

Cómo citar este artículo:

Aguirre Cano, J. S. (2022). Aproximaciones al cambio curricular como tránsito epistémico en la formación del trabajo social en Colombia. *Revista Eleuthera*, 25(1), 169-184. <http://doi.org/10.17151/eleu.2023.25.1.9>

Aproximaciones al cambio curricular como tránsito epistémico en la formación del trabajo social en Colombia*

ELEUTHERA

Approaches to curricular change as epistemic transit in the training of Social Work in Colombia

JHON SEBASTIAN AGUIRRE CANO**

Resumen

Objetivo. Plantear aportes de la epistemología de la conciencia histórica y el presente potencial en la construcción de un cambio curricular basado en un tránsito epistémico en la formación de trabajo social en Colombia. En el marco de la construcción de lineamientos curriculares comunes impulsados por el Consejo Nacional para la Educación en Colombia (CONETS, 2020). **Metodología.** Primero, demarco algunas coordenadas del origen y señalo algunos de los aportes de la propuesta epistemológica en Latinoamérica y el Caribe, segundo, construyo un contexto social, político, cultural y económico de la profesión en Colombia a partir de la lectura de la colonialidad modernidad (Gómez, 2017) y, en el tercer punto, presento algunas claves para desarrollar un tránsito epistémico en la formación profesional. **Conclusión.** El tránsito epistémico implica la incorporación de otros sentidos que configuran las prácticas de profesionalización y para ello es clave la propuesta epistémica aquí propuesta.


Palabras clave: Pensar epistémico, formación en trabajo social, transito epistémico, subjetividad, experiencia.

Abstract

The article aims to propose contributions of the epistemology of historical consciousness and the present potential in the construction of a curricular change based on an epistemic transit in the training of Social Work in Colombia within the framework of the construction of common curricular guidelines promoted by the National Council for Education in Colombia (CONETS, 2020). **Methodology:** In the first place, some coordinates of the origin are delimited and some of the contributions of the epistemological proposal in Latin America and the Caribbean are pointed out. In the second place, a social, political, cultural and economic context of the profession in Colombia is

* Los planteamientos son el resultado de la reflexión de la investigación: *Del abandono expectante de sí mismo, a la lucha por la diferenciación en las prácticas de profesionalización: comprensiones desde el trabajo social*. Presentada al Instituto de pensamiento y cultura en América Latina (IPECAL) para optar al título de doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina. La investigación se desarrolló a partir de la ruta crítica propuesta por el instituto, que se soporta en la epistemología de la conciencia histórica y el presente potencial, en la cual se asumen cuatro momentos principales: la resemantización del proceso de formación como investigador, la construcción de la afectación estructurante, el paso del sujeto histórico al sujeto social y por último, la apertura de un campo de lo posible. De acuerdo con lo anterior la reflexión parte específicamente de mi relación con la *epistemología*, que estructura la experiencia investigativa de inicio al final, a travesada por la afectación estructurante que era el abandono *expectante de sí mismo*.

** Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. E-mail: sebastian.aguirre@ucaldas.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-2001-3090  **Google Scholar**



built from the reading of coloniality modernity (Gómez, 2017). In third place, some keys to develop an epistemic transit in professional training is presented. Conclusion: The epistemic transit implies the incorporation of other meanings that configure the professionalization practices and for this the epistemic proposal proposed here is key.

Key words: Epistemic thinking, training in Social Work, epistemic transit, subjectivity, experience.

Introducción

Coordenadas históricas de la *epistemología de la conciencia histórica y el presente potencial*

En el siglo XX surgieron diferentes propuestas de formación y pensamiento crítico desde Latinoamérica y el Caribe. Algunas de ellas como la filosofía de la liberación (Enrique Dussel), la IAP (Fals Borda), la educación popular (Paulo Freire), la colonialidad del poder (Quijano) y el movimiento de reconceptualización al interior del trabajo social señalan la importancia de las experiencias históricas de las comunidades, grupos y colectivos en la transformación de las injusticias que viven las mayorías de las poblaciones en este continente y en el mundo.

A estas propuestas se le suma la *epistemología de la conciencia histórica y el presente potencial* de Hugo Zemelman¹, quien, a partir de la recuperación de su experiencia en el golpe de Estado chileno en la década de los 70 y su posterior exilio a México, señala la importancia no solo de edificar modelos alternativos de economía y educación, sino también epistémicos para construir conocimiento sobre la realidad del continente.

En consecuencia, la *propuesta epistémica* busca extraer la episteme de su mirada disciplinaria para ponerla en el ámbito de lo humano, tanto en la relación del sujeto-sujeto como sujeto-mundo. En este sentido le da un peso trascendental a la historia en el conocimiento y no a la lógica; no obstante, busca reconstruir lógicamente la historia (Quintar, 2015).

En concordancia con lo anterior, Dussel (2007), analiza el problema del eurocentrismo expresa que este fenómeno nace en la forma como la experiencia del mundo de unos pueblos se establece como universal, sin tener en cuenta que lo asumido son los principios de una lógica de relación con la realidad en la que no se problematizan las experiencias de los sujetos, que situados temporal y espacialmente le dan origen a esta.

¹ Si bien puedo destacar diferentes libros señalo aquí el texto: *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)* (2010) de Hugo Zemelman.

Otros dos aspectos claves de la *epistemología* que rescata de la fenomenología son el sentido y la conciencia. Con el sentido esta propuesta enfatiza en la relación que establece el sujeto con la realidad desde lo que siente y al mismo tiempo, la forma como estos sentimientos lo orientan en su cotidianidad. En cuanto a la conciencia, la *perspectiva epistémica* llama la atención sobre el vínculo directo del conocimiento producido por el sujeto con la cotidianidad; por tanto, su función debe estar ligada a la apertura de la mirada de los sujetos sobre el mundo desde el cual ponen en cuestión límites tanto internos como externos².

La *epistemología de la conciencia histórica*, como ya lo plantearon diferentes propuestas latinoamericanas, entrecruza los problemas de la formación de los sujetos y la construcción de conocimiento en América Latina y el Caribe para enfrentar la deshumanización que se mantiene desde el propio origen de la modernidad colonial, anclada a la reproducción de un orden homogéneo de sujeto y de realidad.

En ese sentido, pensar la realidad es sobre todo una práctica de los sujetos para construir nuevos problemas antes que la validación de marcos teóricos dados, con ello, las preguntas tienen un papel fundamental, pues abren los límites establecidos por parámetros que tienen una temporalidad y espacialidad específica (Zemelman, 2012).

En consecuencia, un aspecto clave en la *perspectiva epistémica*, es su preocupación por el sujeto y la subjetividad, puesto que interpela un pensamiento que se limita a la explicación de la realidad y a los condicionamientos estructurales que viven los sujetos. En relación con ello se orienta a la potenciación de la realidad por parte de los sujetos en la que es clave su colocación en la cotidianidad, comprendiendo dimensiones intelectuales, emocionales y volitivas para desarrollar la intuición y la imaginación en los ámbitos en los que se desenvuelve.

Un aspecto importante para señalar en la propuesta, es su ubicación en el desajuste de la práctica y la teoría, en el que la experiencia de los sujetos se asume como el espacio entre lo dado y lo dándose en el que las angustias, incomodidades y frustraciones de los sujetos en sus prácticas sociales son la posibilidad de interpelar la realidad que no cabe en los corpus teóricos (Zemelman, 2001).

De esta forma es importante señalar el papel político que le da la propuesta a la episteme, pues asume el problema de la construcción de conocimiento anclada a la transformación de la realidad por parte de los sujetos en el sentido de la libertad y la autodeterminación frente

² Al respecto, Quintar (2015), plantea que la construcción de conocimiento debe “generar conciencia, en el ‘darse cuenta y dar cuenta’ de las redes de relaciones, representaciones, símbolos y sentidos que están ‘detrás’ de lo que se vive cotidianamente como natural y no como redes de significaciones y codificaciones históricamente construidas, y por lo tanto, históricamente posibles de ser deconstruidas y transformadoramente reconstruidas” (p. 2).

a condicionantes que se han asumido como determinaciones tales como el capitalismo, la dependencia, entre otras³.

Estas claves fundamentales de la *perspectiva*, permiten construir un contexto simbólico del trabajo social en América Latina y el Caribe desde mi experiencia como trabajador social, docente e investigador en Colombia, que articula aspectos, políticos, económicos, sociales y culturales a partir de preguntas en las que las experiencias de los sujetos son fundamentales para potenciar la realidad en la que se sitúan como profesionales, estudiantes y profesores.

Discusión

Persistencia de la colonialidad en las prácticas de profesionalización del trabajo social

En este punto desarrollo un contexto social, económico, político y cultural de las prácticas de profesionalización del trabajo social en Colombia, a través de tres momentos centrales en la formación profesional: la elección de la profesión, la educación profesional y el ejercicio profesional. A partir de ello planteo la relación colonial⁴ entre la educación y el “ser alguien en la vida”, en el que el neoliberalismo produce subjetividades en las que estudiar puede quedar reducido a la inserción en el mercado laboral por parte de las personas.

El primer punto que referencio es *la elección de la profesión* de los sujetos mediada por la inclinación del sistema educativo de países como Colombia a la educación para la inserción de las y los jóvenes al mercado laboral, frente a su vocación; situación que puede influir no solo en la elección de algún tipo de carreras, sino en estudiar una profesión como requisito para tener una aceptación social.

La profesionalización tiene dos componentes, uno, relacionado con el acceso a los conocimientos especializados frente a un campo del saber y el otro, vocacional que implica una misión determinada en una comunidad (Aguayo, 2006). No obstante, estos componentes son alterados por el interés individual y familiar de los estudiantes por solventar unas condiciones mínimas de vida tanto de salud como de trabajo, educación y vivienda, en donde el índice de desigualdad del país es de los mayores del mundo y la pobreza afecta de forma más profunda a las mujeres, quienes en su mayoría estudian la profesión (Organización de las Naciones Unidas [ONU] y Cepal, 2020).

³ Sin embargo, hoy vivimos una contradicción entre la necesidad de saber y de sentido, en la medida que este último no se resuelve en los conocimientos que se construyen. Más bien se constata que el conocimiento ha servido para impulsar prácticas que conforman una dirección de la realidad y a la vida que no siempre se refleja en sentidos propios para la realización del individuo.

⁴ Equiparo en este sentido criterios que históricamente se han utilizado por unas culturas dominantes sobre otras para establecer una clasificación racial (Quijano, 2014) y por tanto, dudar de la humanidad del Otro, por ejemplo, a través del color de la piel, el sexo, el género, la generación y en el presente, la escolaridad.

Cabe señalar aquí la forma en que condiciones como la inserción al mercado laboral por parte de los sujetos influye en su relación con las profesiones, de manera que objetivos profesionales del trabajo social como son la justicia social y la dignidad humana de las poblaciones, quedan tensionados por dilemas entre las necesidades individuales de los profesionales y las de la sociedad.

Son continuos los casos en los que la profesión es vista por estudiantes como el tránsito a otras carreras mientras se alcanzan los recursos o se tiene el puntaje para acceder, situación que en muchos casos no se logra y los estudiantes terminan graduándose a pesar de no desarrollar una motivación por la profesión más allá de las posibilidades de subsistencia que les da alcanzar un grado profesional⁵.

Otra situación que puede observarse es la elección de la profesión como una forma de evitar los conocimientos matemáticos, que son una debilidad en la educación básica y secundaria en el caso de Colombia y que a nivel de las mujeres (quienes son en su mayoría las que estudian la profesión) mantiene brechas de género en lo referente a la elección de carrera frente a los hombres (Arredondo *et al.*, 2019).

Otro aspecto que media la relación de los estudiantes con el trabajo social es la representación social de la profesión en la sociedad y en la propia academia, que sigue configurada por un lugar de segundo orden respecto a profesiones como el derecho, la medicina o la sociología, la antropología y la psicología, comprendiendo aspectos que atañen a la jerarquía que establece la ciencia moderna entre práctica y conocimiento científico (Mosquera, 2006).

Por último, es importante mencionar las características de un mercado laboral flexible y desregulado que en el contexto neoliberal profundiza la competitividad de los profesionales, precarizando la contratación a expensas de los esfuerzos individuales de los sujetos, quienes deben hacerse cargo de su actualización profesional sin tener mayores condiciones para alcanzar esto y con contratos de trabajo que socaban los derechos laborales de los profesionales. Cabe preguntarse ¿Cómo dirime el trabajo social las disyuntivas que generan la vocación por la profesión y el insertarse en un mercado laboral? ¿Qué implicación tiene para estudiantes, profesores y profesionales de trabajo social la precariedad económica en la elección de la profesión y cómo afecta el compromiso por las injusticias sociales que plantea la profesión? ¿Cómo afectan estas condiciones la construcción de identidades profesionales en el trabajo social?

En lo referente a un segundo punto de las prácticas profesionales que tiene relación con la educación profesional, quisiera referirme a tres tensiones: la primera, frente a la relación intervención-investigación en el desarrollo de una práctica fundamentada; la segunda, el énfasis

⁵ Es importante hacer alusión en este punto al planeamiento de colonialidad del ser de Maldonado (2007), en la que muestra cómo captura el lenguaje y la experiencia vivida de los sujetos a quienes les son quitadas las posibilidades de hacer justicia pues son considerados muertos en vida. En ese sentido se teje una relación entre estudiar una profesión y ser alguien en la vida como un sentido colonial, pues sin ella no puede participar, es decir, su condición humana queda anclada a un requisito que lo despoja de su condición de sujeto.

en la generación de condiciones para que las poblaciones con mayor grado de vulnerabilidad pueden afrontar las injusticias sociales; y la última, orientada a la participación en escenarios que propendan por la profundización de la democracia.

En cuanto a la primera tensión, la relación investigación-intervención en la profesión, es importante señalar dos aspectos: el primero, que está relacionado con el papel inferior que tiene la práctica en las ciencias sociales sobre la teoría, lo que limita la construcción de otros usos de la teoría en la que los sujetos puedan dar cuenta de la complejidad de la realidad. Lo anterior tiene una implicación en la formación profesional, a través de tres tendencias de la formación que son generalizadas en las ciencias sociales: la primera, parte de un currículo donde el teoricismo predomina en la enseñanza y la práctica es una fase final o aditiva en la que se aplican las teorías; la segunda, en la mayoría de casos las asignaturas de investigación son separadas de las materias de intervención social y, la tercera, las disciplinas de las ciencias sociales como sociología, economía, antropología y psicología se asumen como fundamentos de las de la profesión, sin partir de los problemas epistémicos de esta⁶.

El segundo aspecto es la academización de la investigación que la amarra a lógicas y los rigores académicos, que por un lado presentan múltiples dificultades para desarrollarse en escenarios profesionales orientados por la urgencia y el asistencialismo y por el otro, demandan otro tipo de relaciones con la investigación en las que las actitudes y en sí la capacidad reflexiva no es garantizada en el desarrollo de un proyecto de investigación al cual está sujeta la formación investigativa en los pregrados (Cifuentes, 2013).

En lo que tiene que ver con la segunda tensión, la superación de las injusticias sociales, cabe aquí mencionar la brecha que se abre entre una formación profesional que genera tensiones entre discursos en los que académicamente se interpelan prácticas asistencialistas y se le demanda al Estado un papel de garante de los derechos sociales de las personas y así mismo, prácticas paliativas para poblaciones en donde los sujetos individualmente deben solventar necesidades básicas⁷.

Las prácticas asistencialistas por parte del Estado se reactualizan bajo el modelo neoliberal, a través de dos criterios: el primero, la focalización de la política social para aquellas poblaciones más vulnerables (Ley 715 de 2001 art. 94 y Ley 1176 de 2007 art. 24) y el segundo, la participación de organizaciones de la sociedad civil en la ejecución de los recursos destinados a esta; no obstante, se mantiene su énfasis en la atención y prevención de las emergencias que no interpelan el origen de las injusticias por parte de un modelo económico que convierte derechos en servicios que debe costear la población.

⁶ La conflictiva relación teoría y práctica, el carácter comprensivo y transformador del objeto profesional, la temporalidad y espacialidad en que se configura la acción profesional, entre otros.

⁷ Esta situación se ha profundizado en el contexto de pandemia generada por el COVID-19, no obstante, estas prácticas paliativas no influyen en las causas complejas que originan esas problemáticas.

En este sentido es importante señalar la ceguera que configura esta brecha entre lo ideal y la realidad en que se mueve la educación pública, donde estudiantes y profesores, en muchos casos, no problematizan que la academia también es un aparato del Estado que, a pesar de su autonomía normativa, ha sido afectada por múltiples síntomas como la desfinanciación, la precarización de las condiciones laborales de profesores y el aumento continuo de la coberturas (De Sousa Santos, 2007).

Por último, la tercera tensión que corresponde a la participación del trabajador social en escenarios que profundicen la democracia, esta se hace en un contexto de incredulidad de la ciudadanía sobre la mayoría de órganos y actores de representación, originada por escándalos de corrupción, pero así mismo la presencia de actores que legal e ilegalmente cooptan el acceso de las mayorías a sus derechos.

En lo referente a la corrupción, el trabajo social no solo es afectado por la crisis de confianza de la población, el desconocimiento de diferentes mecanismos que garantiza la Constitución Política para participar, sino también por prácticas clientelistas que impiden el acceso a garantías laborales basadas en el mérito y en muchos casos, cuando lo hacen, deben pagar prebendas que benefician al partido de turno o al partido de la región.

De la misma forma hay que señalar cómo la participación tiene mayores afectaciones en poblaciones periféricas a nivel rural y urbano, quienes cuentan con problemas de violencia política, narcotráfico, extorsión, confinamiento, entre otros, que no son atendidos por el gobierno central de una forma estructural y escasamente reciben presencia militar, más orientada a la protección de las riquezas petrolíferas, minerales, de actores privados, que a las poblaciones en sí. Bajo estas situaciones me pregunto: ¿Qué papel le dan profesores, estudiantes y profesionales a la investigación en su práctica? ¿Qué implicaciones teóricas, metodológicas, éticas, políticas y psicológicas tienen para los profesores, estudiantes y profesionales asumir la justicia social como finalidad de la profesión? ¿Cómo los profesores, estudiantes y profesionales enfrentan los procesos de organización y participación en la profesión en medio de las contradicciones que implican estas prácticas políticas?

Por último, respecto a la práctica profesional quiero destacar dos condiciones claves que afrontan los profesionales en la política social: por un lado, el papel de intermediación entre la construcción de la política y su ejecución y por el otro, la tercerización, desregulación ante la privatización del Estado en el marco del modelo neoliberal (Ahumada, 1996).

Históricamente, el trabajador social ha estado orientado a ejecutar la política social, de esta forma su labor se ha enfocado en la participación en programas y acciones que tienen el objetivo de cumplir con lo propuesto por ella, aunque es importante señalar que este aspecto no es menor por la relación que construye con comunidades y grupos, quienes en fin último

dan cuenta de la forma como sus necesidades son atendidas allí, lo que puede desencadenar en alternativas desde sus territorios y particularidades para denunciar y crear acciones que amplifiquen la concepción y orientación de estas políticas del Estado.

No obstante lo anterior, es importante plantear que este ejercicio de ejecución de la política social es atravesado por una individualización del profesional, quien asume una labor como parte de una institución, la cual es evaluada en función de evidencias y no por el reconocimiento económico, cultural, social y político que hace parte de las condiciones de esas poblaciones.

La situación anterior es mucho más compleja en el contexto neoliberal de la política social; es decir, esta es trasladada a la ejecución de organizaciones de la sociedad civil y entidades privadas, quienes desde criterios de eficiencia y eficacia deben garantizar un mayor impacto en esos procesos; sin embargo, se ha podido evidenciar que se mantienen prácticas de corrupción basadas en la ganancia y no la garantía de los derechos de las poblaciones⁸.

Esta tercerización de la política ubica al trabajo social mucho más alejado de la construcción de esta, pero al mismo tiempo lo deja en un ámbito de cumplimiento de labores, las cuales son medidas, pero así mismo condicionan su ingreso económico. A esta situación se le suman contratos precarios basados en el cumplimiento de indicadores y de contratos a corto plazo que impiden el desarrollo de procesos que requieren el establecimiento de una participación profunda, por tanto ¿Qué conflictos viven en sus roles estos actores para enfrentar las necesidades de las comunidades en sus propios territorios y las lógicas de eficiencia en las que se rige la descentralización de la política social? ¿Cómo estudiantes, profesores y profesionales enfrentan esta diferenciación en la ejecución de la política social? ¿Qué reflexiones hacen con respecto a estas disputas de derechos en sus diferentes roles en la formación y la práctica profesional? ¿Qué aspectos privilegian los profesionales al aceptar un trabajo en estas entidades privadas y públicas?

Al final es importante señalar la intrincación en el contexto de las prácticas de profesionalización del trabajo social en Colombia, relaciones de poder tanto capitalistas, de producción de conocimiento y subjetivas, que demarcan la lógica colonial y patriarcal de la modernidad, que no se resuelven solo con la lucha por los derechos laborales de forma organizada, sino que demandan una problematización de los procesos de subjetivación de profesionales en la relación con la profesión en la cual es preponderante la incorporación de las experiencias de los sujetos en la formación profesional. A continuación, establezco unas reflexiones sobre ello:

⁸ Parto aquí del caso de corrupción más reciente en el país, por el incumplimiento del contrato por parte de Centros poblados para conectar al Internet a niños y niñas en territorios rurales, entidad elegida para este servicio porque según la ministra era quien ofrecía una mayor cantidad de conexiones que las demás empresas oferentes.

Tránsito epistémico en la formación profesional en trabajo social

Ante el contexto anterior, planteo algunos aportes para incorporar otros sentidos frente a la educación profesional, además del que ha predominado históricamente en Latinoamérica y el Caribe como es la inserción laboral al mercado (Gidley, 2001), creo que esto es de gran importancia para contribuir a una formación en trabajo social en la que estudiantes y profesores puedan asumirse como constructores de la realidad en los espacios y objetivos propuestos, no circunscritos al aula, en el primer caso, y a la obtención del título profesional, en el segundo⁹.

En el sentido anterior, propongo el concepto de *tránsito epistémico* en la educación profesional, de la *racionalidad positivista*; la cual parte de la explicación de la realidad social por medio de objetos disciplinares (Zemelman, 2011) que la fragmentan, homogenizan, aíslan y la establecen de una forma dada, a una desde la *racionalidad de la epistemología de la conciencia histórica y el presente potencial*, en la que los sujetos problematizan su experiencia histórica en la relación con las exigencias ético políticas de la profesión, en donde la realidad social se asuma abierta a sus diferentes características sociales, económicas, políticas y económicas, articulada desde diferentes sentidos y significados que la configuran y en su continuo movimiento en un contexto histórico.

La idea del *tránsito epistémico* (Aguirre, 2021) implica un movimiento del sujeto que tiene diferentes características; no parte de cero, sino de una historia desde la cual se relaciona con el trabajo social; no finaliza en un cambio total, sino que es movimiento permanente y en diferentes ámbitos de la realidad más allá del rol profesional; este movimiento no es lineal pues no se pasa mecánicamente de un estado a otro, sino que es un continuo de ida y vuelta, en el que se amplía la mirada frente a los condicionantes del trabajo social y las circunstancias concretas en las que se coloca el sujeto en la realidad; no es individual sino que se configura intersubjetivamente, en medio de relaciones de poder de diferente tipo; es racional y emotivo porque implica reconocer sentires del sujeto que configuran su comprensión del mundo.

En consecuencia con lo anterior, un tránsito epistémico en la formación no puede quedar reducido a un cambio del currículo en los programas de trabajo social, entendido como la inserción de lineamientos basados en la adición u ordenamiento de materias o en la inclusión de contenidos considerados como novedosos, sino que es un esfuerzo en la comprensión de la educación como un espacio humano habitado por sujetos que construyen sentidos, significados y modos de asumir la profesión anclados a sus necesidades humanas (Quintar, 1998).

⁹ Considero que este propósito no es responsabilidad solo de los programas o escuelas de trabajo social en el país, sino de otros organismos profesionales como el CONETS; no obstante, los primeros tienen una responsabilidad central en la construcción de un imaginario profesional ya que como expresa Cifuentes (2011): “Es en los procesos de formación del pregrado donde se definen las bases sobre las cuales las trabajadoras y los trabajadores sociales constituimos, a lo largo de la trayectoria profesional, nuestra identidad como tal” (p. 195).

Asumir el tránsito epistémico como un movimiento del sujeto exige cambiar la idea de la identidad profesional ahistórica y esencializante, para reconocerla en su carácter “cultural, procesual, conflictivo, diverso y relacional” (Cifuentes, 2013, p. 174), en la que participa el colectivo profesional pero también otros colectivos con los que interactúa la profesión. No obstante, para reconocer esta dinamicidad y apertura en la construcción de la identidad profesional es fundamental incorporar la relación que establecen los estudiantes y profesores con su subjetividad, que puede anclarse a lógicas individuales, de parámetros y clasificación promovidos por la colonialidad modernidad o por otra parte, puede implicarse en procesos de singularización atravesados por el sentir (Guattari y Rolnik, 2006).

Las profesiones se hacen y rehacen en la práctica continua de estudiantes y profesores al entrar en relación con interpretaciones configuradas en contextos, en intenciones y en usos de acuerdo con las relaciones con los sujetos, en ese sentido, la identidad se construye permanentemente y no solo tiene que ver con el reconocimiento que hacen otros de la profesión, sino el que le asignan sus colectivos.

En este caso es importante reconocer otras posibilidades epistémicas que se abren en la relación de estudiantes y profesores con la profesión desde sus subjetividades, que amplían lecturas de la profesión determinadas por las relaciones de clase, a través de las luchas de las mujeres que generan otras posibilidades para la profesión, no solo a nivel de la justicia cognitiva sino de género, así mismo como la presencia de indígenas, afrodescendientes y campesinos que abren una interpelación por los saberes colonizados desde una lógica antropocéntrica o, por otra parte, las relaciones entre el colectivo LGBTIQ+ y la profesión, que interpelan la cultura heteronormativa en la que se ha configurado el orden social.

En el sentido anterior, resulta importante desnaturalizar la asimetría cultural (Fornet, 2006) en la que se han configurado algunas representaciones históricas de la profesión, como la que tiene que ver con las jerarquías entre conocimiento científico y los saberes de experiencia sobre el cual se fundamenta la educación profesional, la condición femenina de quienes en su mayoría ejercen la profesión en una cultura patriarcal, la connotación de profesión moderna caracterizada por el trabajo en el que la profesión parte de intereses de clase, la ubicación de las y los profesionales en la política social continuamente precarizada por los grupos de poder que administra el Estado.

De acuerdo con el concepto de *tránsito epistémico*, propongo unas claves en la formación profesional en el paso de una *racionalidad positivista*, anclada al seguimiento de parámetros que externalizan a profesores y estudiantes de la realidad, en los que predomina un rol de consumidores de orientaciones concebidas por expertos, a una racionalidad desde la *conciencia histórica* en la que puedan asumir la relación intersubjetiva como parte fundamental de la

recreación de acuerdos frente al trabajo social donde la dimensión existencial de los seres humanos siempre está presente¹⁰.

Claves en la formación profesional desde la incorporación de la realidad de los sujetos

Para iniciar, se asume la categoría de experiencia como parte fundamental en las claves que propongo a continuación, ya que imprime un lugar central a los sujetos en la exigencia histórica de la profesión de vincular la teoría y práctica, en ese sentido, la producción de subjetividad se vuelve un campo de disputa en los modos de vivir los condicionamientos problematizados en el contexto, que no solo le da protagonismo al orden opresor, sino a los sujetos que la experimentan (Guattari y Rolnik, 2006).

En el sentido anterior las claves que se plantean a continuación parten del olvido recurrente de la interdependencia entre práctica y experiencia, no solo en la intervención social sino en la formación, en primer lugar, porque la práctica se funda en aspectos epistémicos, teóricos, metodológicos, éticos y políticos, mientras que la experiencia es lo que brota entre un punto de partida y un punto de llegada de aquello que se proponen los sujetos en la intervención; y en segundo lugar, ya que la práctica se traza a través de acciones explícitas y no explícitas de los sujetos, donde se proponen caminos, agendas de viaje, expectativas, mientras tanto la experiencia sucede en algún momento del camino de los sujetos, de esta forma lo redirecciona, establece nuevas agendas y replantea las expectativas que tienen sobre los procesos.

Una primera clave para orientar la formación desde la relación epistémica de los sujetos con la profesión, es *incorporar su experiencia en la formación*, la cual se mueve entre la afectación que deja la relación con la realidad y la búsqueda de un lenguaje que dé cuenta de la comprensión de lo vivido (Skliar y Larrosa, 2014).

Asumir la formación desde la experiencia de los sujetos exige una relación intersubjetiva en la que tanto estudiantes como profesores asumen la realidad como misterio, incógnita, de allí que no la sinteticen en lo dicho, sino en la búsqueda de un dónde, cuándo, cómo y para qué se dice, que implica un distanciamiento que humaniza la vida de autores, pares, profesores y actores sociales que participan allí.

De esta manera, la formación debe situarse entre el acumulado teórico metodológico desde donde se configura la profesión y los significados y sentidos desde los que construyen

¹⁰ Es clave aquí señalar el vínculo de la didáctica no parametral de Estela Quintar y la epistemología de la conciencia histórica de Hugo Zemelman en el sentido de acoger “una enseñanza que rompe con parámetros que determinan: qué cómo y para qué enseñar disciplinarmente para centrarse en el ‘enseñar a pensar pensándose’; y en ese enseñar a pensar, reconstruir, historizadamente, al conocimiento científico en la decodificación e instrumentación ante la realidad en la que se vive” (Quintar, 2015, p. 4).

estudiantes y profesores la relación con esos objetos, mediada por acontecimientos históricos que abren otras posibles lecturas de las construcciones realizadas¹¹.

En consecuencia, es necesario trascender una formación profesional orientada a comprobar las hipótesis desde las cuales se configuran los fundamentos teórico metodológicos de la profesión, para ello, la *epistemología de la conciencia histórica* invita a profesores en conjunto con estudiantes a buscar una relación con el conocimiento por medio de preguntas de sentido frente a situaciones del presente, que puedan ampliar otros significados frente a los corpus teóricos que sustentan la profesión.

De esta manera, la formación se asume sobre el movimiento de los sujetos en la relación con la realidad y en su capacidad de ubicarse de otra manera frente a lo dado para reconocer otras opciones de reconocerlo. Es así como la construcción de conocimiento deja de estar anclada a una asignatura de investigación¹², para ligarse al proceso de relación del sujeto con un asunto específico de la realidad.

Una segunda clave es la *asunción de la realidad desde lo excedente* (Zemelman y León, 1994) que pasa por la exigencia de que estudiantes y profesores interpelen la regularidad en que se configuran los contenidos teórico metodológicos, a través de las vivencias del presente de la profesión, que si bien están ancladas a condicionamientos sociohistóricos tienen cambios en su forma de darse en la realidad concreta.

Construir una relación con la realidad excedente es incorporar diferentes sentimientos y emociones que estudiantes y profesores viven en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje como la impotencia, la rabia, el miedo, la felicidad, la tristeza y el coraje, los cuales se han reducido, por un lado, a factores que deben negarse en la relación del profesional con la realidad o, por el otro, a ocultar por medio de mecanismos ofrecidos por las ciencias sociales. No obstante, desde lo planteando aquí, estos deben ser problematizados en su carácter social, cultural, económico y político, ya que influyen en la relación con la realidad que mueven proyectos vitales.

Lo anterior no significa dejar por fuera de la enseñanza y aprendizaje de la profesión el conocimiento de las teorías y los métodos que la sustentan históricamente, sino pasar de su uso explicativo al comprensivo, a través de la incorporación en la formación de las preocupaciones de la realidad que viven. De esta forma el compromiso por las injusticias de la profesión se complejiza a partir de la relación subjetiva que tienen con ellas los propios sujetos de la formación.

¹¹De acuerdo con lo anterior, la lectura de la realidad como coyuntura es clave para construir otras a partir del trabajo social desde un territorio específico en el que se concatena el pasado, presente y futuro (Zemelman, 2003).

¹²En ese sentido la formación investigativa puede trascender su papel de un componente del currículo de los programas de trabajo social, a una relación del estudiante con la realidad en el que por un lado, la investigación no se metodologice y que por otro, la intervención esté permeada por la investigación.

A propósito de lo anterior, establecer la relación con la realidad excedente requiere cuestionar la forma en que la enseñanza del conocimiento se ha orientado a eliminar el error en la relación del sujeto con el conocimiento, sin prestar atención a las causas que lo generan tanto de carácter emotivo como intelectual, de la razón y paradigmático, tal como lo expresa Morin (1999)¹³.

Continuando con lo anterior, permanentemente el error que se abre en la lectura de la realidad del estudiante o profesional a través de la teoría, es asumido como un problema de su aplicación, generando un papel pasivo a los sujetos, quienes más que atender lo que pasa en este proceso de trasposición están más atentos a cumplir un método paso a paso.

En consecuencia, atender la realidad excedente en la formación no pasa por la búsqueda de estudiantes y profesores de una teoría novedosa para explicar la realidad, sino por la observación minuciosa de aquellos aspectos que alteran el uso de la teoría que pueden tener un carácter cognitivo, emocional, volitivo y que por tanto, más que corregirlos requiere de un darse cuenta en el que el sujeto logre un proceso de reflexividad que amplíe su lectura de la realidad.

Por otra parte, la tercera clave es reconocer la relación entre *formación y transformación* interpelando la lógica de progreso en que se ha asumido la última, la cual evalúa el progreso de la profesión desde el éxito de la práctica social y de los cambios estructurales que puede lograr. La formación como un dar cuenta y darse cuenta en el que el sujeto logra un despliegue psicocognitivo, está configurada, ante todo, por una apertura en la forma como comprende la realidad, en la que interpela prejuicios e ideas que obstruyen otras posibles lecturas de la realidad, de allí que su papel sea menos confirmativo y mucho más problematizador.

Progreso y éxito son dos claves que sustentan la ideología del desarrollo social en donde la educación está cerrada al logro evaluativo y al avance de niveles escolares; no obstante, es preciso preguntar ¿Qué tipo de transformación social puede asegurar estos sentidos en la formación? De allí la importancia de retomar, por un lado, qué le pasa al sujeto en la relación con la teoría, un método, unos sujetos, y mismo tiempo, qué les pasa a estos en su relación consigo mismos.

Esta idea de la transformación implica asumirla como un campo en disputa donde se entrecruzan diferentes puntos que no pasan solo por el trabajador social, ni de las comunidades, sino de otros aspectos que configuran la interacción entre estos y que demandan pensar la transformación no solo en escala macroestructural sino también en el espacio de lo concreto (Freire, 1976).

¹³ “El desarrollo del conocimiento científico es un medio poderoso de detección de errores y de lucha contra las ilusiones. No obstante, los paradigmas que controlan la ciencia pueden desarrollar ilusiones y ninguna teoría científica está inmunizada para siempre contra el error. Además, el conocimiento científico no puede tratar únicamente los problemas epistemológicos, filosóficos y éticos. La educación debe entonces dedicarse a la identificación de los orígenes de errores, de ilusiones y de cegueras” (Morin, 1999, p. 14).

La transformación no solo implica dimensiones económicas, sino también políticas, culturales y sociales, en las que están presentes los sujetos cotidianamente sino los queremos ver exteriores a la realidad que construyen, por ello es clave la relación formación- conocimiento puesto que si la una no implica la otra, la formación puede quedar reducida al incremento de información y el conocimiento a aplicar pasos de cara a explicar la realidad.

En este sentido es clave pensar cómo se representa la transformación en la formación, de qué forma profesores y estudiantes se relacionan con ella, puesto que ella no solo puede verse exterior a las aulas o al rol profesional, sino que ella debe ser el centro del debate no reservado para ciertos lugares, actores, tiempos educativos o profesionales¹⁴.

La transformación pasa por un proceso micro (Guattari y Rolnik, 2006) de cara a construir alternativas a un orden configurado por la homogeneidad, este no puede estar vedado solo a los profesionales, sino que implica estudiantes y profesores, pero al mismo tiempo a actores que se relacionan con ellos a nivel social, barrial, familiar y escolar¹⁵.

Conclusiones

La *epistemología de la conciencia histórica y el presente potencial* se origina en Latinoamérica y el Caribe e incorpora en las propuestas de formación y pensamiento desde estos lugares la descolonización epistémica, la cual en diálogo con la fenomenología, la sitúa en el ámbito humano, rescatando la historia de los sujetos frente a la lógica; reconoce su vínculo con el sentido en la construcción de la relación del sujeto con la realidad; asume la conciencia como proceso de apertura del sujeto en la relación con la realidad cotidiana; reconoce la pregunta como clave en la construcción de problemas; parte del desajuste teoría y práctica; le da prioridad a la transformación social frente a la construcción de conocimiento o reconoce la transformación social como prioridad en la construcción de conocimiento.

Las prácticas de profesionalización en Colombia del trabajo social están atravesadas por tres momentos de la formación, los cuales son: la selección de la profesión, la educación y el ejercicio profesional, que son condicionados por la colonialidad modernidad; en la producción de subjetividad en la que emerge el sentido de la educación “para ser alguien en la vida” sobre otros que persiguen los sujetos a través de la carrera; la construcción de conocimiento donde la academización predomina sobre la transformación de la realidad en espacios concretos; y por

¹⁴ La práctica académica al interior de los programas de trabajo social o los espacios de representación política como las instituciones o los partidos y sindicatos.

¹⁵ A propósito Guattari y Rolnik (2006) expresan la relación permanente entre lo molar y lo molecular, de manera que ambos procesos se influyen permanentemente sin subsumirse en uno y otro pero al mismo tiempo sin aislarse. “Las máquinas productivas capitalísticas funcionan mal o ni siquiera funcionan, si no existe esa minicaptura de los miniprosesos de deseo, de cierta libertad de singularización, poco importa como la llamemos” (p. 56).

último, las transformaciones en la política pública generadas por el neoliberalismo y el orden capitalista que precarizan las condiciones laborales de los trabajadores sociales y cambian los derechos de las comunidades por servicios de acuerdo a determinadas características sociales. El tránsito epistémico de la formación profesional de profesionales en Colombia, parte de asumir un cambio de un modo de racionalidad anclado en la epistemología positivista hacia la de la epistemología de la conciencia histórica y el presente potencial, donde se puedan reconocer otros sentidos de la formación profesional que trasciendan el ingreso al mercado laboral por parte de los sujetos, teniendo en cuenta condiciones de clase, género, generación y étnicas que superan un cambio curricular y parten de exigencias para estudiantes y profesores como *incorporar su experiencia en la formación, la asunción de la realidad desde lo excedente, y reconocer la relación formación y transformación.*

Referencias

- Aguayo, C. (2006). *Las Profesiones Modernas: Dilemas de conocimiento y poder*. Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Aguirre, C. S. (2021). *Del abandono expectante, a la lucha por la diferenciación en las prácticas de profesionalización: comprensiones desde el trabajo social*. (Tesis de doctorado) Instituto de pensamiento y cultura en América Latina. San Cristobal de las Casas, Chiapas, México.
- Ahumada, C. (1996). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*. Ancora.
- Arredondo, F., Vázquez, J. y Velázquez, L. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158.
- Cifuentes, M. R. (2011). Identidad y formación en trabajo social. En A. Quintero, *Naturaleza, desafíos y perspectivas contemporáneas de la intervención en Trabajo social: Memorias I*. Seminario Internacional (pp. 167-205). Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Cifuentes, M. R. (2013). Formación en Trabajo Social e investigación: una relación insoslayable de cara al siglo xxi. *Trabajo social*, (15), 165-182. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/42583/44131>
- Consejo Nacional para la Educación en Colombia (CONETS). (2020). *CONETS*. CONETS.
- De Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI. Para una repporma democrática y emancipatoria de la Universidad*. Plural Editores.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Plaza y Valdés.
- Fornet, B. R. (22 de Enero). *La interculturalidad a prueba*. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/la%20interculturalidad%20a%20prueba.pdf>
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Búsqueda.

- Gidley, J. (22 de Enero). Más allá de la homogenización de la educación global. Recuperado de: https://www.academia.edu/713554/M%C3%81S_ALL%C3%81_DE_LA_HOMOGENEIZACI%C3%93N_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_GLOBAL
- Gómez, E. (2017). Corrientes críticas en el trabajo social latinoamericano. *Eleuthera*, 16, 121-140. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/3397>
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de sueños.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-169). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Mosquera, C. (2006). Conocimiento científico y saberes de acción en trabajo: sobrevaloraciones, desconocimientos y revelaciones. Una lectura desde los países de América del Norte. *Trabajo social*, (8), 131-147. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8502>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) y Cepal. (2020). *Panorama social de América Latina*. ONU.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Z. Palermo (ed.), *Textos de Fundación* (pp. 107-156). Ediciones El Signo.
- Quintar, E. (1998). *La enseñanza como puente de la vida*. Universidad de Comahue.
- Quintar, E. (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina. *Polis*, (18), 1-18. <https://journals.openedition.org/polis/4096>
- Quintar, E. (2015). *En diálogo Epistémico didáctico*. Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. IPECAL. www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf
- Zemelman, H. (2003). *Hacia una estrategia de análisis coyuntural*. Clacso.
- Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. IPECAL. http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/ricardo_romo/7.pdf
- Zemelman, H. (2011). *Los Horizontes de la razón. III. El orden del movimiento*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2012). *Los horizontes de la razón. II. Historia y necesidad de utopía*. Anthropos.
- Zemelman, H. y León, E. (1994). Horizontes históricos y conocimiento social en América Latina. *Suplementos, Materiales del trabajo intelectual*, 23-37.