexto de reestructuración del capital, en la idea de que los sujetos involucrados en la práctica reapropiaran esos servicios en su dimensión económico, a saber, como derecho desde una perspectiva de universalidad y no como beneficios o favores. Siguiendo a Abreu (2008) encontramos que este ejercicio

permite neutralizar los servicios sociales como mecanismos de control por parte del Estado y de las clases que detentan el capital resignificando los servicios sociales en tanto se conciben ya no como favores sino como derechos.

Sin embargo, todas estas apuestas políticas que les planteamos, desde el punto de vista de Abreu (2008), están mediadas por los límites de la democracia liberal, es decir del ejercicio de la democracia burguesa. Este tipo de propuestas tienen la intención de integrar a las clases subalternas a las políticas públicas como co-partícipes en la prestación de servicios. Si bien nuestras apuestas se fundamentaban en el paradigma socio-crítico, consideramos que nuestros intereses no correspondían de manera directa a un proyecto revolucionario.

En ese sentido el equipo de trabajo social pretendía con esta unificación mejorar la correlación de fuerzas al interior de las I.E. entre las poblaciones de P.M.A. y los estudiantes frente a la institucionalidad estatal; se trataba de una labor de denuncia, organización y politización sobre los problemas de violencia que tenían como origen la coacción estatal. Si bien este proceso de politización influyó significativamente en la forma como el grupo D.H. percibía la realidad, a las autoridades estatales, etc., no podría afirmarse que este proceso se haya realizado en un sentido estricto como parte de una propuesta emancipadora.

La perspectiva teórica en la que se basó la presente investigación, a saber, la tesis de los perfiles pedagógicos de Abreu (2008), en una perspectiva gramsciana, es un tema de difícil comprensión: por una parte, debido a la forma singular como se concibe la pedagogía en relación con los procesos de hegemonía, nos fue necesario revisar la

bibliografía de Gramsci, buscando entender de manera general su interpretación de la teoría Marxista y en particular sus visión y aportes a la pedagogía, mirada esta que en la formación profesional no se aborda o se hace de manera general. Por la otra, el acercamiento a la tesis de Abreu (2008) implicó un ejercicio de traducción del libro (del portugués al español), por lo que fue necesario establecer contacto con la profesora Marina Abreu para confirmar si habíamos realizado una interpretación correcta de su tesis.⁵⁷

Los perfiles pedagógicos, de acuerdo con Abreu (2008), aun cuando no se reducen a los tres que se trabajaron en la presente investigación, sí son los más representativos, toda vez que se encuentran condicionados por *desarrollo histórico que ha tenido la profesión*, en los diversos *contextos sociales, políticos y económicos* de Colombia y de Brasil en los que ha intervenido el Trabajo Social o Servicio Social.

Por otro lado, cabe resaltar que la perspectiva o teoría socio-crítica no retoma un principio clave del materialismo histórico y dialéctico, a saber, que la lucha de clases y la disputa de las mismas por la hegemonía en la sociedad, son determinantes en el movimiento histórico de la sociedad. Sin embargo, siguiendo a Abreu (2008) podría decirse que el enfoque socio-crítico, no obstante lo anterior, sí supone una oposición al modelo económico capitalista en su fase neoliberal. Esto es, que las estrategias de intervención que se fundamentan en dicha teoría, apuntan a desestructurar la hegemonía del capital y a contrarrestar la ofensiva ideológica neoliberal, que ha contribuido al reflujo de los procesos de lucha y resistencia de las clases subalternas.

⁵⁷

Ver Anexo No. 6 Observaciones Marina Maciel Abreu.

De manera que esta teoría social no se orienta -en lo fundamental- por la idea de consolidar un proyecto de clase subalterna, como clase para sí. En otras palabras, es una teoría que no propende directamente por la consolidación del proyecto de clase social subalterna, en oposición al orden de las clases que ostentan el capital. Al menos, en cuanto a esto se refiere, no es clara su intención política de contribuir a una emancipación social para superar el orden del capital y construir el nuevo orden, el socialista.

De ahí se desprende que las propuestas de constitución de sujetos sociales, políticos y/o colectivos, para que asuman un papel protagónico en la construcción de historia, no alcancen a ser de modo directo, propuestas para la revolución y emancipación social. Por lo anterior, consideramos gran parte de las iniciativas de los estudiantes de Trabajo Social analizadas, lo fueron desde el punto de vista del perfil pedagógico de la “participación”.

Sin embargo, reconocemos, gracias a esta experiencia, que no es fácil modificar las estructuras construidas durante toda una vida de sumidos en la influencia hegemónica de la clase dominante, ya que, precisamente son hegemónicos porque tienen el control de la producción cultural y no solamente por ostentar los medios de producción. Aunque consideramos que nuestra práctica pre profesional no correspondió a un compromiso con los procesos de organización de la nueva cultura (la socialista), debido a los prejuicios que desde la academia se nos han inculcado alrededor del materialismo histórico. Este prejuicio se torna en obstáculo porque partimos de un juicio apriorístico en relación a una concepción de mundo desconocida, además de criticada sin conocimiento de causa.

Aun así, comprendimos que es posible una práctica profesional comprometida con un proyecto de clase social subalterna pero que requiere de tiempo, se logrará a través de proceso no de proyectos focalizados; compromiso, para que nuestra práctica profesional, en cualquier campo de intervención, este dirigida siempre a la superación de la organización de la cultura de la clase dominante y aportemos a una nueva organización que modifique los valores naturalizados del capital.

Con todo, las críticas hacia la concepción de mundo que se promueve desde el materialismo histórico, o mejor conocido como marxismo, son ampliamente difundidas.⁵⁸ Incluso, el propio Gramsci criticó duramente al marxismo de cuño positivista, que se limita a la tarea de iluminar a las masas populares limitándose a una forma de cultura algo superior a la media. (Manacorda, 1977)

La reflexión crítica que nos propone el italiano es que el materialismo cientificista y las ciencias en general –en especial las naturales- pertenecen al orden de las superestructuras, pues incluso han sido eclipsadas durante períodos enteros por una ideología dominante, en especial la religión. De ahí que afirme que la cultura humanística y filosófica prima sobre la cultura científica, que pretende resolver los problemas de la humanidad a partir de datos y metodologías. Adicionalmente Gramsci expresa que la ciencia no se puede ver como una noción objetiva, sino como investida por una ideología:

La ciencia no se presenta como una noción objetiva, sino que aparece siempre revestida de una ideología y concretamente es ciencia la unión del

⁵⁸ Por ejemplo, que le da prelación a los aspectos del orden económico en detrimento del componente intersubjetivo.

hecho objetivo con unas hipótesis o un sistema de hipótesis que supera el mero hecho objetivo (Gramsci, 1930, citado por Manacorda, 1977, p. 165)

Y es justamente el reconocimiento de la ideología lo que permite plantear que una clase pueda apropiarse de la ciencia de otra clase, sin que ello implique aceptar sus principios ideológicos. Para ello sería preciso conducir los procesos del pensamiento humano, del sentido común al buen sentido. La conciencia contradictoria corresponde en el análisis gramsciano al sentido común, entendido como una combinación desordenada de elementos de la ideología dominante y elementos de la propia experiencia de vida. Al contrario, el buen sentido representa una base nueva e independiente concepción del mundo, que se desarrolla en una perspectiva unitaria y coherente, es decir, en una filosofía superior. (Abreu, 2008, p. 137)

En ese movimiento la filosofía se torna “histórica” y se depura de elementos intelectualistas de naturaleza individual y se transforma en “vida”. Al respecto Gramsci, citado por Abreu (2008) sugiere que a fin de organizar una nueva cultura se precisa de la difusión crítica de verdades ya descubiertas, más que hacer individualmente descubrimientos “originales”. Veamos lo que plantea Gramsci al respecto:

Crear una nueva cultura no significa apenas hacer individualmente descubrimientos “originales”, significa también, y sobre todo, difundir críticamente verdades ya descubiertas, “socializarlas”, por así decir; y por tanto, transformarlas en bases de acciones vitales, en elemento de coordinación y de orden intelectual. El hecho de que una multitud de hombre sea conducida a pensar coherentemente y de manera unitaria la realidad presente es un hecho “filosófico” mucho más importante y “original” que un descubrimiento por parte de un “genio” filosófico, de una

nueva verdad que permanezca como patrimonio de pequeños grupos intelectuales (Gramsci, 1999, citado por Abreu 2008, p. 138)

De esta manera podemos afirmar que la concepción gramsciana nos lleva a reconsiderar los objetivos de la producción del conocimiento, en tanto se destaca que lo importante no es hacer descubrimientos “originales”; la propuesta desde la perspectiva crítica para hacer frente a las tendencias positivistas y a la “neutralidad valorativa” por parte del investigador, antes bien permite que los investigadores hagan uso de su conocimiento para la acción, poniéndolo al servicio de los movimientos de transformación estructural de la sociedad, de los procesos de emancipación social para superar el orden social del capital.

En ese sentido, la invitación que realizamos es que la investigación social (producción de conocimientos) se haga con una perspectiva praxeológica, esto es, que los hallazgos de la investigación enfocada desde la dialéctica marxiana, sirvan como base de acciones vitales para superar el régimen capitalista, pues si la teoría marxiana demostró la historicidad del capital, también nos permitió entrever que las relaciones sociales y las categorías que lo constituyen, son históricas y como tal modificables. (Kohan, 1992, 46)

En especial, esperamos que la teoría y la investigación social se traduzcan en fundamento para coordinar la construcción de una nueva y superior sociabilidad: la socialista.

Lista de referencias

- Abreu, Marina Maciel. (2008). *O Serviço Social e a organização da cultura: perfis pedagógicos da prática profissional*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Acanda, Jorge Luis (2006). *Sociedade civil e hegemonia*. Río de Janeiro, Brasil: Editora Universidad Federal de Río de Janeiro.
- Acanda, Jorge Luis (2007). *Traducir a Gramsci*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Alemán, M. C. y Pérez, M. (1996). Los servicios sociales y su relación con otras disciplinas. En: Alemán, M.C. y Garcés, J. (Dirs.). *Administración social: servicios de bienestar social*. Madrid: Siglo XXI.
- Ander-Egg, E (1987). *¿Qué es el Trabajo Social?*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Humánitas.
- Bermúdez, C. (2006). Educación, Acción y Trabajo Social. En: *Revista Prospectiva*, No. 11, 25-33.
- Bermúdez, C (2008). La dimensión pedagógica de la intervención. En: *Revista Prospectiva* No. 13, 21-40.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P (1995). *Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Editorial Presencia.
- Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Caride, J. A. (2004). Las fronteras de la pedagogía social, perspectiva científica e histórica. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Castro Varela, Ancízar (2013). Crisis del sistema capitalista y algunas aproximaciones sobre su impacto en las clases subalternas en Colombia. En: *Revista Prospectiva*, No. 18, 193-219.
- Corredor, C (1992). *Los límites de la modernización*. Bogotá: CINEP. Facultad de ciencias económicas, Universidad Nacional de Colombia.
- Damiani, L (2014). *El modelo dialéctico de la investigación social*. Caracas: Editorial Trinchera.
- De Souza, J (2004). La farsa del desarrollo. Del colonialismo imperial, al imperialismo sin colonias. En: *La cuestión social y la formación profesional en trabajo social en el contexto de las nuevas relaciones de poder y diversidad latinoamericana*. Buenos Aires: XVIII Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José, Costa Rica. Espacio Editorial.
- Estrada Álvarez, Jairo (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada. Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado. En: *Conflicto social y rebelión armada en Colombia. Ensayos críticos*. Bogotá: Gentes del Común.
- Florence, Thomas (2006). *Conversaciones con Violeta, historia de una revolución inacabada*. Bogotá, Colombia: Editorial Punto y Lectura.
- Giraldo, C y Rincón M (2005). Historia del currículo de trabajo social de la Universidad del Valle, 1953-2003. En: *Historia de la escuela de trabajo social y Desarrollo Humano 1953-2003 “Cincuenta años aportando al desarrollo de la región”*. Cali:

Escuela de trabajo social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Gramsci, Antonio. (1974). *Literatura y cultura popular*. Argentina: Editorial Cuadernos de cultura revolucionaria.

Gramsci, Antonio. (1978). *Introducción a la filosofía de la praxis*. España: Editorial Pueblo y Educación.

Gramsci, Antonio. (2000). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Nueva visión.

Horkheimer, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrurto.

Iamamoto, Marilda. (2007): *Serviço Social em tempo de capital fetiche, capital financeiro, trabalho e questao social*. Sao Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Kohan, Néstor. (1992, Octubre): *El método dialéctico de lo abstracto a lo concreto- una aproximación*. *Dialéctica. Revista de filosofía y teoría social*, p. 45. Buenos Aires

Landa, J. (2013). *El método en Marx*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamérica C.A.

Leal, G. & Malagón E. (2006). *Historia del Trabajo Social en Colombia: de la doctrina social de la iglesia al pensamiento complejo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Lombardi, F. (1970). *Gramsci ideas pedagógicas*. Barcelona: Pílas Editores.

Manacorda, M. (1977). *El principio educativo en Gramsci: americanismo y conformismo*. España: Ediciones Sigueme.

Matus, T (2002). *Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social; hacia una Intervención Polifónica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.

- Mondragón Varela, Gerardo & Guiso Cotos, Alfredo Manuel (2010). *Pedagogía social*. (2ª Ed.). Cali: Escuela de trabajo social y Desarrollo Humano, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Montaño, Carlos (2000). *La naturaleza del servicio social: un ensayo sobre su génesis, su especificidad y su reproducción* (2 ed.). Brasil: Cortez Editora.
- Montaño, Carlos (2005). *Tercer sector y cuestión social. Crítica al patrón emergente de intervención social*. Brasil: Cortez Editora.
- Montaño, Carlos & Borgiani, Elizabeth (2007). *Metodología y servicio social*. Brasil: Cortez Editora.
- Ocoró, César (2011). *Evidencias sobre proyecto Calibra*. Cali, Colombia: Institución Educativa Antonio José Camacho.
- Otálvaro, Bairon (2014). El problema y los retos de la implementación de Políticas Públicas de lucha contra la pobreza y la exclusión social en Colombia. En: *Políticas Públicas Sociales y Territoriales: reflexiones teóricas y estudio de caso*. Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- Rozas, M (2002). *Una perspectiva teórico-metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio editorial.
- Sacristán, Manuel (2004). *Antonio Gramsci: Antología*. Argentina: Siglo XXI.
- Sánchez, Alfayma y González, Jesús Darío (2006). *Ciudad, conflicto y generaciones: una aproximación a la génesis de la juventud en Cali*. Cali, Colombia: Fundación Ciudad Abierta.

- Torres, A (2002). *Movimientos sociales, organizaciones populares y constitución de sujetos colectivos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Trilla, J (2000). El universo de la educación social. En: *De profesión: educador(a) social*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Trilla, J. y otros (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó.
- Vega Cantor, Renán (2015). La dimensión internacional del conflicto social y armado en Colombia. Injerencias de los Estados Unidos, contrainsurgencia y terrorismo de Estado. En: *Conflicto social y rebelión armada en Colombia. Ensayos críticos*. Bogotá: Gentes del Común.
- Villegas, J., (1989). *Petróleo colombiano, ganancia gringa*. Bogotá, El Áncora Editores.

MEDIOS ELECTRÓNICOS EN INTERNET

- Abreu, M. y Batista, J. (2004). *A solidariedade e o projeto histórico de emancipação humana: questões e perspectivas no Brasil*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade de Coimbra. Recuperado de: http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MarinaAbreu_JosefaLopes.pdf [Consultado el 10 de febrero de 2014]
- Abreu, M. (2005). *Solidariedade e participação no contexto da atual reestruturação capitalista: aspectos conceituais e questões pertinentes à classe trabalhadora*. II jornada internacional de políticas públicas. Universidade Federal do Maranhão. Recuperado

de:http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos2/Marina_Maciel_Abreu130.pdf [Consultado el 10 de febrero de 2014]

Alcaldía de Santiago de Cali (2012). *Plan de Desarrollo Municipio de Santiago de Cali 2012-2015* “*CaliDA, una ciudad para todos*”. Recuperado de: http://www.cali.gov.co/publico2/documentos/2013/Plan_de_desarrollo2012-2015F.pdf [Consultado el 19 de agosto de 2015]

Alcaldía de Santiago de Cali (2014). *Plan de Ordenamiento Territorial*. Recuperado de: http://www.cali.gov.co/planeacion/publicaciones/pot__pub# [Consultado el 23 de junio de 2015]

Alonso C., Julio César, Arcos, Mauricio Alejandro, Solano, Julieth Alejandra, Vera Llanos, Rocío, Gallego Ana Isabel (2007). *Una mirada descriptiva a las comunas de Cali*. Municipio de Santiago de Cali, Departamento de Planeación, Universidad ICESI, Cali. Recuperado de: http://www.icesi.edu.co/jcalonso/images/pdfs/Publicaciones/una_mirada_descriptiva_a_las_comunas_de_cali.pdf [Consultado el 02 de septiembre de 2015]

Bello Albarracín, Martha Nubia (2003). Trabajo Social en contextos de violencia política. En: *Revista Trabajo Social*, No. 8, 9,20. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8472/9116>[Consulta do el 25 de julio de 2015]

Gramsci Antonio (1980): *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado moderno*. Ediciones Nueva Visión. Madrid. Recuperado de:http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/122356/mod_resource/content/1/Gra

msci-Antonio-Notas-sobre-Maquiavelo-politica-y-Estado-moderno-1949.pdf

[Consultado el 01 de julio de 2015]

Lempp, J. y Robel, S. (2006): A Tale of Two Worlds? U.S. Hegemony and Regional Development: The Case of Latin America. [En línea]. Ed. Dr. Monika Medick-Krakau. Dresdner Arbeitspapiere Internationale Beziehungen (DAP) No. 15. Dresdner. Alemania. Recuperado de: http://tudresden.de/die_tu_dresden/zentrale_einrichtungen/zis/mitarbeiter/robeldap/DAP15.pdf [consultado el 15 de abril de 2014]

Monasta, A. (2001). *Antonio Gramsci (1891-1937)*. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, Vol. XXIII. UNESCO: Oficina Internacional de Educación. París. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/gramscis.pdf> [Consultado: 15- 03- 15]

Núñez, M (2002, septiembre). Aproximaciones: la teoría crítica y la ética de la liberación. Revista electrónica El Catoblepas No. 07. En: <http://www.nodulo.org/ec/2002/n007/p19.htm> [Consultado el 15 de noviembre, 2010]

Otálvaro Marín, Bairon (2014): El problema de los retos y de la implementación de políticas públicas de lucha contra la pobreza y la exclusión social en Colombia. En: *Políticas Públicas Sociales y Territoriales: reflexiones teóricas y estudios de caso*. Cali: Editora Carmen Jimena Holguín. Recuperado de: <file:///C:/Users/COMPAQ/Desktop/POL%C3%8DTICAS%20P%C3%9ABLIC>

AS%20SOCIALES%20Y%20TERRITORIALES%20CAP%207.pdf [Consultado el 23 de septiembre de 2015]

Ortiz Restrepo, Harbey (2010). *La violencia homicida y su concentración espacial en la ciudad de Cali, 1993-2007*. (Tesis de pregrado) Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Recuperado de: www.cali.gov.co/jovenes/descargar.php?id=29023 [Consultado el 21 de agosto de 2015]

Personería Municipal de Santiago de Cali (2014). *Informe sobre la Situación de Violencia y Seguridad en Santiago de Cali*. Recuperado de: http://www.personeriacali.gov.co/sites/default/files/informes/archivos/Informe_de_Seguridad_y_violencia.Informe_de_Seguridad_y_violencia.pdf [Consultado el 13 de diciembre de 2014]

RECALCA. (2014) *La economía del Valle del Cauca: de departamento productor a departamento importador*. Consultado el 17 de septiembre de 2015. En: <http://www.recalca.org.co/la-economia-del-valle-del-cauca-de-departamento-productor-a-departamento-importador/>

Rochabrún, G. (2009). ¿Hay una metodología marxista?: a partir de la primera sección de El capital. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, Año 5, N°5, vol. 4, 1-23. Recuperado de: http://ecopol.sociales.uba.ar/files/2013/09/Rochabr%C3%BAn_Hay_un_metodo_marxista_a_partir_de_El_Capital.pdf[Consultado el 14 de septiembre de 2015].

Roza, Graciela y Touzé, Graciela (2011). Las prácticas pre-profesionales en el contexto actual Tensiones y nuevos desafíos. *Revista debate público. Reflexión del trabajo social*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kXXBBBrEn1PE> [Consultado el 01 de marzo de 2015].

Tamayo Valencia, Luís Alfonso. *Tendencias de la pedagogía en Colombia*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 3, núm. 1, enero-junio, 2007, pp. 65- 76 Universidad de Caldas Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603005> [Consultado el 18 de julio de 2015]

NOTICIAS EN LÍNEA DE PRENSA Y TELEVISIÓN:

<http://www.elpais.com.co/elpais/cali/noticias/paz-y-ecologia-apuesta-modelo-dos-rectores-calenos-reconocidos-por-premio-compartir> [Consultado el 03 de agosto de 2015]
www.cali.gov.co/.../se_socializ_estudio_de_violencia_escolar_en_cali_p [Consultado el 09 de enero de 2015]

<http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-32772.html> [Consultado el 11 de agosto de 2015]

Los puertos más importantes de Colombia. En:

<http://www.portafolio.co/especiales/principales-puertos-colombia-2015> [Consultado el 10 de agosto de 2015]

Disturbios de estudiantes bachilleres en el centro de Cali. (1 de marzo de 2011). *Diario Occidente*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-rUPOwm3gzA>

Enfrentamiento entre estudiantes del Antonio José Camacho y Santa Librada (18 de febrero de 2011) *El País*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=OMsi4ZXHMbc>

Monitoreo del Mineducación (30 de septiembre de 2010)

Estudiantes de dos colegios se enfrentaron en Cali. Recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=4jOxvU2hA7s>

Mascon Inter Alcaldia de Cali- Santa librada – Camacho. (2 de marzo de 2011)

<https://www.youtube.com/watch?v=Sc2DONLEHLw> [Consultado el 13 de noviembre de 2014]

Alumnos del Camacho y el Santa Librada protagonizaron disturbios en Cali. (30 de septiembre de 2010). *El País*. Recuperado de

<http://www.elpais.com.co/elpais/judicial/noticias/alumnos-del-camacho-y-santa-librada-protagonizan-disturbios-en-cali>

Apéndice

ANEXO 1: Tabla de relación de documentos recogidos y producidos durante el proyecto PAAC y el acompañamiento al grupo DH.

	DOCUMENTO	AUTOR	MOMENTO
1.	Propuesta de Acompañamiento al grupo CALIBRA. Colectivo de estudiantes de las Instituciones Educativas Santa Librada y Antonio José Camacho, que trabajan en el fortalecimiento de la Convivencia Escolar. “Entre hermanos, más bacano. Juntos por la Educación”	Adriana Giraldo, Luz Elena López, Yamileth Gonzáles, Diana Montes y Vianney Herrera	Previo a la aprobación del proyecto.
2.	Carpeta CALIBRA	Grupo CALIBRA, funcionarias de la SEM, y profesores acompañantes del grupo.	Previo a la aprobación del proyecto.
3.	Propuesta por la convivencia CALIBRA	Grupo CALIBRA, funcionarias de la SEM, y profesores acompañantes del grupo.	Previo a la aprobación del proyecto.
4.	Propuesta PAZ-ARTE-A-CALIBRA Una estrategia de transformación de los conflictos y las violencias entre jóvenes estudiantes	José Joaquín Bayona Esguerra. Dirección de extensión y educación continua. Universidad del Valle	Inicio del proyecto.
5.	Informe I de práctica feb-junio 2010	Practicantes Trabajo Social	Inicio del proyecto- primer nivel de práctica
6.	Metodología del plan de acción con CALIBRA	Equipo de Trabajo Social	Inicio del proyecto – primer nivel de práctica
7.	Metodología del plan de acción para trabajo con padres, madres y acudientes CALIBRA	Equipo de Trabajo Social	Inicio del proyecto. Primer nivel de práctica.
8	Diario de campo 1	Practicante	Todo el proceso
9	Diario de campo 2	Los dos acompañantes	Acompañamiento grupo DH
10	Informe 2 de práctica agosto-diciembre 2010.	Equipo de Trabajo Social que trabajo con los PMA.	Segundo nivel de práctica, fin del proyecto.

ANEXO 2: Formato entrevista semiestructurada

1.	¿Qué entiendes por pedagogía?
2.	¿Cómo se relacionan la pedagogía y el trabajo social?
3.	¿Cómo se concibieron los sujetos que participaron de la propuesta de intervención social profesional?
4.	¿Qué importancia tuvo la pedagogía en la planeación y ejecución de las actividades desarrolladas con el grupo D.H.?
5.	¿Cuál fue la intencionalidad política de la propuesta de intervención social?
6.	¿Fueron coherentes los propósitos de la intervención con la metodología empleada?

ANEXO 3: Carpeta CALIBRA

[...]

ANTECEDENTES:

El tema de violencia es una realidad social y cultural que tiene características muy arraigadas y de hace mucho tiempo, en nuestro país, toda esta violencia ha permeado las diferentes instituciones sociales, empezando por las estructuras familiares y llegando a las instituciones educativas, reflejada en la tan mencionada violencia escolar.

Esta violencia también ha sufrido modificaciones en sus formas de expresión y manifestación, en la actualidad los denominados grupos juveniles o tribus urbanas, se han convertido en escenarios organizativos de los jóvenes para generar hechos violentos ahora más difundidos por la internet. Es así como encontramos grupos de jóvenes de nuestras instituciones educativas que provocan grescas, peleas y agresiones, sin más razón que el placer de la adrenalina producida por los hechos.

Por tal razón, cualquier evento se convierte en el detonante perfecto, para una iniciar una pelea o conflicto, esto para el caso de las instituciones educativas fue evidenciado en los recientes conflictos entre la institución educativa Antonio José Camacho y Santa librada.

Lo importante de resaltar, es que como consecuencia de esta situación, surgen unos espacios de diálogo, acuerdo y reflexión, propiciados por estudiantes de ambas instituciones, y que deja como resultado la mesa o grupo de trabajo llamado CALIBRA “ENTRE MAS HERMANOS MAS BACANO JUNTOS POR LA EDUCACION”. Espacio creado con el fin de generar propuestas y acciones que conducen al mejoramiento de la calidad educativa de ambas instituciones.

[...]

La crisis como oportunidad

En ocasiones escuchamos como muchos autores y pensadores hablan de la crisis como oportunidad y consideramos que este planteamiento se aplica y valida en gran medida en los recientes conflictos acontecidos con los estudiantes de las Instituciones

Educativas Antonio osé Camacho y Santa Librada cuyos hechos generaron la creación de una mesa de trabajo “CALIBRA”, ENTRE HERMANOS MAS BACANO. JUNTOS POR LA EDUCACION.

Esta mesa ha sido iniciativa de un grupo de jóvenes estudiantes de ambas instituciones cuyo objetivo es propender por la lucha de la educación pública mejorando las condiciones locativas, físicas, logísticas pero sobre todo por mejorar el clima en la convivencia escolar.

Es de anotar que en esta mesa de trabajo están haciendo parte funcionarios de la Secretaría de Educación Municipal y está siendo apoyada y direccionada por directivos docentes de ambas instituciones

Queremos resaltar que nuestra posición frente al ambiente de violencia que se vive en algunas instituciones educativas del municipio es de reprobación y por lo tanto nuestro trabajo está en gran medida encaminado a disminuir estas manifestaciones articulando

estrategias que integren y acerquen a la comunidad educativa en acciones en pro de la cultura, la convivencia y la educación.

De otro lado, consideramos que esta iniciativa es una experiencia importante de Ciudad donde se muestra que es posible el perdón, la reconciliación y la armonía, tomando como base que la sana convivencia debe ser ejemplo para todos como familias “Camachista y libraduna”.

Cualquier miembro de la comunidad estudiantil que quiera colaborar con propuestas, ideas o experiencias serán bienvenidos a la mesa ya que queremos que éste sea un espacio de reflexión abierto para todos los estudiantes de ambas instituciones.

PROPUESTAS PARA EL AÑO LECTIVO 2010-2011

- ❖ TARIFA DIFERENCIAL MIO PARA ESTUDIANTES
- ❖ AUMENTO DEL PRESUPUESTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
- ❖ CONCIERTO POR LA PAZ
- ❖ MEJORA DE INFRAESTRUCTURA DE LAS I.E ANTONIO JOSE CAMACHO Y SANTA LIBRADA.
- ❖ REFRIGERIO ESCOLAR
- ❖ ENFERMERIA
- ❖ CAI- PROTECCION Y SEGURIDAD POR PARTE DE LA POLICIA EN EL ENTORNO
- ❖ ENCUENTROS DEPORTIVOS Y CULTURALES ENTRE LAS INSTITUCIONES.
- ❖ APOYAR LA MEDIACION ESCOLAR COMO ESTRATEGIA PARA LA SOLUCION DE CONFLICTOS ESCOLARES.

ANEXO 4: Fragmento Primer Informe de Práctica de junio de 2010.

Fase de alistamiento y/o aprestamiento: En un primer momento, profundizar en términos teóricos y conceptuales, de cara a la elaboración del marco teórico para la intervención de las estudiantes de Trabajo Social, por lo que se emprendió el ejercicio de rastreo bibliográfico. Asimismo, participación activa desde lo deliberativo y decisivo en reuniones institucionales de presentación del proyecto y de generación de acuerdos.

-Fase de explorar y reconocer del territorio: se parte de la idea (hallazgos del rastreo bibliográfico) de que el territorio es un elemento determinante en la problemática identificada en el proyecto –Calibra-, como es el de la resolución del conflicto por la vía de la violencia que han venido viviendo algunos/as jóvenes estudiantes de los colegios Santa Librada y Antonio José Camacho, y que la información generada por estas instituciones es importante para la realización de un diagnóstico (visión, misión, normas, principios, etc.). Durante esta fase las/los practicantes se dieron a la tarea de realizar recorridos al interior de las instituciones educativas, ubicar y conocer a las personas que desde estos espacios interlocutarían y apoyarían la intervención a realizar.

-Fase de reconocimiento de los actores: Desde un inicio las/los estudiantes de Trabajo Social han tenido acercamientos a los/as integrantes del grupo Calibra acompañándoles en diferentes actividades, lo cual está orientado desde el trabajo que realizan las/los practicantes en la intervención, hacia la identificación del objeto de intervención. De la misma manera se ha desarrollado un diálogo con profesores y con los padres de familia, sujetos importantes para el desarrollo de la propuesta. (...)

-Fase de Elaboración Metodológica de la propuesta: esta fase es el resultado del reconocimiento de las anteriores (fase A,B,C), por lo que después de un análisis conjunto entre los estudiantes en práctica, y teniendo claro la población con la cual se llevará a cabo el proceso de intervención (grupo Calibra-padres/madres de familia y/o acudientes), se decidió aportar en el proceso de fortalecimiento grupal, en la constitución de sujetos políticos y sociales, en la conformación de una organización de padres de familia de cara a los actos violentos presentados en ambas instituciones, por medio de temas que convoquen el análisis y reflexión constante del proceso, y una postura crítica frente al mismo; dichos temas tienen que ver con el sentido de participación, de identidad, de ser joven en Cali y del manejo del conflicto.

ANEXO No. 5

METODOLOGIA DEL PLAN DE ACCIÓN CON CALIBRA

Eje Tema	FORTALECIMIENTO A ORGANIZACIÓN	ACTIVIDAD	TIEMPO	CONSTITUCIÓN DE SUJETOS SOCIALES YU POLÍTICOS	ACTIVIDAD	TIEMPO
	Objetivo			Objetivo		
1. PARTICIPACIÓN	Evaluar la forma en que se toman las decisiones en el grupo, propiciando espacios de autoevaluación sobre la democracia interna de Calibra.	Seminario-taller “Aprendamos a actuar frente a situaciones difíciles”: toma de decisiones y autonomía.	Mes de Agosto-septiembre	Motivar la aparición de nuevos líderes y de representantes estudiantiles tanto intragrupal, como frente a las instituciones educativas. Cimentar las bases para la constitución de una política pública.	Conversatorio de deberes y derechos de los ciudadanos donde se muestren los escenarios de participación política que existen en la ciudad, qué son, cómo son y para qué son. De éste saldrán propuestas para que Calibra participe de estos escenarios.	Segunda semana de Agosto.
2. SER JOVEN EN CALI	Generar espacios en los que se socialicen experiencias de vida sobre ser joven en Cali, reconociendo las capacidades, aptitudes, potencialidades y diferencias de los jóvenes integrantes de Calibra.	Generar espacios de discusión en el interior del grupo Calibra.	Mes de septiembre	Generar espacios de intercambio de diferentes experiencias de organización de jóvenes en Cali, liderados por Calibra	Foro Resignificando miradas: frente al ser joven y ser ciudadano. Visitas a diferentes instituciones de la ciudad	Octubre
3. IDENTIDAD	Identificar los hitos, membrecía, roles generados dentro del	Reconstrucción histórica del proceso grupal.	Mes de Julio	Promover la reflexión y representación de los jóvenes en la ciudad de	Cine club: Debates, foros alrededor de muestras cinematográficas, que	Noviembre

	grupo Calibra por medio de la reconstrucción histórica del mismo			Cali, en los escenarios, situaciones y posibilidades que esta ofrece	representen situaciones actuales o temas de interés (conflicto, violencia)	
--	--	--	--	--	--	--

METODOLOGIA DEL PLAN DE ACCIÓN PARA TRABAJO CON PADRES, MADRES Y ACUDIENTES – CALIBRA

Eje Tema	CONFORMACIÓN DE ORGANIZACIÓN	INCIDENCIA POLITICA EN LA PROBLEMÁTICA	ACTIVIDAD	TIEMPO
	Objetivo	Objetivo		
1. PARTICIPACION	1. Propiciar la asistencia de madres, padres de familia y acudientes y la participación de estos en el proceso Calibra.	Reconocer desde diferentes actores de ciudad lo que sucede con el conflicto escolar desde encuentros de cara a la ciudad de padres, madres y acudientes.	Convocatorias a madres, padres de familia y acudientes.	Julio – Agosto
	2. Constituir un embrión de organización de madres, padres de familia y acudientes, de cara a aportar en la transformación de los conflictos entre estudiantes.	Propiciar que madres, padres de familia y acudientes asuman las responsabilidades que redundan en beneficio de sus pares, de la comunidad del proyecto y colaboran en iniciativas propuestas en los diferentes comités.	Taller participativo que permita reconocer facilitadores y obstaculizadores de la participación, presentar las diferentes formas de participación y construcción de la misión y la visión del colectivo de padres, madres de familia y acudientes de las dos instituciones.	Cuarta semana de Julio y primera semana de Agosto.

	4. Generar que la participación de las madres, padres de familia y acudientes aporten con argumentos a procesos de toma de decisiones colectivas y evaluación.	Brindar herramientas a madres, padres de familia y acudientes en la apropiación de la expresión pública de ideas.	Conversatorio que permita la exploración de habilidades expresivas propias y grupales que pueden ser reforzadas en el proceso; y presentación –discusión de herramientas que favorecen la expresión de ideas. Realizar encuentros de madres, padres de familia y acudientes, que generen procesos de discusión.	Septiembre
	6. Realizar la propuesta de una escuela de padres.		Diseño de propuesta de madres, padres de familia y acudientes de las dos instituciones.	Septiembre – octubre
2. MANEJO DE CONFLICTOS	1. Aportar a evidenciar transformaciones en los/as jóvenes con relación a la igualdad de oportunidades para hombres - mujeres y denotar la actitud de respeto de los jóvenes por sus compañeros; compañeras, docentes y al interior de la familia.	Motivar el compromiso de madres, padres y acudientes en la toma de decisiones frente a los conflictos estudiantiles.	Foro Resignificando miradas: una actividad que conduzca al padre de familia hacia el reconocimiento de nuevas(o diferentes) formas de entender los conflictos resignificando su mirada frente a este y al ser joven. Video - Foro: Toma de decisiones.	Agosto-Septiembre
	Realizar Jornadas de capacitación que le brinden herramientas a madres, padres de familia y acudientes para comprender y asumir el conflicto como parte de la vida social.	Propiciar espacios de encuentro para la elaboración de propuesta colectiva en la que se ponga en práctica las herramientas y métodos que se han visto	Taller Formación en manejo de conflictos: Vistos estos como oportunidad para el crecimiento y desarrollo de las partes involucradas.	Mes de Agosto

ANEXO 6: Observaciones Marina Maciel Abreu

----- Forwarded message -----

From: **Marina Maciel Abreu** <maciel.m@uol.com.br>

Date: 2013/3/4

Subject: Re: Cómo vamos estimada profesora!

To: anfegar@gmail.com

Prezados Felipe e Maribel,

Parabenizo-os pelo trabalho em realização, cujo conteúdo já evidencia um qualificado esforço de elaboração do marco teórico da pesquisa que desenvolvem sobre o tema “Los perfiles pedagógicos del Trabajo Social”. O texto baseia-se em uma revisão bibliográfica envolvendo vários autores, entre os quais é apontada como referência a análise que realizei sobre o tema. É evidente no conteúdo a busca de apropriação das análises e a tentativa de contextualização a partir da apreensão das determinações históricas do trabalho social no âmbito Colômbia, aspecto que destaco de grande relevância.

Com o propósito de contribuir nesse estudo, fiz ao longo do texto algumas ponderações em relação a aspectos que me pareceram questionáveis. Para facilitar a localização, sinalizei com tarja amarela os pontos sobre os quais faço observações, que estão com letra vermelha.

Chamo também a atenção para os cuidados necessários referentes às normas da elaboração do trabalho científico, principalmente em relação às referências bibliográficas e às citações. Em alguns trechos a ausência de aspas deixa o texto confuso entre o que é elaboração própria e a apropriação das análises dos autores pesquisados.

Continuo a disposição de vocês para possíveis dúvidas e troca de idéias.

Com um grande abraço,

Marina
