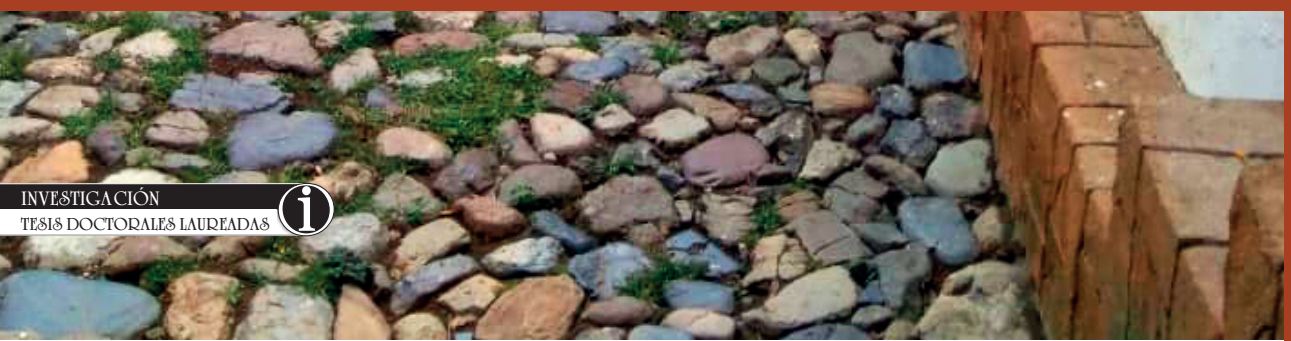
Discursos de formación en trabajo social desde la construcción de paz



MYRIAM FERNANDA TORRES GÓMEZ



INVESTIGACIÓN
TESIS DOCTORALES LAUREADAS

Myriam Fernanda Torres Gómez

Docente - investigadora Departamento de Estudios Sociales, Universidad de la Salle. Trabajadora Social y Magister en Docencia de la Universidad de la Salle. Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- UPTC. Investigadora y autora de publicaciones científicas en temas relacionados con la formación profesional en Trabajo Social, la interculturalidad y la educación superior, la investigación para la paz, La educación para la paz, familias y construcción de paz, reparación integral y ruralidad, atención psicosocial y víctimas del conflicto armado, entre otros tópicos.

ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1861-7191
e-mail: myriam.torres02@uptc.edu.co





Discursos de formación en trabajo social desde la construcción de paz

MYRIAM FERNANDA TORRES GÓMEZ



Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

EDITORIAL
UPTC

Discursos de formación en trabajo social desde la construcción de paz

MYRIAM FERNANDA TORRES GÓMEZ

Doctorado en Ciencias de la Educación Uptc
RUDECOLOMBIA
ACREDITADO EN ALTA CALIDAD

facultad de ciencias de la educación
UPTC

ENFOQUE: *INVESTIGACIÓN*
ÁREA: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Disciplina: Educación general

Colección Tesis Doctorales Laureadas
Colección N° 21

Discursos de formación en trabajo social desde la construcción de paz
Training discourses in social work from the perspective of peace building

Primera Edición, 2025
100 ejemplares (impresos)

© Myriam Fernanda Torres Gómez, 2025
© Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2025

ISBN (impreso) 978-958-660-977-7
ISBN (ePub) 978-958-660-982-1

Impreso y hecho en Colombia - Printed and made in Colombia



Discursos de formación en trabajo social desde la construcción de paz / Training discourses in social work from the perspective of peace building / Torres Gómez, Myriam Fernanda. Tunja: Editorial UPTC, 2025. 250 p.

ISBN (impreso) 978-958-660-977-7
ISBN (ePub) 978-958-660-982-1
Incluye referencias bibliográficas.

1. Formación 2. Trabajo Social 3. Construcción de paz 4. Interculturalidad 5. Alteridad (Dewey 370.19/21) JNE - Pedagogía social

Rector, UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial
Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegada Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editora
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Juan Carlos Álvarez Ayala

Carátula
Fotografía de Myriam Fernanda Torres. Municipio del Carmen, en la Región del Catatumbo - Norte de Santander, en el año 2023.

Impresión

Editorial Jotamar S.A.S.
Calle 57 No. 3-39
Tunja, Boyacá, Colombia.
editorialjotamar@yahoo.com

Citar este libro / Cite this book
Torres Gómez, M. F. (2025). *Discursos de formación en trabajo social desde la construcción de paz.* Editorial UPTC, Colección Tesis Doctorales UPTC- RUDECOLOMBIA. Facultad de Ciencias de la Educación.
doi.org/10.19053/uptc.9789586609777







Libro financiado por el Doctorado en Ciencias de la Educación - RUDECOLOMBIA, de la UPTC. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 de marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
editorial.uptc.edu.co

Resumen

El Trabajo Social, como disciplina-profesión de las Ciencias Sociales, aborda problemáticas complejas, atendiendo como horizonte ético-político la justicia social y los derechos humanos. En esta vía, es una profesión que promueve la cultura de paz en diversos escenarios, desde el reconocimiento de la diversidad y al abordaje pacífico de los conflictos. Por lo anterior, el presente libro analiza los discursos formativos que se generan en dos programas de Trabajo Social de la ciudad de Bogotá, uno público y uno privado, cuya apuesta por la construcción de paz y la inclusión de la diversidad cultural, se enuncia en sus proyectos pedagógicos e intencionalidades formativas que lideran, visibles en prácticas educativas que reconocen el capital social y cultural de los estudiantes, sus trayectorias personales y sus saberes diversos, en conexión con las dinámicas sociales y políticas del país, y la articulación docencia-investigación y extensión. Los discursos analizados abogan por resignificar la interculturalidad como perspectiva para la construcción de paz, toda vez que configura otros diálogos culturales alternativos a los impuestos por la colonialidad en los escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Formación, Trabajo Social, Construcción de paz, Interculturalidad, Alteridad

Abstract

Social Work as a discipline-profession of Social Sciences, addresses complex problems, addressing social justice and human rights as an ethical-political horizon. In this way, it is a profession that promotes the culture of peace in various scenarios, from the recognition of diversity, and the peaceful approach to conflicts. For this reason, this book analyzes the training discourses that are generated in two Social Work programs in the city of Bogotá, one public and one private, whose commitment to the construction of peace and the inclusion of cultural diversity is stated in their pedagogical projects and training intentions that they lead, visible in educational practices that recognize the social and cultural capital of the students, their personal trajectories, and their diverse knowledge, in connection with the social and political dynamics of the country, and the teaching-research articulation and extension. The discourses analyzed advocate for redefining interculturality as a perspective for peacebuilding, since it configures other alternative cultural dialogues to those imposed by coloniality in teaching-learning scenarios.

Keywords: Training, Social Work, Peacebuilding, Interculturality, Otherness

Tabla de Contenido

AGRADECIMIENTOS.....13

PRÓLOGO.....14

INTRODUCCIÓN.....16

CAPÍTULO 1: COMPRENSIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA LEER LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Formación profesional y prácticas educativas.....23

Prácticas educativas.....34

Educación y construcción de paz.....36

Paz: enfoques desde su construcción.....49

Tejido metodológico.....57

CAPÍTULO 2: FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ: TRAYECTORIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Y LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

Historia del Trabajo Social en América Latina.....73

Primera Etapa – Asistencialismo.....74

Segunda Etapa – Reconceptualización.....75

Historia del Trabajo Social y la formación en Colombia.....75

Tendencias de la formación profesional en Trabajo Social.....88

Historia Departamento Trabajo Social Universidad Nacional de Colombia, Elementos Curriculares y Trayectoria Construcción de Paz.....94

Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia.....94

El Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC) del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia.....100

La Red de ética, cultura, creación, ciencia, tecnología e innovación para la paz de la Universidad Nacional de Colombia (Red paz).....112

Historia Programa De Trabajo Social Universidad de La Salle, Elementos Curriculares y Trayectoria en la Construcción de Paz.....119
Historia Programa de Trabajo Social Universidad de La Salle.....119

CAPÍTULO 3: SABERES Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y EDUCATIVAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL, REFERIDAS A LA INTERCULTURALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia.....143
Programa De Trabajo Social de la Universidad de La Salle.....177

CAPÍTULO 4: DISCURSOS EDUCATIVOS DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ, EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL

CAPÍTULO 5: CONSTRUCTOS Y CONCLUSIONES PARA PENSAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD, EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ.....235
Constructos epistemológicos.....237
Constructos formativos y pedagógicos.....239
Constructos curriculares.....242

CONCLUSIONES.....244

REFERENCIAS.....251

Tabla de figuras

Figura 1 Diseño Metodológico de la Investigación.....57
Figura 2 Propuesta metodológica de la Investigación.....60
Figura 3 Desarrollo metodológico Análisis Crítico del Discurso.....67
Figura 4 Desarrollo metodológico Etnografía doblemente reflexiva.....69
Figura 5 Líneas misionales de la Universidad Nacional de Colombia. Líneas estratégicas del PIUPC.....105
Figura 6 Componentes interpretación textual.....118
Figura 7 Componentes interpretación intertextual-social.....137
Figura 8 Dimensiones etnografía doblemente reflexiva.....142
Figura 9 Trayectoria construcción de paz Universidad Nacional de Colombia.....214
Figura 10 Trayectoria construcción de paz Universidad de La Salle.....215

Agradecimientos

Al finalizar la escritura del presente libro, manifiesto mi profundo agradecimiento a las personas que inspiraron y acompañaron esta experiencia:

Expreso mi gratitud a las directivas, docentes y estudiantes del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia y del Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, por la disposición, solidaridad y confianza depositada en mí, al permitirme conocer sus lecturas, saberes y prácticas relacionadas con las categorías de la investigación.

Agradezco a mi familia: a mis padres y mi hijo Juan Fernando, por acompañarme día a día en mis apuestas personales y académicas, además de impulsarme con su ejemplo en la construcción de paz.

Myriam Fernanda Torres Gómez

Prólogo

La violencia y el conflicto armado en Colombia, según las Naciones Unidas[1], es visible en los 9.1 millones de víctimas que desde los años cincuenta del siglo XX han marcado la historia de este país. En la actualidad, según cifras referidas por la Defensoría del pueblo, se manifiesta la violencia en los 753 líderes sociales asesinados entre los años 2016 y 2020. Es así como Molano[2] concibe en ubicar el origen del conflicto armado en Colombia, como violencia fundada en dos factores complejos: el control sobre la tierra y sobre el Estado. Estas situaciones se remiten a disputas históricas, transversalizadas por fenómenos de distinto orden, como lo son la pobreza, la corrupción y la inequidad.

En este sentido, el abordaje de los discursos educativos en la formación de trabajadores sociales, desde la construcción para la paz, se configura en un novedoso campo de conocimiento fundante para repensar el lugar de la Universidad y de los profesionales ante la paz, en un contexto latinoamericano y colombiano, cada vez más fragmentado, polarizado y carente de tejido social.

El tema abordado en el presente libro surge de la reflexión pedagógica sobre la formación profesional de más de doce años de la autora, de cara a la realidad latinoamericana y local, vinculada a la par con sus intereses y trayectoria profesional y académica, producto de la experiencia en el campo de la investigación y la intervención social en torno a la construcción disciplinar del Trabajo Social, la formación integral, la atención psicosocial con víctimas del conflicto armado, la acción social con familias en condiciones diversas, y la actuación profesional con grupos

1 Organización de las Naciones Unidas [ONU], *Colombia conmemoró a 9,1 millones de víctimas de la violencia* (Colombia: Naciones Unidas, 2021), https://colombia.un.org/es/149093-colombia-conmemoro-91-millones-de-victimas-de-la-violencia.

2 Alfredo Molano, *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010)* (Bogotá: Espacio Crítico, 2014).

poblacionales y comunidades en situación de vulnerabilidad, escenarios que desafían la formación profesional y las prácticas educativas respecto al reconocimiento de la diversidad y la construcción de paz.

Introducción

Formarse como profesional de lo social en uno de los países con mayores indicadores de desigualdad y exclusión de la región, requiere en los profesionales del campo social, todo un repertorio de saberes y prácticas interculturales para asumir alternativas a estos fenómenos, a fin de comprender, cuestionar y transformar la realidad, asumiendo como horizonte de sentido, la justicia social.

Es necesario, entonces, promover en el estudiantado la autonomía y la alteridad como aportes a la no exclusión ni discriminación (étnica, ideológica, orientación e identidad sexual, etc.) de las poblaciones. Esto permitirá formar sujetos capaces de transformar la realidad desde la ciudadanía intercultural, al contemplar las particularidades de cada proceso formativo. Dicha tarea responde a la búsqueda de alternativas incluyentes desde la formación crítica en el aula, desde la cual se brinda una mirada contextual a la educación para la toma de posición y movilización social, en la comprensión de los distintos lugares de enunciación que se construyen en la academia y en las comunidades, fundamentados desde la práctica de los derechos humanos y la educación en y para la paz.

En este sentido, se requiere develar los discursos de formación y construcción de paz de los integrantes de dos comunidades educativas de Trabajo Social en la ciudad de Bogotá, a fin de afianzar una cultura de paz desde la promoción de la alteridad, la diversidad y el goce del bienestar para todas y todos, posible esta cultura a través de procesos educativos que conciban al sujeto como transformador de las condiciones inmateriales y materiales de su propia vida y de la vida social, especialmente, la resignificación de la vida como valor supremo, la vida del otro y la vida con los otros.

Concerniente a la relación formación y construcción de paz, desde diferentes instancias y ámbitos como lo es la Unesco, se ha identificado una preocupación por generar conocimientos en torno al tema de cultura de paz, articulados al campo de la educación, a fin de consolidar nuevas ciudadanías que aporten a la transformación de prácticas cotidianas. Pese a lo anterior, poca es la literatura que aborda procesos de construcción de paz en la educación superior, que se oriente a la resolución de conflictos y la adquisición de valores como la tolerancia, la solidaridad y la convivencia, con el propósito de superar la simple existencia de espacios curriculares aislados como cívica, ética, derechos humanos, y cátedra de paz.

El presente libro se justifica en reconocer que la paz es mucho más que la ausencia de conflictos y que la formación cruza elementos de construcción intercultural como finalidad para la transformación de la sociedad. Es un reto para el Trabajo Social, a quien le corresponde ampliar el marco de comprensión desde la educación para la paz en la cotidianidad. Por ende, el abordaje de la interculturalidad como fundamento y requerimiento para la construcción de paz, se configura en un elemento innovador de análisis investigativo desde la educación superior, atendiendo la actual coyuntura del país, atravesada por profundas fracturas y vulneraciones sociales que expresan el odio, la exclusión y la confrontación y la xenofobia, entre otros fenómenos. Ello aporta a discutir la cultura educativa que moviliza la construcción de paz en un país tan diverso como lo es Colombia.

Los desarrollos del presente libro, se consolidan como un aporte trascendental en el campo pedagógico, curricular y disciplinar del Trabajo Social, puesto que el abordaje de la categoría construcción de paz, no se ha explorado en el contexto de la formación de dichos profesionales en la ciudad de Bogotá, específicamente desde el Departamento de Trabajo Social de la

Universidad Nacional de Colombia y el Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, dos unidades académicas caracterizadas por tener una trayectoria en docencia, investigación y proyección social relacionada con la construcción de paz, unidades que además en sus aulas de clase reciben estudiantes con múltiples condiciones y situaciones de diversidad, lo cual cuestiona los discursos de formación tradicional como transmisión de información impersonal y generalista, soportado en políticas de calidad y competencias básicas. Ello invita a pensar la educación para la paz, con acento por la interculturalidad y la inclusión, como escenario de dignificación de lo humano, lo profesional y lo ciudadano.

- El libro que llega a sus manos, consta de cinco capítulos distribuidos bajo el siguiente esquema:
- El primer capítulo llamado "*Comprensiones teóricas y metodológicas para leer la formación profesional y la construcción de paz*". Este apartado contiene el marco teórico de la investigación, el cual aporta a la comprensión y análisis de las categorías centrales del texto. Se integra a este capítulo, la metodología de investigación.
- Como segundo capítulo aparece el titulado "*Formación en Trabajo Social y construcción de paz: trayectorias de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de La Salle*", el cual reconstruye la historia y el contexto del Trabajo Social y la formación de esta disciplina en Colombia, detallando el origen y características curriculares de cada unidad académica. Además, describe los abordajes, experiencias, escenarios y campos temáticos que han configurado cada una de las universidades y programas en la construcción de paz. Tales hallazgos permiten comprender el escenario desde el cual surgen los saberes y prácticas en torno

a las categorías interculturalidad, formación profesional y construcción de paz, que configuran las dos unidades académicas estudiadas, en la ciudad de Bogotá.

- En tercer lugar, el capítulo denominado "*Saberes y prácticas institucionales y educativas de formación profesional en Trabajo Social, referidas a la interculturalidad en la construcción de paz*", desglosa el Análisis Crítico del Discurso, construido a partir de los relatos de los registros documentales, las entrevistas dialógicas virtuales a docentes, los grupos focales virtuales con estudiantes y las observaciones no participantes, a la luz de las categorías establecidas en la matriz destinada para tal propósito, consolidando así, un conjunto de hallazgos institucionales y educativos por unidad académica.
- El cuarto capítulo "*Discursos educativos desde la construcción de paz, en la formación profesional de Trabajo Social*", confronta los saberes y prácticas previamente enunciados desde la etnografía doblemente reflexiva, con el fin de develar aquellos discursos educativos e institucionales que sitúan la formación profesional, en sintonía con la construcción de paz. De la mano de dichos discursos, se socializan un conjunto de constructos conceptuales en los planos formativos, curriculares y epistemológicos, relevantes para proyectar una formación que articule las categorías y tensiones abordadas.

Cerrando el libro, se encuentran los "*Constructos y conclusiones para pensar la formación profesional desde la interculturalidad, en el marco de la construcción de paz*", que despliega una serie de reflexiones, desafíos y proyecciones, resultado de los anteriores capítulos, cuyo propósito es orientar rutas de investigación y formación y construcción de paz, para las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación.

CAPÍTULO 1: COMPRENSIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA LEER LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

El marco teórico para el desarrollo del presente texto, integra dos categorías teóricas fundantes: 1. La formación desde la perspectiva *Bildung* que vincula nociones como la formación profesional y las prácticas educativas y, finalmente, 2. Estudios de paz, que integra conceptos como la construcción de paz y la educación para la paz.

Formación profesional y prácticas educativas

La educación, desde la pedagogía crítica expresada por autores como Freire[3], se concibe como un proceso de coconstrucción, de cultivo de lo humano, de resistencia a las injusticias y actos de vulneración de la dignidad humana y de transformación social. Por esto, en cualquier acto educativo, la discusión por la formación en el marco de la cultura ocupa un lugar relevante, puesto que permite develar los horizontes pedagógicos y didácticos que impulsan la autonomía en el ejercicio profesional.

La teorización acerca de la formación posee múltiples aristas para su comprensión, toda vez que este proceso refiere a la apuesta por la ampliación y desarrollo de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes que generen transformaciones

3 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 1993).

sociales. Desde esta lógica, se prioriza la perspectiva formativa de orden humanista, que integra la cognición con la emoción, contextualiza la formación con pertinencia social, de cara a la inclusión y la garantía de los derechos humanos. Por lo anterior, se rescatan los aportes de la tradición alemana denominada "*Bildung*", que retoma premisas de Aristóteles y Tomás de Aquino. Entre los principales exponentes de esta perspectiva se encuentran autores como Herder, Herbart, Schleiermacher, Von Humboldt y los académicos de la escuela de Frankfurt, según lo mencionado por Horlacher[4], tradición cercana a los desarrollos sobre la formación estipulados por Gadamer[5] y Freire[6].

Frente a la formación, la autora Horlacher[7] rescata los aportes e intencionalidades de la tradición *Bildung* originaria de Alemania, puesto que tal perspectiva orienta desarrollos teóricos en torno a la educación y a las políticas educativas que abogan por una formación no estandarizada, que conecta las dimensiones subjetiva y social del estudiante, bajo cuestionamientos éticos por la autonomía[8] y la formación política y ciudadana, destacando:

> […] el aspecto de interioridad del concepto de Bildung, el cual desde esta perspectiva aspira al desarrollo del alma; es percibido en un sentido moral, al tiempo que supone que el alma humana es única e individual y puede ser perfeccionada casi infinitamente. En conexión con todo ello se encuentra la noción de un desarrollo armónico de las capacidades naturales humanas (cabeza, corazón y manos) por medio del arte y la literatura, pues aquí se funden los factores éticos y estéticos[9]

4 Rebekka Horlacher, "¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana", *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 51,* n.0 1 (2014): 35-45.
5 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1991).
6 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido.*
7 Rebekka Horlacher, "¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana", *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 51,* n.0 1 (2014): 35-45.
8 Ibid., 40.
9 Ibid., 40.

Tal apuesta promueve un vínculo permanente entre el crecimiento personal-académico y su relación con el entorno, visible en la incidencia que posee esta perspectiva en el ejercicio ciudadano y democrático, motivo por el cual, se destaca bajo esta óptica, la dimensión política de la noción de formación, para comprender y actuar en la diversidad y heterogeneidad cultural de las sociedades occidentales, según Horlacher[10].

La formación contempla entonces, un crecimiento académico y personal que trasciende la mirada de adquisición de conocimiento, para darle paso al reconocimiento de un sujeto que va configurando su identidad profesional desde la ética ciudadana, lo cual acentúa la multidimensionalidad e integralidad de la educación, como lo plantea Gadamer, quien intenciona una discusión que traspasa la óptica cultural:

> Pero cuando en nuestra lengua decimos "formación", nos referimos a algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. Aquí formación no quiere decir ya cultura[11].

Por ende, la educación es concebida como un proceso de construcción del sujeto, a la luz de referentes éticos, contextuales y culturales, donde consolidar la subjetividad, requiere una permanente reflexividad, que le permita al estudiante transitar en diálogos autorreferenciales entre las diferentes esferas personales, profesionales, disciplinares y académicas, bajo el eje transversal de lo ético-político.

10 Ibid.
11 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1991): 39.

Para ello, Zambrano asume la formación como:

> "(…) un estado espiritual antes que material. Solo es material cuando se hace un uso correcto de lo sabido y de lo aprendido; cuando la prudencia y la sabiduría afloran en las situaciones más difíciles"[12], cuyas implicaciones derivan en cuestionamientos por los valores, y la dimensión ético-política, respecto al ideal de sujeto que se proponen alcanzar por medio de la formación. Según Zambrano, la noción de formación en educación se vincula a toda la propuesta pedagógica que media para alcanzar este fin, con esto, en el caso de la formación profesional, es prioritario pensar como los currículos integran la dimensión personal, con la aprehensión teórica y conceptual que lleve a un ejercicio práctico en la sociedad, a partir de la legitimidad y poder que la formación desde un saber le atribuye al sujeto, puesto que "una elección profesional cualquiera tiene algo de esto, pues cada profesión es en cierto modo un destino, una necesidad exterior, e implica entregarse a tareas que uno no asumiría para sus fines privados"[13].

En esta vía, la formación profesional amerita la construcción de escenarios de crecimiento en lo intelectual, cognitivo, técnico, ético, político, estético, espiritual, entre otros aspectos, que permean las dimensiones singular, social y ambiental.

Para comprender la formación profesional en el contexto actual de la educación, marcada por lógicas neoliberales del capitalismo cognitivo, es vital abordar las lecturas sobre el tema que emergen desde la economía y la sociología de las profesiones, debido a que estas disciplinas proveen elementos de análisis en torno a la configuración de las profesiones como campos de conocimiento y de poder. Desde la economía de las profesiones, se establecen la relación entre los procesos de globalización y la formación profesional, específicamente la basada por

12 Armando Zambrano, "Formación y autonomía. Tensiones en las modalidades académicas típicas", *Revista colombiana de Educación Superior, 1* (2008): 42.
13 Ibid., 42.

competencias que tiende a estandarizar la educación en lógicas funcionales al mercado, dejando por fuera la preocupación central por la formación integral para el ejercicio de la ciudadanía. Adicionalmente, dichos autores plantean cuestionamientos a las políticas educativas centradas en estándares de calidad y de financiación cada vez más precaria de este componente.

Referido a la sociología de las profesiones, académicos como Weber[14] y Bourdieu[15] esbozan planteamientos en torno a la configuración social de un saber especializado en la estructura social, como mecanismo de legitimidad y dominación desde un poder atribuido a unos roles particulares. Weber sitúa el origen de las profesiones en la modernidad, con influencia de la ética protestante calvinista y luterana, que acentúa el ejercicio de la profesión como mecanismo de salvación y canalización de una vocación en la "tierra", puesto que el:

> […] deber profesional, de un compromiso que debe establecer el hombre y de hecho reconocerlo ante lo implícito de su acción "profesional", sea la que él quiera — prescindiendo de que se la considere, claro está, como estricta utilización de la propia energía de trabajo o de la simple propiedad de bienes (entiéndase "capital")—, aquel sentimiento, repetimos, es la más peculiar "ética social" del mundo civilizado capitalista, para la que tiene, en cierto modo, un significado constitutivo[16].

Para este autor, las profesiones son formas históricas que permiten la realización del sí, a partir del reconocimiento e identificación particular de un orden en torno a valores y significados culturales, el cual expresa la toma de conciencia respecto al lugar del profesional en la dinámica social, que incide indirectamente en la regulación del orden y comportamiento

14 Max Weber, *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo* (México: Editorial Coyoacán, 1994).
15 Pierre Bourdieu. *El sentido práctico* (Madrid: Taurus, 1990).
16 Max Weber, *Ética protestante y el espíritu del capitalismo.*

social. En este sentido, Weber[17] indica cómo las profesiones se encuentran atadas a una racionalidad instrumental, cuyo énfasis se ubica en la eficiencia y la eficacia, como expresiones de control y poder económico al dominar un saber específico.

En tal sentido, Bourdieu[18] reconoce las profesiones como campos de conocimiento y de producción, delimitados por una propiedad que atribuye un lugar o posición para el dominio en ciertos espacios, que reconocen intereses específicos para orientar la relación de actores y las fuerzas que están detrás de estos, vinculado en este entramado relacional del ejercicio profesional, dimensiones como la política, la social, la cultural, la económica entre otras, legitimada en las reglas que la sociedad establece.

En esta vía, Cecilia Aguayo explora la configuración del Trabajo Social como profesión moderna, toda vez que cuestiona la función política de esta, en relación con el poder del que ha sido investida por el conocimiento que posee y la legitimidad que ello provee para actuar en el campo social, económico y cultural. Al respecto, la autora identifica la burocracia como fundamento de la acción del profesional en la modernidad, producto de la inmersión del modelo capitalista en las relaciones sociales, para lo cual llama la atención en la configuración de la ética de la responsabilidad y la ética de la convicción, toda vez que:

> […] el profesional político siempre se verá confrontado a la elección y en cada elección se expresan los valores históricos singulares y no universales. Entre los diversos valores los hombres están obligados a elegir algunos y dejar otros[19].

17 Ibid.
18 Pierre Bourdieu. *El sentido práctico* (Madrid: Taurus, 1990).
19 Cecilia Aguayo, *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder* (Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2006), 43.

La investigadora Aguayo, retomando a Weber[20], problematiza la relación entre las profesiones y la modernidad, entre ellas el trabajo social, fenómeno producto del auge del modelo capitalista que mercantiliza la acción social del profesional, a partir de una lógica de especialización instrumental que le hace comercializar su conocimiento, fundamentado desde tres tipos de legitimidad: la tradicional, la carismática y la legal.

Orozco[21] en su obra, la "formación integral mito y realidad", se refiere a la formación integral como aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico. Orozco[22] nos señala, cómo a través de la formación integral se forma el pensamiento crítico como actividad reflexiva y cómo solo el desarrollo de esta capacidad, incide realmente en la formación de una inteligencia crítica. La formación integral tiene que ver entonces con los procesos de socialización e individualización; los dos procesos son válidos y el sujeto se constituye simultáneamente, desde los procesos de diferenciación e individuación de una parte y, los de socialización, de la otra, pues a partir de la fusión de estos dos es que se construyen la identidad y el mundo personal.

La noción "formación integral", articula en la educación, conexiones con el contexto social, político y económico en el cual se desempeñan los profesionales, concentrando la mirada en la importancia de superar una formación tradicional, mecanicista y académica que aísla al sujeto de su condición humana. Esta lectura de la formación convoca a las universidades a movilizar en el

20 Max Weber, *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo* (México: Editorial Coyoacán, 1994).
21 Luis Orozco, "La formación integral mito o realidad", *Revista Universitas, 10,* n.o 1 (2008): 161-186.
22 Ibid.

estudiantado, como lo indica Arango y Meza[23], citado por Cruz et al.[24]: "el crecimiento desde el empoderamiento de su proyecto de vida, ante los escenarios de complejidad e incertidumbre que actualmente enmarca el contexto global".

Una educación encaminada a la formación integral asume al ser humano como persona íntegra, como totalidad; es una educación que reconoce las dimensiones humanas en constante interrelación, no por partes, sino en permanente despliegue, presentes en todos los ámbitos de la existencia. Es una educación que reconoce que en cualquier actividad educativa está implicada la persona como un todo; en consecuencia, ni privilegia la inteligencia sobre la afectividad, ni separa la imaginación de la acción, ni diferencia el desarrollo individual del ser social.

Bajo esta lógica, se destaca la importancia de una lectura contextualizada de la realidad, que involucra reconocer dimensiones sociales, políticas, culturales, ambientales de los escenarios sociales, y "[…] el entendimiento de las problemáticas en sus conexiones y determinaciones con los ámbitos locales, regionales, nacionales y globales"[25]. Ello se conecta con la especificidad profesional enunciada por García Salord (1998), como construcción histórico-social, y se estructura en un proceso a través del cual se delimita el ámbito de relaciones sociales, donde se hace necesario determinado tipo de intervención[26]. Dicho ámbito, está constituido por sujetos sociales que tienen un lugar que define su participación en el problema social

23 Albeiro Arango Álzate y José Meza Rueda, *El discernimiento y el proyecto de vida. Dinamismo para la construcción de sentido* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002).
24 Alba Cruz, Claudia Roa y Fernanda Torres, "Formación disciplinar e identidad profesional en trabajo social: escuchar y construir", en *Experiencias docentes universitarias, matices desde su reflexión y sistematización,* Ed. Rosa Cifuentes (Bogotá: Ediciones Unisalle, 2015), 154.
25 Consejo Nacional de Trabajo Social (CONETS), *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES para trabajo social* (Bogotá: CONETS, 2004): 51.
26 Susana García Salord, *Especificidad y rol en trabajo social. Currículo, saber, formación* (Argentina: Editorial Lumen Humanitas, 1998), 19.

que origina la demanda de una práctica profesional, siendo el problema social, el que se constituye en el objeto de intervención de la práctica profesional en trabajo social. La especificidad, entonces, está signada por los elementos constitutivos de la identidad del trabajo social como profesión y como disciplina.

La formación profesional en trabajo social, está orientada por estándares internacionales establecidos por organismos globales de educación en esta disciplina, los cuales definen una serie de intencionalidades y criterios pedagógicos, académicos y administrativos, que propenden por el reconocimiento de la diversidad en todas sus dimensiones y la ética profesional como estandarte en el proceso formativo, a partir de cuatro componentes estructurantes según el Consejo Nacional para la educación en Trabajo Social (CONETS) e ICFES[27]: fundamentación teórica desde las Ciencias Sociales y el trabajo social, fundamentación metodológica para la práctica profesional, ética profesional y fundamentación en investigación social. En Colombia, según este organismo, la formación profesional se ha adaptado a la complejidad de la realidad y los fenómenos sociales que emergen, por lo cual los procesos educativos, centran su atención en la comprensión e intervención de los problemas sociales a la luz de construcciones teóricas y metodológicas innovadoras.

Para Rosa Margarita Vargas de Roa, la formación en la profesión-disciplina del trabajo social, propone una perspectiva humanista de tal ejercicio, reconociendo la potencialidad del ser inacabado, desde el cual, la formación promueve un proyecto de vida desde el crecimiento integral de las múltiples dimensiones, que dialogan alrededor de una perspectiva ético-política. Por lo anterior, la formación profesional en trabajo social:

27 Consejo Nacional de Trabajo Social (CONETS), *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES para trabajo social* (Bogotá: CONETS, 2004).

> (…) está llamada a formar personas que tengan identidad y fortalezcan la autonomía dentro de cánones adecuados de solidaridad y respeto por lo público. Su gran desafío es formar para la creatividad, la innovación y el cambio, recuperando a su vez los saberes que constituyen su patrimonio de conocimiento y prestigio social. Ello obliga a que las propuestas formativas privilegien la profundidad temática a la amplitud; el estudio de los campos específicos de la disciplina o profesión; la articulación y coherencia entre el campo del saber y la práctica y el equilibrio entre la formación profesional y la integral[28].

La investigadora María Rocío Cifuentes[29], concibe la formación en trabajo social como una puesta que involucra elementos de apropiación conceptual de las Ciencias Sociales y Humanas y la dimensión ética-social, que permite el desarrollo de capacidades para la investigación y la intervención en lo individual, grupal, familiar, comunitario y social. Para esta investigadora, es clave en la formación de Trabajo Social: la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, a partir de la identificación y reconocimiento de la historia, las trayectorias y la especificidad, que contribuye al diálogo crítico con las otras disciplinas en pro de la transformación de sí. Referido a la formación en Trabajo Social, Adriana Ornelas y Luisa Brain, plantean una crítica a la centralidad educativa en torno a las competencias, puesto que, las dinámicas complejas del contexto social, requieren superar la focalización en la adquisición de herramientas técnicas que fracturan el conocimiento en perspectiva utilitarista del mismo. Para afrontar la centralidad de la formación en las competencias, las autoras proponen:

28 Rosa Margarita Vargas de Roa, *"Algunas reflexiones sobre la formación en Trabajo Social",* Revista Tendencias & Retos, 10 (2005): 136.

29 María Rocío Cifuentes Patiño, "Formación en Trabajo Social e Investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI", *Revista Trabajo Social Universidad Nacional de Colombia, 15,* n.0 1 (2013): 165-182.

> […] formar un profesional que conozca la realidad y los procesos sociales que en ella se generan, que tenga formación teórica-metodológica y habilidades prácticas para intervenir en la construcción del cambio social y que sea capaz de reconocer en el análisis histórico de su profesión, la perspectiva de futuro que se construye en el día a día. Para ello es imprescindible formar en los trabajadores sociales una visión transdisciplinaria que les permita construir estrategias de intervención desde el Trabajo Social, apoyándose sí de otras disciplinas, pero sin subordinarse a ellas[30]. (p. 8)

Las comprensiones abordadas respecto a la formación profesional, hacen un fuerte llamado por reconocer la diversidad en todas sus expresiones, para involucrar en los procesos educativos y en el quehacer profesional, la interculturalidad. Ante esto, los investigadores Aguilar y Buraschi, vinculan dicha categoría en los procesos de formación como elemento central de la sociedad contemporánea. Al respecto plantean:

> El enfoque intercultural que proponemos es crítico porque implica la deconstrucción del asimilacionismo subalterno y del racismo culturalista además de la superación de ciertas formas reduccionistas de entender el interculturalismo; y es transformador porque supone repensar nuestra forma de concebir la identidad, la cultura, la participación y la ciudadanía. Nuestro enfoque crítico-transformador del interculturalismo no se limita al reconocimiento de la diferencia y a la promoción de la interacción positiva entre personas o grupos con diferentes horizontes culturales de referencia, sino que apuesta por la lucha contra las desigualdades sociales, económicas y políticas; y contra las discriminaciones étnicas, raciales y culturales[31].

30 Adriana Ornelas y Luisa Brain, "Formación de trabajadores sociales: las encrucijadas", *Boletín Electrónico Surá. Escuela de Trabajo Social, 179* (2011): 1-12.

31 María Aguilar y Daniel Buraschi, "Formación en Trabajo Social con conciencia global y compromiso local: un caso de buena práctica educativa", *Cuadernos de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid, 27*, n.o 2 (2014): 277-289.

Tales desarrollos implican retos de orden académico, político y emocional, puesto que implican desarrollar capacidades propositivas para la intervención e investigación social partir del pensamiento crítico y reflexivo, que contribuya a superar las respuestas formativas tradicionales para leer e intervenir la interculturalidad, entre las cuales se ubica la asimilación subalterna, la estética intercultural y el racismo culturalista[32].

Prácticas educativas

Para comenzar, es necesario diferenciar entre la práctica docente y la práctica educativa, toda vez que la primera, es una expresión de la segunda. García-Cabrero et al., definen la práctica docente como: "Todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan"[33], diferenciándola de la práctica educativa, al considerar esta última como "los factores contextuales, antes tratados como variables ajenas al proceso de enseñanza y de aprendizaje"[34].

Zavala, considera que es necesario suponer a la práctica educativa como una actividad dinámica y reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula: "Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente"[35]. A este respecto, Colomina et al., indican que: "la interactividad supone considerar también las situaciones surgidas después de clase, por ejemplo, los resultados de aprendizaje y el tipo de productos generados en el alumno como consecuencia,

32 Ibid., p. 279.
33 Benilde García Cabrero, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña, "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, REDIE", *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*, n.o 34 (2008): 1-15.
34 Ibid., p. 4.
35 Antoni Zavala, *La práctica educativa, cómo enseñar* (Barcelona: Grao, 2002), 4.

tanto de su actividad cognitiva y social, como de las acciones del profesor para que ello ocurra"[36]. Este conjunto de autores, apoyan el modelo de conceptualización y modelo de García Cabrero et al., donde la práctica educativa articula la práctica docente, puesto que dichos procesos implican la articulación del saber pedagógico para construir un escenario didáctico en que se vinculen los procesos de enseñanza-aprendizaje, en conexión con los diferentes ámbitos de acción de los estudiantes. En esta línea, dichos autores conceptúan la práctica educativa como:

> […] el abordaje de las tareas y actividades desarrolladas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula, que en teoría tienen una estrecha relación con las actividades preinstruccionales, contempladas durante la fase preactiva o de planificación didáctica[37].

Estos autores plantean tres dimensiones para evaluar la práctica educativa de los docentes: 1) el pensamiento didáctico del docente y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula, y 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados. En síntesis, pretenden rebasar la visión fragmentada de la práctica educativa como práctica docente:

> La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula"[38].

36 Rosa Colomina Álvarez, Javier Onrubia Goñi, María José Rochera, "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula", en *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (Madrid: Alianza, 2001), 437–45.
37 Benilde García Cabrero, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña, "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, REDIE", *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22,* n.o 34 (2008): 1-15.
38 Ibid., p. 2.

Con lo anterior, los autores concluyen que la diferencia es conceptual y que ambos procesos, se influyen mutuamente. Sin embargo, de manera general, las instituciones educativas (educación superior) solo han evaluado la práctica docente, a pesar de que, debido a una Ley de la Nación (Ley 30 de 1992), se incluye la formación integral, es decir, hay que clarificar lo que ocurre en el aula. De igual manera, se observa que la evaluación de las prácticas docentes no traspasa el aula, lo cual limita la construcción de una educación para la paz en dos roles para Arias[39]: 1) su realización plena como finalidad y derecho que contribuye al desarrollo y la convivencia pacífica y democrática y, 2) pensar una educación para la paz que articule la educación en sus aspectos estructurales, culturales y directos.

Educación y construcción de paz

Con respecto a la trayectoria mundial de la educación para la paz, hay antecedentes desde la década de los años 70, que culminan con la institucionalización de esta temática desde la Unesco, originados según Herrero Rico[40], en el movimiento pedagógico de la Escuela Nueva con María Montessori, la no-violencia inspirada por Gandhi, la educación para el desarrollo, los aportes sobre el género de las feministas y el aporte de la educación popular. Para Latinoamérica, Alicia Cabezudo[41], de Argentina, aborda el tema adscrito a dicho escenario. Se observan líneas implementadas a partir de la caída del bloque soviético como: educación para la democracia, educación ciudadana,

39 Rosa Arias Campos, "Reflexiones sobre la paz en el contexto actual colombiano. Pensar en educación para la paz" en *Apuestas del encuentro nacional para la paz., Escuelas para la paz* (Colombia: OIM y USAID, 2016), 45-52.

40 Sophia Herrero Rico, reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 10,* n.0 33 (2003): 285-298.

41 Alicia Cabezudo, "Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina", *Ciências Sociais Unisinos, 48*, n.o 2 (2012): 139-145.

educación para la convivencia, la educación para el conflicto y las nuevas perspectivas, empoderamiento pacífico y paz holística Gaia desde Sandoval[42].

La institucionalización del discurso sobre la educación para la paz ocurre en las ONG y agencias de cooperación internacional. Entre los *Think Tanks* más reconocidos se encuentran Galtung[43] y Lederach[44], quienes abren el campo de investigación de estudios para la paz. Otros discursos reconocidos son provenientes de Estados Unidos con David Adams[45]. Muchos de estos académicos, han fungido como consultores en conflictos bélicos, especialmente en Asia y África. En el caso de los estudios europeos y norteamericanos, se identifica su filiación con las ciencias políticas.

Por lo anterior, se debe indagar críticamente cómo las universidades están enfrentando su papel misional como constructoras de paz, a partir de las dinámicas y transformaciones de nuestras sociedades, que les invita a ser "capaces de armonizar estos procesos de manera que contribuyan al desarrollo social y al bienestar de la Humanidad", según Arango y Meza[46].

Ello implica construir escenarios de formación y crecimiento en lo intelectual, cognitivo, técnico, ético, político, estético, espiritual, entre otros aspectos que permean las dimensiones singular, social y ambiental.

42 Eduardo Sandoval, *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad* (Bogotá: Arfo Editores e impresores LTDA., 2016).
43 Johan Galtung, Paz por medios pacíficos. *Paz y Conflicto, desarrollo y civilización* (Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003).
44 John Lederach, La imaginación moral: *el arte y el alma de construir la paz* (Bogotá: Norma, 2008).
45 David Adams, *Cultura de paz: una utopía posible* (México D.F.: Herder, 2014).
46 Albeiro Arango Álzate y José Meza Rueda, *El discernimiento y el proyecto de vida. Dinamismo para la construcción de sentido* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002).

Aunque existen unos lineamientos desde la Unesco[47], en el contexto colombiano, la sociedad civil y el Estado algunas veces han problematizado la Educación para la Paz, teniendo en cuenta que el último paradigma vigente es el de la resolución de conflictos en los países en vía de desarrollo. Lo anterior ha planteado retos metodológicos para la participación de diversos actores que logren incluir las voces de todos para superar la concepción que los problemas de política pública solo competen al Estado, por ejemplo, con la visibilización de otros actores que han movilizado iniciativas en este campo como lo es la RED UNIPAZ, quienes han priorizado como temáticas a trabajar: 1. Análisis del contexto actual de la paz y sus demandas frente a la educación, 2. Contenidos, didácticas y pedagogías de educación para la paz, 3. Enfoques de inclusión de educación para la paz, 4. Análisis y prospectiva de los avances y necesidades de educación para la paz en el nivel regional y, 5. Políticas nacionales y regionales de educación para la paz. Aportes para la consolidación de una agenda nacional de educación para la paz[48].

La interculturalidad, en un primer momento, se ubica desde conexiones con la educación, a la luz de la perspectiva del desarrollo económico, que busca la inclusión de la diversidad de poblaciones en el sistema educativo, impulsadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y la OCDE, según lo indica Ponzoni[49]. De lo anterior se percibe una visión funcionalista institucional tradicional de la interculturalidad como apuesta

47 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI* (2016), https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957

48 Rosa Arias Campos, "Reflexiones sobre la paz en el contexto actual colombiano. Pensar en educación para la paz" en *Apuestas del encuentro nacional para la paz., Escuelas para la paz* (Colombia: OIM y USAID, 2016), 45-52.

49 Federico Ponzoni, "El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural", *Educación y Educadores, 17* n.0 3 (2014): 537-553.

para la convivencia, la tolerancia, y la aceptación del otro. Otros autores que abordan vínculos entre la interculturalidad y la educación, según Ponzoni son: "Dietz y Mateos Cortés (2011), de Grant y Portera (2011), y de Aguado Odina (2004). (…) en Europa, donde es política pública oficial de la Unión Europea (Wiesand et al., 2008), y en América Latina (Ferrão Candau, 2010)"[50].

Un aporte fundamental a la construcción de paz, lo da el autor Francisco Muñoz, quien pone en escena una serie de tensiones respecto a las nociones tradicionales de paz centradas en los conflictos y la violencia, para generar el concepto de paz imperfecta, entendida como: "… «inacabada» «procesual» y este es el significado central. La paz imperfecta nos «humaniza», nos permite identificarnos con nuestra propia condición de existencia"[51]. Para llegar a esta noción de origen complejo y ecosistémico, el autor reconstruye una trayectoria histórica de la investigación sobre la paz, que inicia con la culminación de la Segunda Guerra Mundial, unida a las perspectivas que han primado sobre violencia y conflictos, sus causalidades y los impactos de estas comprensiones en sociedades caracterizadas por fenómenos como la globalización, los cuales están sujetos a incertidumbres y complejidades.

Hernández[52], en el texto "Educación para la paz" de la Universidad de La Salle, pone el énfasis en un tránsito para superar el estudio de este campo exclusivamente desde la violencia y la polemología que comprende la paz como un escenario utópico en el cual son ausentes los conflictos, a posicionar la postura de la irenología, que concibe la paz como un escenario a construir

50 Ibid., p. 540.
51 Francisco Muñoz, *La paz imperfecta ante un universo en conflicto* (Granada: Universidad de Granada, 2001).
52 Esperanza Hernández, "Educación y construcción de la paz", en *Educación para la paz, cuadernos de seminario,* ed Myriam Zapata (Bogotá: Ediciones Unisalle, 2016).

desde la imperfección y la incertidumbre de la vida cotidiana, donde los sujetos van generando prácticas familiares, educativas, comunitarias y sociales, que evidencian el manejo pacífico y constructivo del conflicto en todas sus escalas.

Reconocer la paz como ciencia socio-práctica, es la postura que plantean Montañez y Ramos[53] para transformar las realidades del conflicto, considerando el potencial de los seres humanos y las relaciones que establecen para asumir el conflicto social como un proceso cambiante, socioculturalmente configurado. Los autores asumen la paz imperfecta, como paz transformadora, porque promueve el empoderamiento, la creatividad social y el cambio hacia un buen vivir colectivo. Dicha paz es una propuesta participativa de acción y reflexión permanente de las experiencias convivenciales de los sujetos, que supera el divorcio entre las teorías y las prácticas de la paz.

La educación para la paz, moviliza ejercicios de reflexión a través de los diálogos de saberes que promulga Freire, como "[…] proceso educativo que implica la toma de conciencia y la adquisición de aprendizajes que proporcionan significados para una interacción positiva de cara al desafío de los problemas[54]", movilizando actitudes y espíritus críticos y reflexivos, cuestionadores del orden establecido, para configurar su transformación desde el reconocimiento del otro en el intercambio cultural e ideológico. Por ello, para incidir en la violencia cultural, esta educación tiene un reto inmenso de permitir, según Benavidez de Pérez:

> La expansión por el interés de realidades aparentemente ajenas a través de las elecciones de problemáticas localizadas;

53 Manuel Montañez y Esteban Ramos, "La paz transformadora: una propuesta para la construcción participada de paz y la gestión de conflictos desde la perspectiva sociopráxica", *Revista de Ciencias Sociales, 7*, n.o 2 (2012): 241-269.
54 Paulo Freire, Pedagogía del oprimido (México: Siglo XXI, 1993), 8.

> incluir elementos interculturales que desborden factores que promuevan el provincialismo o la hegemonía cultural […] construcción de mapas representativos de una verdadera cultura universal que permita una introducción del pluralismo cultural en los currículos[55].

Dicha perspectiva ubica la paz integral desde Sandoval con bases "… culturales, educativas y sociales que permitan reconstruir el tejido social (…) la interculturalidad para la paz tiene como principio el diálogo respetuoso, igualitario y de relación horizontal entre las diferentes culturas"[56]. Pensar la paz integral, según varios textos estudiados, incluye concebir nuestra relación con el entorno, es decir, pensar una paz global que genere armonía y equilibrio en los intercambios con el planeta, mencionado, por ejemplo, en los argumentos de Leiva como una "paz holística Gaia", donde:

> (…) se subraya la importancia de las relaciones de los seres humanos con el planeta… una "paz holística interna y externa", es decir, una paz donde lo social y lo individual, lo internacional y lo nacional, lo visible y lo invisible tiene pleno sentido, ya que el ser humano quiere vivir dignamente en paz, pero también quiere ser feliz y desarrollarse plenamente, y esto plantea nuevas disyuntivas a la paz social y a la paz en los grupos sociales[57].

Unido a ello, se postula como preocupación las pedagogías para la paz, retomando a Martínez et al.[58], quienes proponen acciones en este escenario, mediadas por varios aspectos: 1) la

55 Amada Benavidez de Pérez, "Construcción de cultura de paz", en *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá* (Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009), 24.

56 Eduardo Sandoval, *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad* (Bogotá: Arfo Editores e impresores LTDA., 2016): 84.

57 Juan José Leiva, *Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural. La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela* (España: Octaedro, 2012), 18.

58 Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins Mingol y Sonia París Albert, "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 16*, n.0 1 (2009): 91-114.

comprensión del concepto de paz desde el cual se orientará el proceso; 2) determinación de ejes temáticos acordes con la comprensión de paz que se espera promover; 3) proyección de resultados e impacto esperados acordes con el aspecto anterior, 4) formulación de estrategias y didácticas para el desarrollo de procesos de orientación, atención, acompañamiento o intervención con personas y colectivos afectados por la violencia.

Los estudios y la investigación de paz desde Building Peace

La paz como ideal de la humanidad se ha configurado posterior a los impactos de diversa índole que trajo la Primera y Segunda Guerra Mundial, puesto que la condición humana fue llevada al límite con los eventos suscitados a partir de estos eventos, configurándose, entonces, en un campo académico interdisciplinar, que se preocupa por estudiar críticamente el pasado, comprender el presente e imaginar el futuro; lo anterior, desde la emergencia de coyunturas históricas y transiciones paradigmáticas, desde enfoques científicos-aplicados.

La investigación para la paz tiene sus orígenes en Europa y en Norteamérica, con intencionalidades diferentes, como lo menciona Loaiza:

> Estados Unidos, obteniendo un serio desarrollo desde una perspectiva tradicional; (…) con la incursión europea en una visión más holista y complementaria de las realidades sociales se ha podido ir construyendo una estructura teórica más dinámica e incluyente[59].

Dicha investigación se ha configurado a partir de tres etapas mencionadas por Martínez et al.[60]: La primera centrada

59 Ana María Loaiza, "Investigación para la paz y trabajo social: construcción de una cultura para las paces con perspectiva de género", *Revista Eleuthera, 12*, n.0 1 (2015): 89-111.
60 Vicent Martínez Guzmán, Irene Comins Mingol y Sonia París Albert, "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 16,* n.0 1 (2009): 91-114.

en el enfoque violentológico y polemológico, a partir del estudio en profundidad de la guerra, proyectando la paz negativa como ausencia de conflictos. La segunda etapa, orientada desde el enfoque desde la paz positiva, como condición de justicia y desarrollo, que contribuye a la culminación de la violencia directa y estructural. Y, finalmente, la tercera etapa, está orientada desde la irenología y la perspectiva de la paz imperfecta, que aborda la extinción de la violencia cultural, a partir de la construcción social de una cultura de la paz, fundada en la comunicación y la educación.

Entonces, producto de la preocupación por pensar la paz a partir del camino recorrido, surge en primer momento la delimitación del campo bajo la denominación de estudios de paz, abordados por múltiples disciplinas, que, posteriormente, establecen una serie de apuestas teóricas perfiladas desde la investigación para la paz, aterrizadas, finalmente, en enfoques conceptuales de paz. Retomado por Fisas[61], los estudios de paz se configuraron bajo tres perspectivas: la primera de corte empirista, centrada en indagar la relación entre los hechos y las teorías frente a las situaciones de conflicto y paz; la segunda corriente de orden constructivista, que analiza las conexiones entre teorías y valores y, finalmente, la tercera perspectiva de tipo crítica, que devela cuestionamientos entre los hechos y los valores relacionados con la paz.

Ramos[62], establece una evolución histórica sobre la construcción de paz desde tres escenarios, que inicia con la propuesta "Resolución de conflictos", la cual concentra acciones en el estudio a profundidad de la guerra, orientada por la propuesta de

61 Vicenç Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Barcelona: Icaria editorial, 1998).
62 Esteban Ramos, *Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráxica* (Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS), 2015).

paz negativa, focalizada en la guerra, los conflictos bélicos y la violentología. Esta apuesta se caracteriza por estudios causales, cuantitativos, que buscan la teorización frente al conflicto y la guerra para afectar la violencia directa que provocan los conflictos bélicos, dejando a un lado las necesidades de transformación estructural en la sociedad. La segunda perspectiva es la "Transformación de conflictos", orientada por el trabajo de Galtung en Noruega desde el Instituto Internacional para la Investigación de la Paz, en 1959. Esta propuesta acentúa la necesidad de la justicia social y el bienestar desde la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas. La tercera perspectiva se configura como la "Construcción de Paz" o "*Building Peace*", emergen múltiples nociones que poseen como elemento en común, la comprensión de paz como un proceso inacabado, que requiere de múltiples condiciones estructurales para desarrollarse, atendiendo a la multiplicidad de conflictos que hacen parte de la condición humana.

Desde la academia colombiana, la investigadora Esperanza Hernández, conceptúa la construcción de paz como:

> Desarrollo de las capacidades y potencialidades de los actores para generar <habitus para la paz>. Larga duración, perfectible desde las experiencias y procesos, complejidad por la diversidad de actores, redes, estructuras, escenarios y dimensiones que implica. Red de relaciones, prevención, transformación o regulación del conflicto, y generación de condiciones para la vida digna[63].

Cercana a esta mirada, Lederach concibe la construcción de paz como: "la capacidad de imaginar y generar respuestas e iniciativas constructivas que, estando enraizadas en los retos

63 Esperanza Hernández, "Educación y construcción de la paz", en *Educación para la paz, cuadernos de seminario,* ed Myriam Zapata (Bogotá: Ediciones Unisalle, 2016), 48.

cotidianos de la violencia, trasciendan y, en última instancia, rompan los amarres de esos patrones y ciclos destructivos"[64]. En este sentido, hablar de edificar la paz requiere posicionar en las diferentes esferas (social, política e ideológica), una cultura de paz desde la esencia humana en relación con el entorno, como lo plantea Loaiza[65], al citar a Ruiz en 2004, quien propone la paz como un proceso que busca potenciar las capacidades humanas y sociales para transformar los conflictos a partir de la diversidad.

En esta óptica, la paz se asume como ideal, valor, camino, anhelo de la sociedad en cada momento histórico y social, desde una apuesta por la convivencia pacífica y armónica, más allá de las confrontaciones armadas. La investigación para la paz involucra componentes de orden epistemológico, teórico, conceptual, político y metodológico, puesto que el abordaje de este campo requiere pensar en propuestas disciplinares aplicadas, que promuevan reflexiones y acciones desde la vida cotidiana, en torno al sostenimiento de la cultura de paz. Ante ello, se conciben como características de la investigación para la paz:

> La preocupación por abordar las raíces de la violencia directa; la comprensión de la necesidad de una respuesta interdisciplinaria dada la naturaleza del conflicto; la búsqueda de formas pacíficas de resolver disputas; la adhesión a un análisis multinivel; la adopción de un enfoque global multicultural; la comprensión de que la investigación para la paz es al mismo tiempo una tarea normativa y analítica, y, finalmente, la estrecha relación entre teoría y práctica[66].

64 John Lederach, *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz* (Bogotá: Norma, 2008): 57.
65 Ana María Loaiza, "Investigación para la paz y trabajo social: construcción de una cultura para las paces con perspectiva de género", *Revista Eleuthera, 12*, n.0 1 (2015): 89-111.
66 Ibid., p. 93.

Los estudios de paz deben cumplir para Ramos[67] con dos objetivos: el de analizar la realidad de las sociedades para comprender las dinámicas que configuran la violencia, y el objetivo de incidir en ellas desde la construcción de acciones de transformación de dichas estructuras, contemplando una postura crítica y constructiva, interdisciplinar e intercultural, resaltando en ello la diversidad de disciplinas y culturas que entran en juego al abordar la noción de paz.

La paz como concepto

Los orígenes del concepto de paz se remontan a ideales filosóficas y espirituales, como lo enuncia Ramos retomando a Ospina:

> (…) el de /Shalom/, que en hebreo se traduce como paz con Dios; /Salaam/, que en árabe significa la llegada de la paz entre las personas; /Pax/ romana que podría conceptualizarse como orden, autoridad y dominio; /Eirene/ griega como sinónimo de armonía hacia el interior del grupo; /Shanti/ y /Ahimsa/ principios de la religión hindú asociados con la virtud suprema y la paz mental; /Ho P´ing/ y /Píng Ho/ que en China indican espíritu templado y orden mental; y, /Heiwa/ y /Chowa/ que en japonés significan armonía[68].

En este sentido, cada cultura posee desde su diversidad una noción de lo que implica pensar la paz como un estado armónico y equilibrado, que media entre las relaciones humanas y no humanas, expresado, por ejemplo, en la ausencia de conflictos, en la democracia y el bienestar físico, mental y social. De allí que las propuestas por construir la paz estén conectadas con los ideales que promulgan los organismos internacionales, sobre todo en

67 Esteban Ramos, *Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráxica* (Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS), 2015), 25.
68 Ibid.

occidente, donde los abordajes se realizaron según Ramos[69]"en un primer momento, en la guerra y el orden al interior del grupo; y, en un segundo momento, en el análisis del conflicto, las violencias, y el derecho".

Muñoz, postula reconocer la paz como fenómeno, constituida desde cada cultura, tiempo y espacio, permeada por la relación intersubjetiva de las personas, interpretada a la luz de construcciones simbólicas, puesto que "[…] participa de lo real, pero ella misma se superpone a lo real; participa del sujeto, pero determina al sujeto y es este quien aplica o la disfruta. Está reflejada en el lenguaje y es constituida por el lenguaje"[70].

El concepto de paz es multifacético, puesto que posee diferentes acepciones a partir de la propuesta teórica y política desde la cual se aborde. Lozada, comprende la paz desde diferentes niveles de relación humana como "una cualidad, una necesidad, un estado del alma, una posibilidad social o un fin en sí mismo", según Fisas[71], retomando a Wright en 1941, plantea que la noción de paz previo al surgimiento de los estudios en este campo se concebía como equilibrio entre múltiples componentes conectados de forma sistémica, donde las afectaciones por cada elemento movilizan modificaciones en los demás, entre los cuales se ubica lo social, político, económico, cultural, entre otros.

Para Galtung[72], en esta noción convergen principios como los derechos humanos, la satisfacción de necesidades materiales y estratégicas, la convivencia, el respeto por la diferencia y la democracia, desde una ética ciudadana. Cercana a esta propuesta, Freire indica que "la paz se crea y se construye con

69 Ibid., p. 26.
70 Francisco Muñoz, *La paz imperfecta ante un universo en conflicto* (Granada: Universidad de Granada, 2001): 6.
71 Vicenç Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Barcelona: Icaria editorial, 1998), 90.
72 Johan Galtung, *Sobre la paz* (Barcelona: Fontamara, 1985).

la superación de las realidades perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social[73]", lo cual implica ampliar el espectro de comprensión frente a la paz, más allá de una noción axiológica, para conectarlo con esferas micro y macrosociales en la cotidianidad. Cárdenas et al.[74] ubican la justicia social, la autonomía y la equidad, como elementos fundamentales para concebir la paz, cultivada a partir de la extinción de todo tipo de dominación y control que ponga en desequilibrio la participación y la democracia, bajo expresiones de violencia de diferente orden, lo cual se configura a partir de una transformación cultural en la vía de la paz individual, comunitaria y social.

Andrés Sandoval cuestiona la concepción tradicional que posee la paz, sobre todo instaurada desde discursos de organismos internacionales, puesto que tal concepto trae consigo ideales hegemónicos, etno y eurocéntricos, que dejan de lado la subjetividad individual y colectiva de individuos, colectividades, comunidades y otros sistemas como la naturaleza. Ante ello, reconoce la paz desde:

> (…) condiciones objetivas y subjetivas mantienen los equilibrios mínimos necesarios propios de sus entornos. Unas condiciones donde, además de la ausencia de violencia estructural, cultural, simbólica y ecológica, vivan en ambientes de justicia, de libertad, democracia y dignidad[75].

La investigadora Rosa Arias, desde el ámbito académico, plantea la paz como,

73 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 1993), 5.
74 Natalia Cárdenas Zuluaga, Astrid Yohana Parra Ospina y Sorani Rico Carrillo, *"Significados y prácticas de construcción de paz desde la primera infancia"* (Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales- CINDE, 2014), 8.
75 Eduardo Sandoval, *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad* (Bogotá: Arfo Editores e impresores LTDA., 2016), 93.

> Noción histórica, transdisciplinar, multidimensional, y compleja (…) tema central de la humanidad, valor universal integrador (…) derecho síntesis en el que confluyen las máximas aspiraciones sociales, económicas y políticas, asegurando sociedades justas, democráticas y solidarias[76].

La autora Arias[77], menciona una serie de componentes necesarios para construir una paz estable e integral, tales como: análisis histórico del contexto, la construcción de la memoria individual y colectiva, la fundamentación para la paz, el conocimiento sobre la paz, la cultura de paz, las políticas de paz, la agencia ciudadana para la paz y la educación para la paz.

Paz: enfoques desde su construcción

La perspectiva de la construcción de paz, impulsada por los estudios y la investigación para la paz, presenta una serie de matices que orientan enfoques conceptuales, acordes a los contextos histórico, territorial y político, desde los cuales surge. El transcurrir histórico de dichos enfoques, según Sandoval[78], emerge en Estados Unidos con el nacimiento del programa de estudios para la paz en el Manchester College de Indiana en los años cincuenta. Posteriormente, en Noruega, en 1959, Galtung crea el Instituto Internacional de Investigación para la paz, desde el cual se orienta en Oslo, la creación del *Peace Research Institute* (PRIE) y el *International Peace Research Association* (IPRA), en 1963, posicionando los conceptos de paz negativa y positiva.

Para comprender las nociones de paz negativa y positiva, es necesario retomar los planteamientos que Pérez realiza, retomando a Galtung y su propuesta teórica sobre violencias,

76 Esperanza Hernández, "Educación y construcción de la paz", en *Educación para la paz, cuadernos de seminario,* ed Myriam Zapata (Bogotá: Ediciones Unisalle, 2016), 14.
77 Ibid.
78 Eduardo Sandoval, *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad* (Bogotá: Arfo Editores e impresores LTDA., 2016), 93.

manifiesta en tres tipologías: la primera violencia directa, evidente en las agresiones que lesionan la integridad del otro, por ejemplo, las ocurridas en el marco de una guerra civil; la segunda violencia estructural, que hace referencia a todas aquellas formas de vulneración de la dignidad humana que se configura desde la organización de las estructuras sociales en el ámbito social, político y económico bajo ejercicios inequitativos de poder y, finalmente, la tipología de violencia cultural, que fundamenta los otros dos tipos de violencia desde "[…] los sistemas de creencias, valores, actitudes y prácticas aprehendidas en los procesos de socialización primaria y secundaria, con refuerzos constantes a través de los medios de comunicación y la exaltación del consumismo"[79].

La categoría paz negativa, liderada por Galtung es asociada con la ausencia de conflictos bélicos, articulada a la finalización de las guerras internas y externas, o ejercicios de violencia directa de otro exterior, expresada en conceptos clásicos como *Eirene* griega y *Pax* romana. Tal noción presenta limitaciones, puesto que deja a un lado el reconocimiento de otros tipos de violencia más allá de la directa, es decir, la violencia estructural y cultural, además de centrar la vivencia de la paz como un fin armónico, el cual es garantizado exclusivamente por el Estado como actor legítimo que promueve y defiende la soberanía desde su ejercicio político, militar y de derecho, como lo plantea Ramos[80].

Producto de los debates ante la paz negativa, aparece en escena, según Galtung[81], la paz positiva, vinculada a perspectivas relacionales de armonía y equilibrio humano, que hace referen-

79 Teodoro Pérez, *Aprender a convivir en la diferencia, la clave para construir cultura de paz.* Ciclo conferencias posgrado, 2016, 3.
80 Esteban Ramos, *Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráxica* (Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS), 2015).
81 Johan Galtung, *Sobre la paz* (Barcelona: Fontamara, 1985).

cia a nociones como Shanti Hinduista, la no-violencia de Gandhi y Shalom de la tradición judía. Estas interpretaciones de la Paz coinciden en dar un carácter integral a la paz que trasciende la simple inexistencia de la violencia directa, avanzando en contemplar la violencia estructural y cultural en sus raíces, pensada como un proceso que requiere transformaciones para lograr un fin, es decir, un estado humano de bienestar y de justicia social en lo personal, colectivo y social. Tal perspectiva plantea un ideal de organización política, social y económica, que posibilite, según Ramos, "Una autorrealización referida a lo más elemental y primario del ser humano: la posibilidad de tener una vida en la que se atiendan las necesidades básicas"[82].

En los años ochenta, surge en Estados Unidos el movimiento denominado "Paz feminista", liderado por Betty Reardon[83], que consiste en un proceso a escala micro y macrosocial que contempla la eliminación de las formas de violencia en espacios íntimos, privados y públicos, a la luz de la resignificación del concepto de violencia estructural que, para Fisas, "fue expandido de forma similar para incluir las estructuras (…) que dañan o discriminan contra los individuos o los grupos. La guerra, como forma de solucionar los conflictos, es mostrada como una manera masculina de afrontar los conflictos"[84].

La década de los años noventa trae consigo dos enfoques para leer la paz, el primero de ellos, la paz holística Gaia, desde autores como Smoker, Dreher y Macer, originada al ampliar la relación del ser humano y su entorno, ahondando en otros "[…] niveles de aplicación, del familiar al individual y al global. (…)

82 Esteban Ramos, *Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráxica, 37.*
83 Betty Reardon, Women and Peace: *Feminist Visions of Global Security* (United State: Nova Iorque: State University of New York Press, 1993).
84 Vicenç Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Barcelona: Icaria editorial, 1998), 21.

concede un alto valor a las relaciones de los seres humanos con el sistema bio-ambiental"[85]. Esta propuesta conceptual se conecta posteriormente con otras corrientes que buscan trascender el antropocentrismo al abordar la paz, puesto que las acciones de los seres humanos, por ejemplo, en temas de guerra, impactan notablemente en el deterioro de los ecosistemas.

La segunda propuesta que nace en América Latina denomina "Paz integral", que propone una apuesta de orden ecosistémica y decolonial, toda vez que atiende a las realidades culturales y sociales de nuestra región, permeada por procesos de exclusión y discriminación que deja por fuera de los debates sobre este campo a un amplio espectro de la población. Tal enfoque cuestiona la perspectiva tradicional de desarrollo económico que agota los recursos naturales, lo cual se configura como obstáculo para el establecimiento de condiciones para una paz activa, no violenta, estable y duradera. Sandoval define la paz integral como:

> […] la superación de todas las violencias que hemos hablado, de las satisfacciones materiales y culturales de los pueblos, de las relaciones interculturales de igualdad, reconocimiento y pacíficas, de un Estado social de derecho, del ejercicio pleno y respetuoso de las democracias representativas, participativas, y directas, de la equidad de género, del respeto total a los derechos humanos, y del reconocimiento jurídico y real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas[86].

Sandoval[87], postula la categoría empoderamiento pacifista como "(…) saber-hacer transformador no violento, como toma de decisiones y con posibilidades de incidencia en la realidad para revertir condiciones de violencia estructural, social, cultural, política, de género, religiosa, o de cualquier índole".

85 Ibid., p. 22.
86 Eduardo Sandoval, *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad* (Bogotá: Arfo Editores e impresores LTDA., 2016): 53.
87 Ibid., p. 310.

De tal manera, asume una postura intercultural y crítica ante la realidad, desde la interpretación y el afrontamiento de la violencia en los diferentes contextos que integran la formación. Lo anterior, permite reconocer una alternativa no violenta ante la desigualdad y la exclusión, puesto que configura una nueva actitud ante la realidad basada en la alteridad, el respeto, la libertad, la democracia y los derechos humanos en contexto.

Durante los inicios del siglo XXI, desde el Instituto para la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada en España, Francisco Muñoz[88] plantea toda una corriente académica sobre el tema denominada: Paz imperfecta, que reconoce el conflicto como elemento inherente a la condición de imperfección de lo humano, por ello, enfatiza el trabajo para comprender y actuar sobre la violencia, a través de prácticas alternativas y pacíficas de mediación del conflicto.

En esta vía, para Muñoz, la Paz "(…) no es un objetivo teleológico, sino un presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente. Esta comprensión del carácter «procesal» de la paz, que es importante en sí mismo para el avance de la praxis pacifista"[89], por ello, esta lectura de paz imperfecta, surge como alternativa a la fundamentación hegemónica de la paz en epistemologías de violencia, al anhelo de paz de las sociedades desde la complejidad de los conflictos, y la problematización del poder como factor que entra a jugar en la construcción pacífica de relaciones desde el sujeto, la sociedad y el escenario de lo público, toda vez que las fenomenologías de la paz consideran este principio como universal en todas las culturas.

88 Francisco Muñoz, *La paz imperfecta ante un universo en conflicto* (Granada: Universidad de Granada, 2001): 11.
89 Ibid.

La paz imperfecta para Ramos, resignifica el transcurrir de la experiencia humana, reconociendo que la humanidad, en su conjunto ha generado prácticas de paz que le han permitido subsistir a pesar de todas las adversidades, es decir, las situaciones que evidencian las diferentes formas de violencia, por ello, se concibe la paz imperfecta como:

> (…) acción social enfocada al bienestar del conjunto de la población en toda escala y ámbito de la vida humana. Ello implica concebir la paz como un horizonte orientador de la interacción pacifista entre seres humanos a escala local y global, como un proceso que permite impulsar, retroalimentándose, más instancias y experiencias de paz[90].

Bajo esta perspectiva, Muñoz[91] afirma que la paz imperfecta como enfoque permite alcanzar una serie de objetivos, entre los cuales se encuentra la mirada integral-global de paz, la complejidad de las realidades posiciona la investigación en dicho campo, abre las puertas a discutir la cultura de la paz, promueve la esperanza de construir futuros posibles a la luz de la imperfección de lo humano.

En la última década, en Colombia, a partir del proceso de los diálogos de paz de La Habana que, actualmente, están en fase de implementación (acuerdos de paz entre la guerrilla de las FARC-EP y el Gobierno nacional), surge una comprensión llamada paz territorial, cuyo énfasis asumida según Bautista, como proceso que vincula "múltiples dimensiones y múltiples escalas para la acción política, las cuales permitan el tránsito hacia otras territorialidades, otras formas de apropiar/vivir/sentir el

90 Esteban Ramos, *Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráxica* (Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS), 2015), 42.
91 Francisco Muñoz, *La paz imperfecta ante un universo en conflicto* (Granada: Universidad de Granada, 2001).

espacio que finquen el interés en el logro del bien común"[92]. En este orden de ideas, la propuesta de la paz territorial se esboza como un concepto en construcción, desde las particularidades del contexto y las integraciones de género e interculturalidad en la política local, regional y nacional.

En el entramado conceptual que soporta esta noción, es necesario reconocer los desarrollos existentes en torno a la cultura de paz, como el *ethos* que sostiene los discursos, las actitudes y las prácticas de construcción de paz, soportada en la consolidación de una serie de principios y valores, entre los cuales se ubica el respeto, la alteridad y la solidaridad. A este respecto, Esperanza Hernández retoma desarrollos de algunos autores para configurar la cultura de paz como:

> […] «proceso de humanización, caracterizado por el esfuerzo colectivo por proteger la vida humana, apaciguar la lucha por la existencia, estabilizar una organización productiva de la sociedad, desarrollar las facultades intelectuales del hombre, y reducir y sublimar las agresiones, la violencia y la miseria». También como planteamiento o vivencia cultural; educación para el cambio y la desobediencia responsable, reconocimiento, respeto y práctica de valores e ideales democráticos, desaprendizaje de la violencia, movilización para la transformación individual y colectiva, y reconocimiento y práctica del derecho humano a la paz[93].

Los abordajes enunciados expresan dicha cultura de paz como un proceso, como una construcción que requiere de esfuerzos para alcanzar acuerdos en los sistemas de creencias y acción de los actores, desde una ética particular de la corresponsabilidad, orientada hacia lo común, toda vez que fundamenta la cultura de

92 Carolina Bautista, "Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial". *Revista Ciudad Paz-ando, 10*, n.0 1 (2017): 100-110.

93 Esperanza Hernández, "Expresiones de cultura de paz en Colombia: historia de sus significados en contextos de violencias y construcción de paz en Colombia", en *La Paz*, partera de la historia (España: Editorial Universidad de Granada, 2012): 273-292.

paz en la sociedad, involucra promover una educación en y para la paz desde la inclusión socioeducativa, como lo enuncian Añaños et al.[94]. Bajo esta misma línea, el autor Teodoro Pérez, retoma elementos de la ONU para la comprensión del concepto como: "(…) sistema de creencias, valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que propician una convivencia humana en la que se reconocen las diferencias y se dialoga para acordar las reglas de beneficio mutuo acerca de cómo se convive"[95]. El autor recalca cómo la cultura de paz promueve alternativas no violentas para el afrontamiento de los conflictos desde la convivencia, ubicando en un lugar primordial para este *ethos*, la institucionalidad para respaldar la democracia y la garantía de los derechos a la luz de los enfoques diferenciales, integrando el reconocimiento y respeto por lo no humano, es decir, las formas diferentes de vida e, inclusive, el cuidado de estas. La cultura de paz requiere para su consolidación:

> (…) • Los valores éticos predominantes en la sociedad. • El respeto a las normas. • La capacidad de hacer acuerdos y de cumplirlos. • La conciencia cívica, entendida como disposición para proteger y defender lo público. • La capacidad de resolver pacíficamente las diferencias. • Las visiones compartidas sobre asuntos de interés colectivo. • La confianza presente en las relaciones interpersonales. • La capacidad de asociatividad y de trabajo en equipo. • La disposición hacia la participación social y política[96].

Por lo anterior, en los escenarios educativos es clave pensar la cultura de paz como *habitus* de relación y vínculo entre los diferentes actores de la comunidad, con el fin de afianzar apuestas

94 Fanny Añaños, Maribel Rivera y Ana Amaro, "Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a means of Social Inclusion", *Revista Historia De La Educación Latinoamericana, 22*, n.0 35 (2020): 14. https://doi.org/10.19053/01227238.11916

95 Teodoro Pérez, *Aprender a convivir en la diferencia, la clave para construir cultura de paz.* Ciclo conferencias posgrado, 2016, 38.

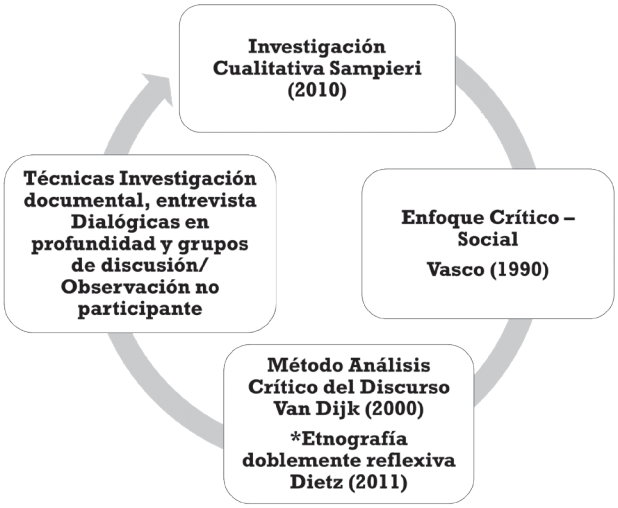
96 Ibid., p. 39.

que potencien la solidaridad y la alteridad en el reconocimiento de la diferencia y en el abordaje constructivo del conflicto.

Tejido metodológico

La investigación, que da origen al presente libro, se llevó a cabo a partir del siguiente diseño metodológico:

Figura 1. Diseño metodológico de la investigación



La investigación llevada a cabo fue de tipo cualitativa, según Hernández Sampieri, quien afirma que dicha perspectiva "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación"[97]. En este sentido, el texto concentra su atención en la comprensión de los discursos educativos que emergen sobre la construcción de paz, a la luz de saberes y prácticas configuradas desde la dinámica y el contexto cotidiano de la formación desde la construcción de paz, como campo de interacción que permea

97 Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio, *Metodología de la Investigación social* (México: Mac Graw Hill, 2010), 7.

un actuar y un enunciar la realidad diversa que atraviesa el escenario disciplinar y profesional del Trabajo Social.

Por lo anterior, se develan las interpretaciones bajo la óptica de los discursos de una serie de actores universitarios, de cara a la apuesta formativa de la construcción de paz, atendiendo los planteamientos de Vasilachis:

> La investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos[98].

En esta misma línea, el presente libro exploró la práctica educativa cotidiana, que se construye desde la realidad situada y la interacción entre los diferentes actores que configuran los discursos educativos sobre la construcción de paz.

Para Denzin y Lincoln[99], la investigación desde la perspectiva cualitativa plantea un proceso que integra varios pasos, tales como: el acercamiento al contexto, el involucrarse directamente con el fenómeno que se aborda, a fin de interpretar la realidad y comprensión de esta desde los mismos sujetos; la recolección de datos, el análisis y la escritura que configura una integración epistemológica, teórica y metodológica, que plantea una reflexión de orden ético desde el reconocimiento de la particularidad cultural y diversidad de condiciones de los actores sociales. Respecto al tipo de información, desde esta óptica se abordan métodos que se acercan a la experiencia personal de los sujetos, con la intencionalidad de ubicar los sentidos y significados construidos en la cotidianidad, que requieren de una particular interpretación en contexto.

98 Irene Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (España: Gedisa Editorial., 2006), 29.
99 Norman Denzin y Yvonna Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. 1* (España: Gedisa editorial, 2011).

En esta perspectiva, la investigación asumió un enfoque crítico-social, el cual, según Vasco, "Busca ubicar la práctica personal y social dentro del contexto histórico que se vive. (…) busca comprender más profundamente las situaciones para orientar la práctica social, la práctica personal, la práctica del grupo"[100]. El presente enfoque posibilitó develar y cuestionar los lugares de enunciación que configuran los discursos educativos respecto a la construcción de paz, toda vez que la formación profesional enmarcada desde la construcción de paz reconoce la diversidad de perspectivas de los actores que pueden propiciar confrontaciones o aportes, a la luz de la alteridad y la inclusión. El enfoque crítico-social que se asume se alimenta de la corriente crítica decolonial propuesta por Boaventura de Sousa Santos[101], que denuncia el epistemicidio que el modelo económico, político y social vigente, ha propiciado en las subjetividades diversas, por ende, tal óptica reconoce las relaciones de poder inmersas en el escenario educativo, visible en:

> Este estilo de hacer ciencia que lleva a las disciplinas crítico-sociales está directamente relacionado con el factor de poder que estructura la interacción social. Descubre en el trabajo los aspectos que llevan a la alienación, y en el lenguaje los aspectos que lo convierten en instrumento de manipulación. Cebotarey[102].

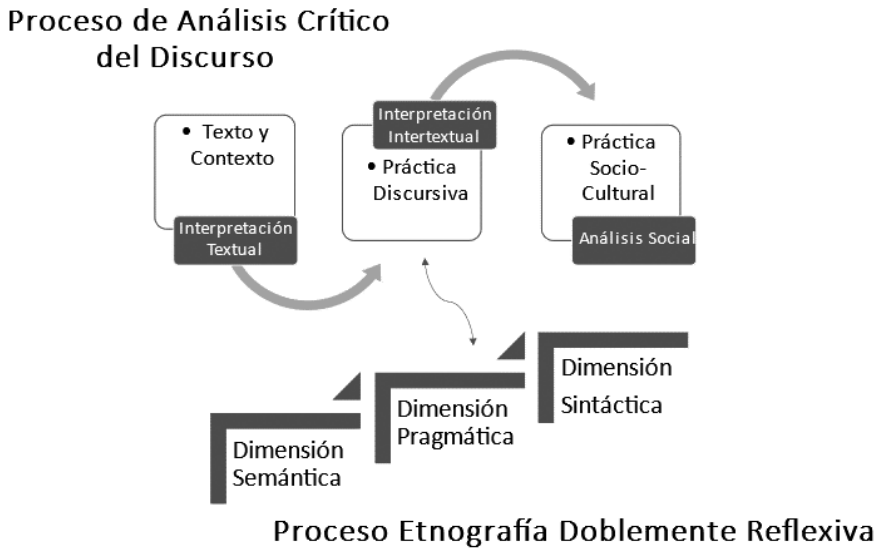
Con lo anterior, el enfoque mencionado no pretende explorar y explicar los fenómenos sociales, ni describirlos superficialmente, según Cebotarey[103]; esta mirada acentúa la necesidad de interpretarlo para poder consolidar constructos

100 Eduardo Vasco, *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas* (Bogotá: CINEP Centro de Investigación y Educación Popular, 1990), 13.
101 Boaventura de Sousa Santos, *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social* (Buenos Aires: CLACSO- Siglo XXI editores B, 2009).
102 Eleanora Cebotarev, "El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1* (2003): 17-56.
103 Ibid.

teóricos que movilicen a la emancipación, la liberación y la movilización de las prácticas socialmente aceptadas que dominan y coartan la libertad de los sujetos en el marco histórico.

Ahora bien, la investigación ahondó, como unidad de análisis, en los discursos educativos, a partir de su desglose en prácticas y saberes institucionales y educativos, en sintonía con el cuadro categorial, en torno a las nociones centrales que orientan la indagación, a saber, formación y construcción de paz; por ende, se vincula como métodos de análisis de la información en perspectiva dialógica, el Análisis Crítico del Discurso Van Dijk[104], y la etnografía doblemente reflexiva Dietz[105].

Figura 2. Propuesta metodológica de la investigación



104 Teun Van Dijk, *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica* (5 de febrero de 2021), https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/1380

105 Gunther Dietz, "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad", *Revista de Antropología Iberoamericana, 6,* n.0 1 (2011): 3-26.

El término discurso, inicia con un uso cotidiano desde el sentido común como una alocución o presentación oral pública, para dar paso, posteriormente, a otro uso desde el ámbito académico, interpretado como argumentación oratoria con respaldo y legitimidad. Buenfil[106], enuncia que la noción de discurso posee una trayectoria particular que inicia en el siglo XVII en Francia, con los estudios lingüísticos, que continúan su consolidación durante el siglo XX, con autores como Ferdinand de Saussure, Jakobson, el círculo de Viena con exponentes como Russel, Carnap y Wittgenstein, Benveniste con la teoría de la enunciación, el análisis cuantitativo de Cotteret y Mourea, el análisis político de Michel Pecheux y la semiología de Barthes desde Europa. En Estados Unidos, aparecen corrientes lingüísticas lideradas por Zeling Harris y Chomsky desde la Lingüística Generativa, como lo indica Buenfil[107]. Este autor plantea su lectura sobre el análisis del discurso en educación desde vertientes como:

> […] Análisis del Discurso elaborado por Ernesto Laclau y sus colaboradores. En ella se articulan, en torno a una posición filosófica antiesencialista y anti fundacionalista (Wittgenstein, Derrida) elementos conceptuales de la teoría política postmarxista (Gramsci, Laclau), del psicoanálisis lacaniano (Lacan, Zizek), y de la lingüística postestructuralista (Derrida); y las herramientas analíticas diversas (análisis argumentativo, análisis de la enunciación, historiográfico, genealogía, etc.) que convengan al estudio de procesos sociales específicos[108].

A partir de lo anterior, la investigadora Buenfil, resalta el "carácter discursivo de los objetos y de toda configuración social"[109], que implica la existencia física de los objetos y

106 Rosa Buenfil, *Documento DIE 26. Análisis de discursos y Educación. Departamento de investigaciones Educativas* (México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1993).
107 Ibid., p. 2.
108 Ibid.
109 Ibid., p. 3

fenómenos en relación con su significación, para asumir una condición de inteligibilidad que requiere la apertura a la emergencia de nuevas significaciones e institucionalizaciones, visible en la connotación expresada por Ferdinand de Saussure al identificar el signo como un elemento que integra el significado y el significante, articulado a la noción de valor de Saussure, que le da un atributo y valor a los signos entre sí. En este sentido, Buenfil plantea retomando a Wittgenstein, que no es posible dar significado fuera del lenguaje, o de un escenario discursivo con carácter relacional y social, que involucran una dimensión paradigmática comprendida como contexto, y la dimensión sintáctica, referida a la relación o interacción en la cotidianidad, por tal motivo:

> […] independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social. La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diferentes tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto[110].

En tal razón el discurso es diferencial, inestable y abierto, toda vez que involucra una significación que representa elementos ideológicos del sujeto. Con dichas claridades, la autora Buenfil[111], ubica en el discurso educativo la pertinencia de analizar las prácticas educativas en su complejidad que superan los registros documentales o testimoniales, invitando a la revisión de otros componentes y sus significados, tales como: actividades, espacios, tiempos, en relación con otras prácticas sociales y organizacionales.

110 Ibid., p. 4.
111 Ibid.

El concepto de discurso educativo posee múltiples acepciones e interpretaciones, a partir del lugar disciplinar en el que se analice. En este orden de ideas, el autor Valentín Martínez-Otero, conceptúa el discurso educativo como:

> […] acción comunicativa estructurada de carácter dialógico encaminada a promover el desarrollo personal del educando. Se adopta, pues, una perspectiva humanística, toda vez que nos interesa el discurso en cuanta praxis comunicativa preponderantemente verbal inserta en una determinada coyuntura sociocultural[112].

Al respecto, se comprende dicho tipo de discurso, como una relación e interacción lingüística que integra toda una construcción subjetiva, social, histórica y política, al enmarcar unas formas de acción y actuación en el escenario formativo. En términos de interacción, los discursos educativos descubren un lenguaje verbal y no verbal, con toda la connotación y significación que conlleva, en relación con las dinámicas políticas y de poder que el contexto configura.

Valentín Martínez-Otero registra en el discurso educativo, cinco dimensiones: instructiva, afectiva, motivacional, social y ética, las cuales pueden ser controvertidas en términos de una comprensión de calidad de la educación, denominada por el autor como "armonía", que puede ser cuestionada por sesgar el proceso formativo en un actor principal de este: el docente. En la cotidianidad de la práctica educativa entonces, se abordan las cinco dimensiones enunciadas, las cuales van construyendo con su predominio o invisibilidad, un discurso educativo particular, el cual, para Martínez-Otero[113], se caracteriza por ser dinámico

112 Valentín Martínez-Otero, "Modelo Penta dimensional del discurso educativo aplicado a la educación a distancia", *Revista Ártico Praxis Educacional Vitoria de Conquista, 8* (2010): 107-122.

113 Valentín Martínez-Otero, "El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional", *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación Universidad de los Andes. Venezuela, 4* (2014).

al contemplar relaciones entre tiempo y espacio, regulado por ciertas connotaciones institucionales y sociales e intencional, en segundo momento, puesto que posee una orientación o finalidad de crecimiento y desarrollo a partir de la interacción personal.

En razón del análisis de la información recopilada en el proceso de investigación, para el presente texto, se implementó el Análisis Crítico del Discurso (ACD)[114], debido a que se configura como un método que permite comprender y develar la complejidad de la realidad social, teniendo en cuenta el planteamiento de Luisa Martín: "Tanto los discursos como la propia tarea del analista son considerados socialmente situados y se les atribuye un papel en la (re)construcción y reproducción recursiva y recurrente de las estructuras y de la organización social"[115] , reconociéndose como:

> […] investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político[116].

Respecto al ACD, la investigadora Sandra Soler[117], ubica cuatro corrientes que aportan a leer esta propuesta teórico-metodológica. Tales corrientes son: la denominada francesa, liderada por Foucault; la segunda, neomarxista, con exponentes

114 Análisis Crítico del Discurso, de aquí en adelante, ACD.
115 Luisa Martin, "Capítulo IV. El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas", en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, ed. Lupicinio Íñiguez (Barcelona: Editorial UOC, 2006), 95.
116 Teun Van Dijk, *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica* (5 de febrero de 2021), https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/1380
117 Sandra Soler, "Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria", en Lenguaje y *Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, ed. Sandra Soler (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012).

como Fairclough; la tercera, historicista, con exponentes como Wodak, y la cuarta, sociocognitiva de Van Dijk, apuesta desde una perspectiva sociolingüística, se trabajó en el libro, por proveer un análisis de los sentidos y significados que secundan la configuración de los discursos educativos sobre interculturalidad, desde un escenario de interacción verbal, documental y relacional. Para Van Dijk[118], el ACD se conceptúa como:

> […] un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político. El ACD, con tan peculiar investigación, toma explícitamente partido, y espera contribuir de manera efectiva a la resistencia contra la desigualdad social.

En términos generales, el ACD explora y devela los usos y abusos de poder que se gestan en la interacción y los discursos sociales, los cuales están impregnados por connotaciones de exclusión, discriminación y dominación, que, generalmente, son aceptados y legitimados desde el plano político. Por ende, su visibilidad posibilita emancipaciones y transformaciones en la dinámica social, como lo manifiesta Íñiguez:

> […] se ha centrado en el estudio de aquellas acciones sociales que se ponen en práctica a través del discurso, como el abuso de poder, el control social, la dominación, las desigualdades sociales o la marginación y la exclusión sociales[119].

Para el presente texto, se asume la propuesta de ACD desde Van Dijk[120], en diálogo con las orientaciones teóricas y

118 Teun Van Dijk, "El análisis crítico del discurso", *Revista Anthropos, 186,* n.0 1 (1999): 23-36.
119 Lupicinio Íñiguez, "Capítulo III. El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica", en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales,* ed. Lupicinio Íñiguez (Barcelona: Editorial UDC, 2006): 66.
120 Teun Van Dijk, *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso.* Una breve autobiografía académica (5 de febrero de 2021), https://fhcevirtual.umsa.bo/

metodológicas que propone Fairclough, resaltando la incidencia que posee en la construcción del discurso, el texto, las prácticas discursivas y las prácticas socioculturales, además de subrayar como el análisis de la información, involucra la conexión crítica con las prácticas institucionales y sociales del escenario en el cual transcurre la cotidianidad de los diferentes actores sociales, según lo explicita Fairclough[121].

Luisa Martin[122] establece tres dimensiones a tener en cuenta desde el análisis del discurso, entre las cuales aparece el discurso como: práctica textual, práctica discursiva y práctica social. La primera de estas dimensiones del discurso como práctica textual hace referencia a la construcción lingüística del texto, configurada desde la actitud y relación entre el actor que lo produce. La segunda dimensión, como práctica discursiva, expresa en el vínculo entre texto y contexto en el marco de la acción social y la interacción, donde se gestan dinámicas y negociaciones conversacionales. En último lugar, la dimensión del discurso como práctica social, se concentra en el análisis de las relaciones y estructuras sociales, a la luz del contexto político y social en el cual los actores producen o reproducen dicho discurso, según Martín[123]. Para desplegar el ACD, se asumieron las siguientes dimensiones de análisis de la información referenciada de forma escalonada:

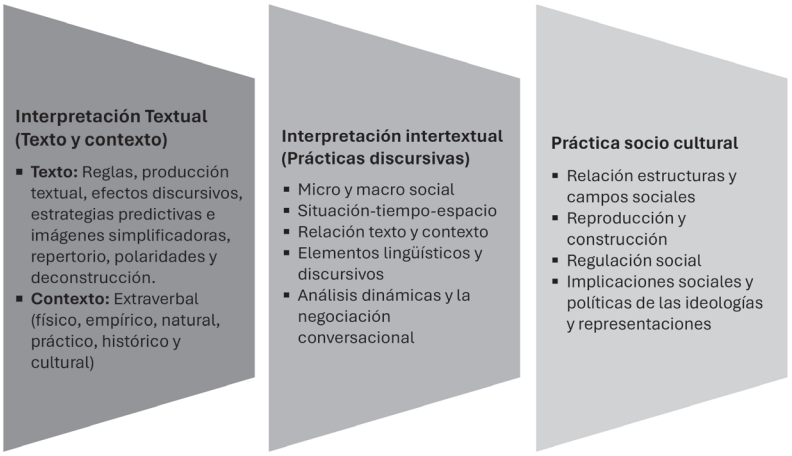
btecavirtual/?q=node/1380

121 Norman Fairclough, "General introduction", en *Critical discourse analysis.* The critical study of language, Norman Fairclough (New York: Routledge, 1995): 1-20.

122 Luisa Martin, "Capítulo IV. El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas", en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales,* ed. Lupicinio Íñiguez (Barcelona: Editorial UOC, 2006).

123 Ibid.

Figura 3. Desarrollo metodológico Análisis Crítico del Discurso (ACD)



Fuente: Van Dijk (1999; 2006), Martin (2006), Pilleux (2000).

Para Fairclough[124], es vital integrar al ACD, componentes de orden etnográfico como requerimiento para reconocer aquellas relaciones y marcos de dominación y poder, que develan las funciones del lenguaje, a saber, la función ideacional, la función interpersonal y la función textual para Fairclough[125]. En este orden de ideas, se precisó vincular al presente proceso, la etnografía doblemente reflexiva - EDR[126] de Dietz[127].

La EDR como perspectiva de investigación cualitativa, es conceptuada como "tipo de investigación dialéctico-reflexivo acerca de la realidad social es, a la vez, su crítica, con lo cual la misma relación etnográfica se convierte en praxis política". Dietz[128], la cual ahonda desde el plano cultural y social, en las diferencias, desigualdades y diversidades que caracterizan las

124 Norman Fairclough, "General introduction", en *Critical discourse analysis. The critical study of language,* Norman Fairclough (New York: Routledge, 1995): 1-20.
125 Ibid., p. 19.
126 De aquí en adelante, EDR.
127 Gunther Dietz, "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad", *Revista de Antropología Iberoamericana, 6*, n.0 1 (2011): 3-26.
128 Ibid., p. 15.

dinámicas relacionales, principalmente, en el campo educativo, a fin de configurar otras formas de interacción cimentadas desde el horizonte ético-epistemológico de la investigación.

Con todo ello, la EDR contempla tres dimensiones para el análisis de las asimetrías relacionales de poder en contextos educativos, entre las cuales se sitúan la dimensión semántica, la dimensión pragmática y la dimensión sintáctica. La primera de estas dimensiones (semántica), concentra su atención en el sujeto y su identidad, analizando sus prácticas referenciales; la segunda dimensión, denominada pragmática, explora las interacciones desde la diferencia cultural y, en último lugar, la dimensión sintáctica, remite a lecturas ampliadas que involucran la institucionalidad desde la diversidad y sus desequilibrios[129].

Vale decir que la EDR, se integró al proceso de investigación social, toda vez que aportó fundamentos socioprácticos para comprender las relaciones desiguales que se gestan en el escenario educativo, matizado por la subalternidad de la diferencia, que propicia el sistema de creencias dominante desde occidente, puesto que según Dietz:

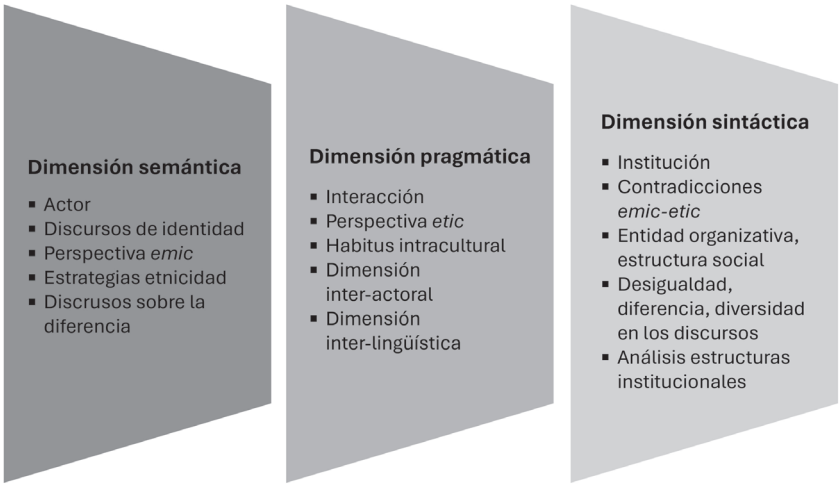
> […] esta mirada etnográfica, la diversidad como herramienta analítica y, a la vez, como un programa propositivo tiene que comenzar por reconocer y descifrar críticamente el sesgo de diferentes identidades colectivas, así como de sus reclamos y reivindicaciones discursivas[130].

La vinculación de la EDR, contribuye a posicionar discursos alternativos, en la relación interacción social, educativa e institucional. Aunado a esto, la EDR permite reconocer la subjetividad de la autora en dos lugares reflexivos: el primero

129 Ibid., p. 17.
130 Ibid., p. 19.

como investigadora y, el segundo, como docente y profesional que pertenece a este campo de interacción y que labora en uno de los escenarios analizados. En el abordaje de la EDR, se asumieron las siguientes dimensiones de análisis de la información:

Figura 4. Desarrollo metodológico etnografía doblemente reflexiva



Fuente: Dietz (2011).

La unidad de trabajo de la investigación fue dos programas académicos de Trabajo Social del país, ubicados en la ciudad de Bogotá, lo cual permite comprender las dinámicas particulares en la formación profesional de cada contexto desde la educación para la paz en correspondencia con los contextos emergentes. Las universidades partícipes del proceso fueron la Universidad de La Salle y la Universidad Nacional de Colombia. Los actores vinculados eran un grupo intencionado de docentes, administrativos y estudiantes que permitan obtener representatividad de los ciclos formativos por los que atraviesan los estudiantes en esta carrera.

La investigación que da origen al presente libro, desplegó técnicas, tales como: la investigación documental, entrevistas

dialógicas virtuales y grupos de discusión, como una alternativa que propende por recuperar los significados de la información atribuida por los sujetos, a partir de la interpretación y análisis de los saberes y prácticas vinculadas al tema. La investigación documental permitió conocer cuáles son las apuestas curriculares y de contenidos temáticos que desarrollan los programas académicos, para dar cuenta de los saberes y prácticas que se desarrollan en la formación profesional, a partir de la revisión y análisis de 124 documentos por ambas unidades académicas, entre los cuales figuran documentos institucionales, artículos, informes de investigación, syllabus, cartillas, entre otros, registrados en una matriz de análisis documental. Las entrevistas dialógicas en profundidad se llevaron a cabo desde encuentros virtuales a 10 docentes de ambas universidades, que cuentan con trayectoria en el campo de estudio y en la institución, a partir de un guion. Los cuatro grupos de discusión con estudiantes realizados en modalidad virtual, vincularon a más de 20 estudiantes de los últimos semestres de ambas unidades académicas y permitieron interpretar los saberes y las prácticas educativas en torno al tema de la investigación, mediante el guion definido para ello. Como técnica que acompaña la EDR, se vinculó la observación no participante de tres encuentros de la cátedra virtual abierta "Del conflicto armado a la construcción de paz", de la Universidad Nacional de Colombia, registrada a partir de una guía de observación.

El diseño metodológico garantizó la confidencialidad de la información, a partir de la firma de consentimientos informados, producto de la exploración del contexto y acercamiento a los sujetos, y el uso de códigos para reservar la identidad de los informantes. En el tema de confiabilidad, el uso de diferentes técnicas e instrumentos aportó a la triangulación de la información, validada, a partir de la revisión de instrumentos por expertos y la realización de pilotajes de dichas estrategias.

CAPÍTULO 2: FORMACIÓN EN TRABAJO SOCIAL Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ: TRAYECTORIAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA Y LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE

El capítulo descrito a continuación, presenta la historia y tendencias de la formación en trabajo social en el país, la cual se configura desde el plano descriptivo, como un marco comprensivo para analizar los discursos educativos e institucionales en las unidades académicas estudiadas. Acto seguido, se aborda la trayectoria de cada una de las unidades académicas vinculadas a la investigación, que han aportado en su vocación, saberes y experiencias respecto a la construcción de paz, en sintonía de la interculturalidad.

Historia del Trabajo Social en América Latina

Para Leal y Malagón[131], la interpretación de la historia del Trabajo Social latinoamericano comienza en la década de los años setenta, como expresión del movimiento político y académico que pretendía renovar los encuadres filosóficos, teóricos y metodológicos de la profesión (reconceptualización); movimiento que tuvo sus orígenes en Chile y Argentina[132], el cual alberga el debate sobre lo disciplinar, como un hecho de reciente aparición

131 Gloria Leal y Edgar Malagón, "Historia del trabajo social latinoamericano. Estado del arte", en *Revista de Trabajo Social, 8* (2006): 45-61.

132 El Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) y la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Trabajo Social (ALAETS), durante la mencionada época, apoya la investigación y publicación en el campo del Trabajo Social en América Latina.

para interpretar la historia del Trabajo Social latinoamericano y colombiano[133]. La periodización epistémica e historiográfica del Trabajo Social se ha planteado en dos amplios periodos históricos: un primer periodo correspondiente a las primeras Escuelas de Servicio Social en Chile (1925) y Colombia (1936), con una visible influencia de la doctrina social de la iglesia y una posterior etapa de ruptura a partir de la "reconceptualización" e influencia de los planteamientos "desarrollistas" o de desarrollo social[135], con algunas críticas contemporáneas a esta división. El asistencialismo es un mal necesario que siempre existirá, mientras la reconceptualización, es el correlato crítico que permitió replantear el Trabajo Social desde una perspectiva emancipadora. En Colombia, María Himelda Ramírez[134] también retoma los dos periodos históricos mencionados: 1. Asistencialismo y 2. Reconceptualización, en una periodización histórica del trabajo social del año 1936 al 2004, con especial énfasis en los planteamientos del feminismo y el género aunado a la profesionalización.

Primera etapa – asistencialismo

En el primer periodo, en nuestro país, fue fundada la primera escuela de Trabajo Social en 1936 como: "[…] un dispositivo de ayuda, inspirado en la caridad de corte cristiano católico y centrado en la atención de los pobres, llamado asistencia social"[135]. Este asistencialismo de la primera mitad del siglo XX y la fundación de otras primeras escuelas de trabajo social,

133 El Trabajo Social ha tenido cambios en su denominación en América Latina, nombrando a sus profesionales: visitadoras sociales, asistentes sociales, trabajadores sociales (Malagón y Leal, 2006).

134 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020).

135 Gloria Leal y Edgar Malagón, "Historia del trabajo social latinoamericano. Estado del arte", en *Revista de Trabajo Social, 8* (2006): 46.

estaba vinculada al accionar de las organizaciones filantrópicas, resaltando la importancia ética y política de la doctrina social de la Iglesia como expresión progresista del catolicismo, ocupando un papel relevante en la formación y ejercicio de los trabajadores sociales. La crítica principal a este accionar era la eventual neutralidad y un conjunto de acciones establecidas por las clases dominantes para paliar la miseria y perpetuar el sistema de explotación capitalista. Para Alayón, citado por Malagón y Leal[136], la asistencia social es una acción puntual tendiente para paliar las emergencias sociales.

Segunda etapa – reconceptualización

El trabajo social bajo la reconceptualización actúa con las personas más que centrarse en el problema, con énfasis en la realidad en donde este se produce. La reconceptualización consideró al trabajo social bajo la influencia del ideario católico antes de 1970 como asistencialista, funcionalista y comprometido con la perpetuación de la hegemonía estatal. Este período no ha sido investigado a profundidad por este calificativo, explicando la falta de publicaciones sobre esta época.

Historia del Trabajo Social y la formación en Colombia

Específicamente en el campo del trabajo social, la formación en América Latina y Colombia inicia en la segunda década del siglo XX, influenciada por la perspectiva de actuación profesional europea, aferrada a la óptica católica y cristiana de acción social de la iglesia, situación que impacta la óptica disciplinar denominada en aquella época "servicio social", orientada esta, a proyectos de orden asistencialista-caritativo. En Colombia, producto del proceso de profesionalización del trabajo social que pretendía superar la connotación de asistencia social, se crea la primera

136 Ibid.

escuela de servicio social vinculada al Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario, en la ciudad de Bogotá, durante el año 1936, resultado de la incidencia de la Unión Católica Internacional de Servicio Social en el país.

La profesionalización del servicio social y del trabajo social en el país estuvo adscrita a actividades filantrópicas orientadas hacia la atención de la pobreza (asistencialismo). La Ley 15 de 1925 encarga a la asistencia pública de las campañas contra las enfermedades venéreas y tuberculosis, además de la protección de la infancia durante una elevada mortalidad infantil[137]. No existía una inversión social, así que el trabajo de las religiosas y de otras mujeres en estas campañas suplían dicha limitante. Un sector de mujeres de élite vinculadas a la Acción Católica tuvo participación en los proyectos de la Sociedad San Vicente de Paul, acumulando experiencia en el ámbito público a partir del trabajo voluntario con los sectores obreros y populares vivían en precariedad, se llevaban a cabo entrevistas y visitas domiciliarias para generar los informes a los donantes, como lo menciona Ramírez[138], quien reconoce que este trabajo voluntario y autodidacta precedió al interés por avanzar hacia los requerimientos de una formación científica para atender las exigencias de las campañas de salud que el higienismo impulsaba. Los viajes y las experiencias en encuentros internacionales permitieron a las voluntarias apreciar las tendencias de la profesionalización del servicio social en otros lugares, iniciando en Bogotá y Medellín y luego en otras ciudades como Cali y Cartagena.

Gloria Leal[139], destaca como hito para el proceso de formación profesional de trabajo social en Colombia, la creación

137 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020).
138 Ibid.
139 Gloria Leal, "Las escuelas de servicio social en Colombia, 1936-1958", en *Revista Tendencias & Retos, 20*(01) (2015): 35-49.

en 1936, de la primera escuela de Servicio Social en la ciudad de Bogotá, liderada por la pionera María Carulla, que se configuró como el primer espacio de formación para mujeres en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas, con una apuesta formativa de tres años que brindaba elementos para el conocimiento y abordaje de individual y social. Otros hitos son:

> […] la Resolución 283 de 1965 del Consejo Superior Universitario, por medio del cual se autoriza el traslado del programa del Colegio Mayor de Cultura Femenina de Cundinamarca a la Universidad Nacional de Colombia (Trabajo Social, 2006, p. 179), el Acuerdo 75 de 1985, a través del cual se crea el Departamento de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Humanas (Trabajo Social, 2005, pp. 229-231), así como la Ley 53 de 1977 que reglamenta el ejercicio de la profesión en Colombia[140].

En 1936, se funda la primera Escuela de Servicio Social: la Escuela de Servicio Social, anexa al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en Bogotá[141], según Ramírez[142]. Las Escuelas de Servicio Social de Bogotá[143] y Medellín efectuaban prácticas en barrios obreros y populares, en la red de instituciones públicas y privadas, en búsqueda de atender los problemas sociales de la época. Estas prácticas y estudios sociales identificaron la cotidianeidad de las familias obreras conformadas por migrantes y empobrecidos a causa de La Violencia. El trabajo con migrantes e ideas progresistas religiosas es compartido en Colombia con el proyecto *Hull House* en los Estados Unidos. El plan de estudios de dicha escuela estaba basado en otras escuelas de diferentes países adaptado a las necesidades de Colombia, especialmente el

140 Ibid., p. 37.

141 Escuela de Servicio Social adscrita a la Normal de Señoritas de Antioquia fundada en 1945 y luego integrada en 1956 a la Universidad Pontificia Bolivariana.

142 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020), 27.

143 Escuela de Servicio Social anexa al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario funcionó en Bogotá de 1936 a 1956.

de la Escuela Elvira Matte de Cruchaga de Santiago de Chile[144]. El diseño del plan de estudios chileno corresponde a la influencia estadounidense y su estructura es semejante al adaptado en Bogotá, bajo la premisa de formar profesionales orientados en la filosofía y fundamentos de la religión católica[145]. Al respecto del aporte que genera la escuela, Cifuentes enuncia:

> En esta experiencia de 20 años de formación de asistentes sociales (1936-1956) se sentaron las bases para el posterior desarrollo del trabajo social colombiano, en contrapunto con los procesos políticos y sociales del país y del continente, y con los desarrollos y los debates que se han venido fraguando en el seno de las ciencias sociales en estos 70 años de historia. Aun en un panorama tan heterogéneo como el de la profesión hoy en el país, en cada uno de los actuales programas de trabajo social resuenan los ecos de sus orígenes[146].

La Escuela de Servicio Social (Bogotá) otorgaba los títulos de asistente social y auxiliar de servicio social con una orientación que integraba una formación humanista católica y bases de las Ciencias Sociales, las disciplinas médicas y jurídicas. El componente específico estaba conformado por la asignatura de Beneficencia y Asistencia Pública, así como en la organización de las obras sociales. En segundo lugar, el servicio técnico social y las técnicas de las visitas sociales remiten las metodologías concebidas como instrumento de contacto directo con los sectores sociales. La formación tenía un acento higienista en aspectos donde interviene la mujer, como la puericultura, la enfermería, los primeros auxilios y la economía doméstica[147].

144 La segunda escuela fundada tanto en ese país como en América Latina en 1929.
145 Ibid., p. 37.
146 María Rocío Cifuentes Patiño, "Formación en Trabajo Social e Investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI", *Revista Trabajo Social Universidad Nacional de Colombia, 15*, n.0 1 (2013): 165-182.
147 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020), 43-44.

Según Ramírez[148], la doctrina social proporcionaba las prescripciones papales respecto a la cuestión social en los términos del compromiso de los católicos con los estragos producidos por la industrialización sobre la clase obrera. La Escuela de Servicio Social representa una experiencia que marcó los derroteros del proceso de profesionalización del Trabajo Social en Colombia, por cuanto perfiló unas condiciones de formación en un centro académico que, aunque inició sus actividades sin reconocimiento oficial, lo obtuvo hacia 1940, cuando se produjo la Resolución No. 379 del Ministerio de Educación Nacional. La apertura de espacios a relaciones mediadoras que contribuyen a la canalización de ciertos recursos públicos y privados, para el desarrollo de programas de salud pública y de educación, contribuyeron a la creación de una opinión pública favorable al reconocimiento de los derechos de los sectores excluidos). Los secretariados sociales en los barrios obreros de La Perseverancia, Las Cruces y el Centenario de Bogotá, fueron escenarios constituidos por las fundadoras de la Escuela.

Esta primera formación especializada en el estudio de los problemas sociales urbanos mantenía un énfasis en las condiciones de vida de los sectores obreros de áreas industriales; las condiciones de la población migrante del mundo rural a las ciudades; la vida cotidiana de las familias asentadas en escenarios precarios; las condiciones de dependencia de las amas de casa, y el abandono parcial de las hijas e hijos de las madres trabajadoras. Así también, la especialización en los procedimientos al servicio social individual, de grupo y de comunidad se consolida hacia la segunda mitad de la década de los años 50, con el impulso de las Naciones Unidas a la formación profesional en servicio social.

148 Ibid., pp. 44-47.

La formación en servicio social y en trabajo social en la Escuela de Servicio Social anexa a la normal de Señoritas de Antioquia (1945-1955)

Para Ramírez[149], la iniciativa de fundar una Escuela de Servicio Social se presentó al comienzo en el "Centro de Estudios" de un grupo de mujeres de la élite de la ciudad, contando con el apoyo del gobernador del departamento y el arzobispo de Medellín. En el Acta No. 29 del 13 de noviembre de 1944 consta la creación de la Escuela y el 6 de marzo de 1945 se inician las labores bajo la dirección de Cecilia Echavarría. La Escuela contó con el apoyo económico tanto de la Acción Social Católica como de la Asociación Nacional de Industriales (ANDI). La financiación se complementó luego con las pensiones de los estudiantes, aportes particulares y auxilios departamentales y nacionales.

En esta primera mitad del siglo XX, existe la conformación de un entramado de organizaciones caritativas y filantrópicas en las que la participación de la mujer fue destacada, orientada ante todo al trabajo voluntario con los requerimientos cotidianos de las mujeres obreras, sus hijos y la vida familiar como ya se ha mencionado anteriormente en otros capitales. Se cuenta con la participación de las mujeres de élite de Medellín en actividades de desarrollo urbano, iniciativas cívicas y de asistencia social. En el caso de las residencias y secretariados sociales de Medellín entre 1945 y 1960, este trabajo estaba referido a la tradición asistencial en la ciudad y los contextos de modernización a causa de la industrialización que estaba ocurriendo en las capitales del país.

La Escuela de Medellín fue influenciada por la Escuela de Alejandro del Río, primera Escuela Latinoamericana de servicio social, cuya orientación era médico-social, como lo registra

149 Ibid.

Ramírez[150]. Las primeras tesis trataban sobre las experiencias del servicio social, industrial y hospitalario. Los sujetos sociales aparecen bajo tipologías legales, médicas y sociales que corresponden a los modelos jurídico, clínico y de desarrollo social, como la delincuencia infantil, los enfermos mentales y las campañas contra la miseria. El trabajo comunitario en barrios de Medellín también configura otros modelos de acción donde la familia es un referente recurrente. Según Ramírez (2020) distintos estamentos de la ciudad apoyaron la profesionalización del Trabajo Social, de tal forma que, hacia 1949, la Escuela de Servicio Social de Medellín, junto con el Servicio de Higiene, delegaron una representante al Congreso Panamericano de Servicio Social en Río de Janeiro; se confirma así la propagación de las escuelas de servicio social en distintas ciudades de América Latina, como lo indican distintas fuentes, según la influencia de los modelos higienistas. Si bien las fuentes mencionan la influencia del Trabajo Social clásico, procedente de los Estados Unidos, que proyectó la atención mediante la aplicación del servicio social de caso, grupo y comunidad.

El conocimiento de los problemas e intereses de los trabajadores y sus familias se lograba mediante la aplicación de encuestas, visitas domiciliarias y entrevistas. Entre 1947 y 1952 se da comienzo a las actividades de servicio social en las empresas (Cervecería Unión). El servicio social de industria fue inspirado en la Decimoprimera Conferencia Episcopal reunida en Bogotá en mayo de 1944. Entre 1946 y 1956 se fundó un total de 14 residencias sociales en Medellín, donde las estudiantes para graduarse debían realizar un estudio de caso o monografía. Las funciones de las primeras egresadas se fueron construyendo desde ciertas prácticas que incluían consejos e información de los recursos para la comunidad, además de relaciones profesionales

150 Ibid.

sustentadas en el conocimiento de las Ciencias Sociales. También el servicio social diversificó la atención de los casos remitidos por los médicos, ofrecía servicio social familiar y servicio social de grupo con fines de reeducación y prevención. Una experiencia relevante de profesionalización del servicio social en Antioquia es la apertura del departamento de Servicio Social Municipal en 1953, donde: "Las labores estaban orientadas a los servicios de trabajadores del municipio en atención médica, nutricional, asuntos salariales, asesorías para la adquisición de vivienda y trabajo directo en barrios del municipio"[151].

Como comenta Ramírez, hacia 1955, la Escuela de Servicio Social anexa a la Normal de Señoritas de Antioquia fue incorporada a la UPB y fue la primera escuela en gestionar la licenciatura con cuatro años de estudios hacia 1960. En 1969 se gestionó ante la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) el cambio de nombre por el de Facultad de Trabajo Social. Las tesis ofrecen contribuciones al conocimiento acerca de la construcción del trabajo social en el contexto complejo y de conflicto de una sociedad industrial, a partir de la reflexión sobre metodologías en diversos campos de trabajo con diversidad de sectores de población. Esto planteó en la formación la reflexión tanto sobre los problemas urbanos como sobre el quehacer, de tal forma que las experiencias iniciales de la profesionalización quedaron consignadas como testimonio de una época[152].

Los colegios mayores de cultura femenina en Colombia, entre 1946 y 1957, además de las influencias del contexto nacional que se advertían en las ciudades, los efectos de la violencia y las exigencias de la atención a la migración masiva, fueron impactados por los contextos internacionales de la posguerra;

151 Ibid., p. 62.
152 Ibid., p. 64.

así, los discursos sobre la solidaridad y de los derechos humanos que cursaron en el caso de la formación en servicio social, fueron particularmente comprometedores para las generaciones que se formaron en aquellos tiempos. La cooperación internacional incentivó la formación para responder a las exigencias de los tiempos cuando las ciudades de Bogotá y Medellín experimentaron un crecimiento inusitado de población[153].

La conexión entre la coyuntura histórica y los énfasis de la formación profesional desde el trabajo social, es una característica que se ejemplifica con los hechos de violencia que ocurrieron en nuestro país, a mediados del siglo XX. En Bogotá, hacia 1948, se observaba un contexto de violencia después del 9 de abril y el magnicidio de Jorge Eliécer Gaitán, donde se agudizó la crisis humanitaria, conllevando que las diferentes instituciones asistenciales y educativas, entre ellas la Escuela de Servicio Social del Colegio Mayor de Cultura Femenina de Cundinamarca, asumiera con sus estudiantes de práctica, los desafíos de la emergencia en entidades como la Cruz Roja, las instituciones de la Beneficencia de Cundinamarca y la Acción Católica.

Después de 1950, se aprecia un cambio sutil en la denominación referente a la identidad profesional, puesto que se cambiaría el título que se impartía de asistentas sociales por el de asistentes sociales. Con la anexión a los centros universitarios a finales de los años 50, los programas optaron por el título: trabajadora social o trabajador social. El plan de estudios inicial de 1948 presentaba una carga higienista y "familista"; el plan de estudios es transformado en 1952, pero con toques de populismo conservador[154].

153 Ibid., p. 69.
154 Ibid., pp. 70-74.

Los colegios mayores de cultura femenina orientaron la formación en servicio social, promueven la expansión de los planes, programas y proyectos delineados por el modelo desarrollista, que fortaleció la concentración de la población en las ciudades, y la expansión de los servicios sociales y públicos para una mayoría de sectores sociales cuya inclusión se produjo en la precariedad de la informalidad[155].

El ciclo del trabajo social católico cuenta con la creación del programa de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Javeriana, fundado en 1961, motivado por la reivindicación de la investigación social en el trabajo de campo en los sectores populares de Bogotá. Esta incidencia llevó a la organización de cursos de "capacitación social" para trabajar la cuestión social, instalándose en procesos comunitarios, además de la solidaridad con el movimiento estudiantil de la universidad pública de la época. Finalmente, en 1971, finaliza el Movimiento Cataluña que incide en el cierre de los programas de Trabajo Social[156] y Sociología.

La Secretaría de Acción Social y Protección a la infancia y el Servicio Cívico Social Femenino (Sendas)

Gustavo Rojas Pinilla crea, en 1954, la Secretaría de Acción Social y Protección a la infancia y el Servicio Cívico Social Femenino, como forma de canalizar la participación de las mujeres en el voluntariado como deber patriótico. En su estructura organizativa, la Secretaría muestra una tendencia a la racionalización de los servicios sociales en una perspectiva higienista, visible en siete departamentos científicos para atender la nutrición, la salud, el vestido, la vivienda, la educación, el

155 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020).
156 No se ha vuelto a abrir, mientras que sociología, fue reabierto tiempo después.

trabajo y el descanso. De otro lado, los departamentos técnicos atendían al niño desde el nacimiento hasta los 14 años; a la madre en la etapa prenatal, natal y posnatal; al anciano mayor de 65 años; primando la asistencia a las mujeres sobre la de los hombres; al joven de 14 a 21 años, prevaleciendo la atención a la joven; al adulto entre los 21 y los 65 años, con atención prioritaria a la mujer en particular si fuere vida y con hijos menores. Sendas, como programa adscrito a la presidencia de Colombia, legó una imagen contradictoria, por una parte, el haber irradiado sus acciones por todo el territorio nacional como *Care* o Caritas de la cooperación internacional y otros beneficios y, por otro, contribuyó a crear un efecto de demostración de la benignidad de la gestión gubernamental que perduró en la memoria popular según Ramírez[157].

Para Malagón y Leal (2006), las posibilidades de la formación en Ciencias Sociales desde la corriente crítica incluyen las confesiones religiosas como objetos de reflexión académica, los estudios sobre las condiciones de las mujeres en la sociedad patriarcal, las reinterpretaciones sobre la historia del trabajo social y la identidad profesional. Unido a ello, se vincula en perspectiva crítica, los diálogos de los feminismos en un sector minoritario de académicas (Virginia Gutiérrez de Pineda, Florence Thomas), consolidando así los "estudios sobre la cuestión femenina" que influenciaron la formación en trabajo social; adicional de las renovaciones en psicología social, con los planteamientos de Álvaro Villar Gaviria sobre las relaciones entre psicología y las Ciencias Sociales en Colombia[158].

Después de los años 60 del siglo XX, La formación en trabajo social se orientó hacia la participación en los proyectos,

157 Ibid., p. 78.

158 El profesor Villar contribuyó a la formación de estudiantes de Trabajo Social y recién egresados que se desempeñaron en los campos de la salud mental (Ramírez, 2020, p. 83).

programas y políticas de desarrollo, impulsadas por el Frente Nacional (1958-1974), marcada por la laicidad en la formación en las universidades públicas, como fue el caso de la Universidad Nacional de Colombia. La secularización fue una perspectiva, gracias a la expansión del sistema educativo y el acceso de los jóvenes a la universidad pública, en particular, en seis establecimientos académicos: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle, Universidad de Cartagena, Universidad Industrial de Santander (UIS) y Universidad de Caldas[159].

Bajo esta óptica, las autoras Cifuentes et al., ubican cuatro etapas históricas de la formación en el país, que responden a diversas circunstancias coyunturales, políticas, sociales y económicas que atraviesan la dinámica local, regional y global. Como primera etapa, de los años treinta a los sesenta del siglo XX, se referencian dos periodos, el primero vinculado a la primera escuela de trabajo social y el segundo periodo referido a la regulación de la formación por parte del Estado mediante la Ley 25 de 1848, y el Decreto reglamentario 1572 de 1952, el cual reglamenta el carácter docente de las instituciones formativas, la relevancia de la formación del profesorado, establece requisitos para la creación y evaluación de programas y determina una serie de áreas de formación en los planes de estudios como lo eran profesional, ética, científica, de investigación y estadísticas, lo cual posibilita la apertura de varias nuevas escuelas[160].

La segunda etapa, situada entre los años sesenta y ochenta, se caracteriza por transiciones sociales y políticas influenciadas

159 Ibid., pp. 81-82.

160 Rosa María Cifuentes, Rosa Margarita Vargas de Roa, Aracely Camelo, Ana Marcela Bueno y Doris Aranguren Riaño, "Historia del Trabajo Social en Colombia", en *Trabajo Social una historia global,* eds. Tomás Fernández y Rafael De Lorenzo (España: Mac Graw Hill, 2014), 100.

por los movimientos sociales y políticos de la época, lo cual conlleva ajustes en la formación, sobre todo en el campo de lo científico y metodológico, para responder al movimiento de reconceptualización y los cuestionamientos que planteaba por la dimensión política-ética y teórica del Trabajo Social, la necesidad de avanzar en la fundamentación teórica de la disciplina en diálogo con las Ciencias Sociales y las perspectivas críticas, además de la emergencia de campos de acción profesional de estas décadas como lo fueron los procesos comunitarios y de participación social[161].

En la tercera etapa, ubicada entre los años ochenta y noventa de la década del siglo XX, se concretan elementos para la formación y titulación profesional, resultado de la Ley 80 de 1980, que abre otros escenarios de acción del trabajo social, producto de la nueva Constitución Política de 1991, que impactan directamente la diversidad desde la docencia, la proyección social y la investigación de las instituciones de educación superior, los cual genera que:

> Las condiciones de calidad exigidas por el Sistema Nacional de Acreditación impulsan a los programas a cumplir estándares en investigación, logrando la creación de grupos y revistas académicas que dinamizan la discusión a nivel nacional e internacional, los currículos se redefinen a partir de una fundamentación epistemológica interdisciplinaria, se afianza la formación teórica, metodológica y de contexto[162].

De la mano de estos avances, se afianza el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS), se crean revistas propias del campo disciplinar y programas de especialización articulados al campo ampliado del Trabajo Social. El último periodo referenciado por Cifuentes et al.[163], data de la primera

161 Ibid., pp. 106-107.
162 Ibid., p. 117.
163 Ibid., pp. 124-125.

y la segunda década del siglo XXI, etapa durante la cual se posicionan los discursos de acreditación en educación, y la globalización e internacionalización en la formación profesional, que conllevan materializar una serie de lineamientos que ahondan en la especificidad formativa, y la fundamentación del área profesional desde lo epistemológico, metodológico y ético, se promueve el diálogo con categorías y problemas de las Ciencias Sociales a la luz de la investigación social, se avanza en vincular el estudio complejo de los contextos y enfoques en relación con lo cultural, la política social y los derechos humanos, y se fortalecen la investigación formativa y práctica profesional como modalidades pedagógicas constitutivas en el marco educativo del trabajo social.

Tendencias de la formación profesional en Trabajo Social

Se ubica como hallazgo sobre la formación profesional en Colombia una serie de tendencias generadas desde las diferentes unidades académicas u organismos gremiales, situados principalmente en el siglo XXI, producto de la implantación del modelo educativo por competencias, que orienta la política educativa nacional, para responder a orientaciones de estandarización internacional, originadas desde entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial, tema que ha generado controversias por la mercantilización y masificación de la educación y los cuestionamientos respecto a la formación integral, que deja por fuera el modelo centrado en ciertos criterios de calidad.

Una primera tendencia se dispone en la preocupación por la formación integral, estudiada por Vargas de Roa[164], quien sugiere un conjunto de reflexiones y rutas pedagógicas para

164 Rosa Margarita Vargas de Roa, "Algunas reflexiones sobre la formación en Trabajo Social", *Revista Tendencias & Retos, 10* (2005): 129-141.

abordar la formación de trabajadores sociales, bajo la perspectiva conceptual del desarrollo humano, apostándole a la configuración de una identidad profesional fundada en principios disciplinares y éticos pertinentes para la realidad del país, expresados en criterios de calidad educativa. En esta vía, la investigadora Aura Duque, aborda la dimensión educativa en torno a la intervención profesional del trabajo social, destacando el lugar de la cognición y la emoción en la formación, bajo la figura de la pedagogía para la "con-vivencia-bilidad", que requiere construir escenarios pedagógicos promotores del diálogo cultural: "(…) siempre y cuando la configuración de la práctica social confluya en la triada: sujeto-vida-conocimiento"[165] La autora destaca, como reto de la formación, la definición de métodos didácticos y educativos que aborden las dimensiones ontológicas, éticas y epistemológicas del quehacer profesional, con el fin de:

> […] trascender el pensamiento fragmentario y reduccionista y mantener la tensión necesaria entre teoría y práctica, ya no a través de un solo ejercicio de reflexión, como lo proponían el método dialéctico, sino a través del método comprensivo y la reflexión sobre el método (metacognición)[166].

La segunda tendencia identificada se ubica en lo pedagógico y didáctico, manifiesta en abordajes como los llevados a cabo por Ornelas et al.[167], quienes presentan como resultado de un ejercicio de investigación, la tipificación de tres escuelas de pensamiento que guían la práctica pedagógica y profesional desde el trabajo social: la tradicional, la tecnocrática y la crítica, expresadas en

165 Aura Victoria Duque, Didácticas sociales, Métodos educativos en trabajo social desde un modelo cogmocional vincular (Manizales: Editorial Universidad de Caldas, 2012), 25.
166 Ibid., p. 33.
167 Adriana Ornelas, Cristina Ortega, María Luisa Brain, Mahelet Zamora, María de la Luz Pérez, Patricia Duque, Martha Lucia Acosta y Luisa Ramírez, "¿Desde qué mirada estamos formando a los futuros profesionales de trabajo social? Una aproximación comparativa entre México y Colombia". *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal, 8* (2017): 67-86.

estrategias de enseñanza y aprendizaje, mayoritariamente ubicadas desde el taller como posibilidad de articulación entre la teoría y la práctica desde la reflexividad, seguida de la estrategia de cátedra, a partir de un enfoque educativo tradicional. Al respecto, la investigación enunciada plantea como retos a enfrentar en este campo de conocimiento, la poca formación pedagógica de los docentes que dificulta la reflexión en torno a la práctica docente, la escasa investigación pedagógica al respecto, la prioridad que posee la política educativa de responder al modelo capitalista y no a realidades y contextos emergentes y, la precaria vinculación pedagógicas de las TIC en procesos formativos[168]. Unido a ello, las autoras llaman la atención a involucrar el trabajo colaborativo en el aula que pueda configurar apuestas formativas desde el enfoque crítico.

La investigación en torno a las competencias en la formación profesional se configura como la tercera tendencia explorada, a partir de los desarrollos de los autores Miguel Campos y Bertha Velásquez[169], elaboraron el texto titulado "Formación en Trabajo Social: Representaciones, conocimientos y estilos de pensamiento", producto de un estudio con perspectiva etnográfica, con abordaje interpretativo y descriptivo a estudiantes de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Este ejercicio investigativo se centró en identificar las representaciones, organización conceptual y estilos de pensamiento vinculados al proceso de aprendizaje que se desarrolló desde la formación profesional de trabajadores sociales. En la misma Universidad del estudio mencionado, se ubica el texto de la autora Patricia Duque[170],

168 Ibid., p. 82.
169 Miguel Ángel Campos y Bertha Velásquez, *Formación en Trabajo Social: Representaciones, conocimientos y estilos de pensamiento* (Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2014).
170 Patricia Duque, *Formación del Trabajador Social en el marco de la ética y la responsabilidad social* (Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012).

resultado de investigación titulado "Formación del Trabajador Social en el marco de la ética y la responsabilidad social", el cual aborda reflexiones respecto al lugar de los procesos formativos en el contexto de la globalización, haciendo especial énfasis a contextos vinculados con la política social, la ética profesional, la responsabilidad social, la investigación, la ciencia y la tecnología.

Otra de las tendencias identificadas, se concentra en la investigación del currículo en la formación profesional del trabajo social, visible desde el trabajo del ICFES y el Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS), el cual documenta una serie de componentes de la formación disciplinar en 45 programas del país, destacando en América Latina y en Colombia, una especificidad propia que orienta la realidad social de cada escenario, al vincular como elementos comunes la formación ética, la reflexión en la construcción de conocimiento, la investigación como fundamento para la intervención y su relevancia en la práctica profesional y el diálogo contextual con las políticas y la interdisciplinariedad. Tal escenario invita a repensar la importancia de la lectura de la realidad y del contexto desigual, inequitativo y hegemónico en el cual transitamos como país y región[171].

El mismo documento presenta un análisis de los planes, identificando que los Programas de Trabajo Social organizan sus apuestas formativas en torno a tres ejes: profesional específico, investigativo, y Ciencias Sociales y Humanas[172], desde los cuales nace la orientación por el perfil profesional desde el compromiso ético y la responsabilidad social de las universidades, el aporte a la construcción disciplinar y las apuestas formativas en torno a conocimientos y capacidades profesionales. Relacionado con

171 Consejo Nacional para la Educación en Trabajo Social (CONETS), *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES para trabajo social* (Bogotá: CONETS, 2004), 33.

172 Ibid., p. 43.

la formación desde lo profesional, los planes de estudio esbozan como énfasis la formación alrededor del quehacer profesional y la intervención social por métodos donde: "[…] la intervención se entiende sustentada en fundamentaciones teóricas y en la investigación social, y no como un ejercicio pragmático que se agota en el hacer y en la instrumentalización"[173].

En este documento se establece como elementos estructurantes de los currículos de Trabajo Social, los componentes profesionales específico, investigativo y Ciencias Sociales y Humanas, al interior de los cuales no se visibiliza la perspectiva de interculturalidad, ni educación para la paz, puesto que predomina:

> (…) lo relacionado con los métodos de intervención profesional; así mismo, se evidencia que la historia del Trabajo Social, fundamentación y ética profesional, problemática social, política social, planeación, gestión, administración y proyectos sociales; están presentes en la totalidad de los currículos, los cuales contribuye de manera determinante a la formación profesional específica[174].

En este campo, llama la atención el trabajo llevado a cabo por la docente Claudia Roa[175], por ser una investigación elaborada por una profesional diferente al campo disciplinar del Trabajo Social, la cual esboza una propuesta de lineamientos curriculares bajo la óptica crítica para afrontar los retos de la formación profesional en Trabajo Social, desde un proceso de revisión documental de planes de estudio y la consulta a una serie de actores docentes y administrativos de ciertas unidades académicas de la ciudad de Bogotá. Dicha pesquisa coincide

173 Ibid., p. 51.
174 Ibid., p. 52.
175 Claudia Roa, *Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en trabajo social* (Tesis Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle, 2019).

con los hallazgos establecidos por el CONETS, respecto a los componentes y áreas que contienen las apuestas formativas en Trabajo Social, además de reforzar la importancia del contexto y la realidad en el abordaje de la formación profesional en el país.

La última tendencia está relacionada con la investigación formativa en Trabajo Social, cuyos desarrollos están emparentados a la relación entre la formación profesional y la investigación, como fundamento para el ejercicio profesional. En este punto se ubica la producción intelectual de la autora Uva Falla, quien aporta en la definición de tres tendencias en la formación investigativa del Trabajo Social, articuladas a los paradigmas propios de la disciplina, entre los cuales se ubica el clásico, el comprensivo humanista y el crítico[176]. Se desataca como hallazgo la comprensión de la investigación en la formación desde cuatro lugares: como eje para la intervención social, como contribución a la discusión disciplinar y su afianzamiento, el compromiso político de la investigación y el compromiso en torno a la producción de nuevo conocimiento[177].

La investigadora María Rocío Cifuentes, lleva a cabo un recorrido acerca de las transformaciones de los currículos con intencionalidades centradas en la intervención por métodos antes de la reconceptualización y la apertura a la vinculación de los aportes de las Ciencias Sociales y de la investigación, en sincronía con la intervención social, producto de dicho periodo, desde el cual destaca la interdisciplinariedad en este escenario. La autora plantea, respecto a la formación, cómo los currículos:

> […] han de estar orientados a permitir que las y los estudiantes reconozcan el heterogéneo y desigual tejido social en el que se inserta la práctica profesional, y se comprometan con los fines del

176 Uva Falla, *La Investigación en el Trabajo Social Contemporáneo* (Bogotá: Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca, 2014), 123.
177 Ibid., p. 96.

> Trabajo Social (con la justicia, la inclusión social y los derechos). Para ello, es fundamental la formación sólida en problemática y política social, en el devenir y en los desarrollos de la profesión (histórica y socialmente comprendidos) y en las ciencias sociales y humanas. De otra parte, los procesos formativos deben permitir a las y a los estudiantes conocer, apropiar y desarrollar competencias en los fundamentos epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos de la investigación social[178].

En coherencia con esta perspectiva, Jhon Aguirre[179] pone en tensión la relación de la investigación con la formación y cómo esta relación debe incidir en la consolidación de capacidades y actitudes para la investigación que orienten reflexiones en el quehacer profesional, superando la tradicional concepción instrumental de la misma; para tal fin, el autor esboza una propuesta pedagógica cimentada en el modelo constructivista.

Historia del Departamento de Trabajo Social, Universidad Nacional de Colombia, elementos curriculares y trayectoria en la construcción de paz

Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia

La anexión de la Escuela de Servicio Social que funcionaba en el Colegio Mayor, a la Universidad Nacional de Colombia (Acuerdo No. 70 del 10 de mayo de 1966 – Consejo Superior Universitario), significó el liderazgo de la Facultad de Sociología, por parte de María Cristina Salazar y Camilo Torres, durante la decanatura de la Facultad de Sociología de Orlando Fals Borda, quienes asumieron la dirección de este espacio, para albergar las jóvenes estudiantes y profesoras procedentes de una institución

178 María Rocío Cifuentes Patiño, "Formación en Trabajo Social e Investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI", *Revista Trabajo Social Universidad Nacional de Colombia, 15, n.0 1* (2013): 165-182.

179 Jhon Aguirre, *La investigación formativa en Trabajo social: una propuesta para fortalecer las actitudes investigativas* (Bogotá: CONETS, 2014).

educativa femenina, con un plan de estudios en transición, donde la influencia de la teología de la liberación, prolonga el influjo de la religión católica en la formación en Trabajo Social, a través de la opción preferencial por los pobres. Sin embargo, por primera vez, la formación religiosa se apartó de los planes de estudio y fue reservada al ámbito personal, según indica Ramírez[180].

Para Archila y Roncancio[181], las universidades también han sido escenario y sujeto del conflicto armado, principalmente las universidades públicas, como se observa en la investigación histórica "*Violencia en la Universidad Nacional de Colombia, 1958-2018"*, llevada a cabo por la Universidad Nacional de Colombia[182] y la Comisión de la Verdad (2020). Por ello, en este periodo de consolidación del trabajo social en la Unal, se vivió la época denominada por estos autores de "Radicalización acelerada", que va del año 1958 a 1970, periodo durante el cual se da el régimen de coalición bipartidista denominado el Frente Nacional (1958-1974). Tal periodo histórico evidencia una ruptura entre el movimiento estudiantil y el bipartidismo, donde tiene surgimiento una nueva izquierda que optó por la lucha armada a partir del ejemplo cubano; no obstante, ya se tenían precedentes de resistencia campesina en Colombia. Así las cosas, para Archila y Roncancio, el proyecto de universidad era apolítico por parte del Estado colombiano, bajo las premisas norteamericanas que dirigía sus esfuerzos en disminuir la creciente politización de los estudiantes en la Unal, quienes cuestionaban la presencia de fundaciones extranjeras en el Campus Universitario. En aquella época, la protesta universitaria no fue tan violenta y radical como

180 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020), 84- 85.
181 Mauricio Archila y Esteban Roncancio, "Violencia en la Universidad Nacional de Colombia, 1958-2018", *Revista Controversia, 217* (2021): 383-430.
182 De aquí en adelante, Unal.

en épocas subsiguientes; no obstante, se presentaron muertes y ejecuciones extrajudiciales en el estudiantado[183].

Este contexto de agitación social propicia en la Unal, una formación en la ahora renombrada profesión de trabajo social, basada en los principios científicos y laicos que ensayaban las Ciencias Sociales en ese entonces. Por lo demás, estos principios contaban también con una tradición religiosa fortalecida por la influencia redefinida de una Iglesia comprometida con los pobres, representada de manera muy decidida en la figura de Camilo Torres:

> El plan de estudios de transición previsto para los años 1966 a 1968 se desarrollaría en un período mínimo de dos semestres y comprende las siguientes asignaturas: un seminario de trabajo social de caso, un seminario de trabajo social de grupo, un seminario de organización de la comunidad, investigación social, un seminario de conceptos socioculturales aplicaban al trabajo social y dinámica de la conducta humana. Como se aprecia, se fortalece la formación para la intervención profesional que, poco tiempo después, el movimiento de reconceptualización del trabajo social cuestionó de manera radical[184].

El periodo entre los años 1971 y 1977, según Archila y Roncancio[185], se tituló "Hacia los sectores populares", situado en el tránsito del último gobierno del Frente Nacional de Misael Pastrana (1970-1974), al primero de su desmonte, el de Alfonso López Michelsen (1974-1978), estos años son de gran movilización social debido al cambio del modelo económico (exportaciones), lo cual aumentó el costo de vida. El movimiento universitario surgió en la Universidad del Valle, y se propagó en la Unal, en

183 Ibid.

184 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020), 86.

185 Mauricio Archila y Esteban Roncancio, "Violencia en la Universidad Nacional de Colombia, 1958-2018", Revista Controversia, 217 (2021): 383-430.

búsqueda de formas más democráticas de gobierno universitario y en contravía de la imposición de un plan básico agenciado por el Estado, y se ha extendido hacia universidades públicas y privadas, quienes también entran en contacto con otras luchas como la de la Asociación Nacional de Campesinos (ANUC).

La financiación y la privatización de la educación superior alimentan la protesta estudiantil, como resistencia frente a los recortes a los que se enfrentó la universidad pública. El movimiento estudiantil se solidarizó con sectores populares y subalternos, en especial, con el paro cívico del 14 de septiembre de 1977. Aunque los niveles de violación de derechos humanos no son altos, en comparación con otros periodos, sí hubo asesinatos de estudiantes cuyos responsables fueron policías y militares. En este marco de movilización, el argumento de la falta de objeto del trabajo social, fue uno de los motivos encubridores de un constante cuestionamiento a la presencia de esta profesión en los ámbitos universitarios. También se limitó la posibilidad de investigación, desaprovechando las potencialidades de las prácticas como espacios de producción de conocimientos sobre las realidades locales, restricción que perduró por casi veinte años, lo cual se lograría en 1985 con la creación del Departamento de Trabajo Social[186].

> Entre los años 70 y los años 80 del siglo XX, se produjo en la Unal un proceso de renovación de los estudios sociales. El campo de los estudios de familia, de interés clave en trabajo social, se fue consolidando. Entre 1966 y 1988, Virginia Gutiérrez de Pineda publicó cinco libros y numerosos artículos que circularon en las bibliografías de Trabajo Social[187].

186 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020).
187 Ibid., p. 88.

La reconceptualización del Trabajo Social en la Universidad Nacional de Colombia

De manera simultánea al desarrollo del pensamiento crítico en las Ciencias Sociales de América Latina, con sus expresiones específicas en la Unal, conllevó, desde mediados de los años 60, un proceso de redefiniciones. La reconceptualización, como se conoce este proceso, fue impulsada por docentes e investigadores de los países del Cono Sur, principalmente de Argentina, Chile, Uruguay y Brasil. Se trata de una expresión de la inconformidad intelectual y política, característica del contexto de aquellos años, con los paradigmas explicativos de las condiciones de existencia de los sectores populares[188].

Para Ramírez (Ibid, p. 98), gran parte de la inconformidad se centraba en la ostensible desigualdad en las relaciones entre los países del sur con los países del norte, interpretadas desde la perspectiva de las teorías de la dependencia, que habían logrado un gran auge por cuenta de algunos de los teóricos de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de las teorías sobre el centro y la periferia y por el pensamiento marxista sobre el imperialismo.

La reconceptualización, según Ramírez (Ibid), incentivó la reforma de los planes de estudio, que significó el fortalecimiento de la investigación en forma contextualizada en las sociedades latinoamericanas. Se orientaron ejercicios constantes que concluyen en la producción de conocimientos relevantes sobre las especificidades locales y regionales de los problemas sociales, los límites de la institucionalidad para atenderlos y, por lo tanto, los límites de la acción profesional, inmersa en las contradicciones de tales entidades.

188 Ibid., p. 97.

Las formas de organización y participación comunitaria, transitaron del estigma social a cuestionar el empobrecimiento, la exclusión y la discriminación, vinculadas a la producción latinoamericana de autores como Orlando Fals Borda con su propuesta de Investigación Acción Participativa (IAP) y Paulo Freire, sobre pedagogías populares[189]. La reforma de los planes de estudio de trabajo social en las universidades, debilitó la intervención, en particular, con el trabajo social de casos y grupo, con el respectivo desdibujamiento de la identidad profesional que está caracterizada por un saber hacer práctico articulado a los métodos tradicionales de intervención, con falencias en la fundamentación teórica. No obstante, en el contexto del movimiento de la reconceptualización del trabajo social en América Latina, emerge un interés por la reflexión sobre la historia de la profesión, repensando el colonialismo cultural que impulsó la formación de trabajadores sociales en la región.

El Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), en los años 70, incentivó proyectos de investigación sobre la reconceptualización que se divulgaron en las diferentes publicaciones de dicho centro, en particular, en la revista Acción Crítica, cuyo primer número apareció en 1971. El primer Seminario sobre Participación de la Mujer de Sectores Populares, organizado por varias asociaciones y el Departamento de Trabajo Social de la Unal, en 1981. El trabajo de Yolanda Puyana Villamizar sobre la familia orientada a la mujer y la crítica feminista, y el grupo de Mujer y Sociedad en 1986, constituyen hitos históricos de las nuevas perspectivas que asume el trabajo social desde el género[190].

189 Se destaca el trabajo de María Eugenia Martínez quien se formó en Trabajo Social en la Pontificia Universidad Javeriana, en el estudio de la participación de las mujeres en la profesionalización del Trabajo Social y el estudio de las organizaciones populares de mujeres vinculadas al cuidado de la primera infancia que inspirarían la crítica feminista (Ramírez, 2020, pp. 100-101).

190 Ibid., pp. 101-102.

En esta época, se vivió el periodo denominado por Archila y Roncancio[191] "Entre la represión y la democracia", durante el cual, se proclama el Estatuto de Seguridad en el mandato de Julio César Turbay (1978-1982), como mecanismo para reprimir el elevado descontento ciudadano. Paso seguido, en el gobierno de Belisario Betancur (1982-1986) se abren canales de diálogos con algunas guerrillas como las FARC, M-19, el ADO (Autodefensa Obrera) y el EPL; no obstante, se retoma la lucha armada a partir del episodio de la toma del Palacio de Justicia (1985), por parte del M-19. La Unión Patriótica fue víctima de las acciones violentas contra los sectores de izquierda en este periodo. Se cometió el asesinato del profesor universitario Alberto Alava a cargo de las Autodefensas y amenazas a Eduardo Umaña Luna, Alfredo Vásquez Carrizosa y Jaime Pardo Leal, quienes se desempeñaban en el claustro.

El Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC) del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia

Del año 1991 al 2001, el país vivió un periodo histórico trascendental, titulado por Archila y Roncancio como "La nueva constitución y apertura neoliberal", durante el cual, el expresidente Turbay presentó una reforma que buscaba organizar el sistema de educación superior incluyendo la formación técnica y daba los lineamientos de la organización interna de los entes públicos universitarios (predecesora de la Ley 30 de 1992), mientras las peticiones por parte del estudiantado incluían dotación física y participación efectiva en las decisiones de la universidad. Como epílogo de este periodo, figura la iniciativa de los estudiantes de universidades públicas en presionar la convocatoria de

191 Mauricio Archila y Esteban Roncancio, "Violencia en la Universidad Nacional de Colombia, 1958-2018", *Revista Controversia, 217* (2021): 383-430.

una Asamblea Constituyente, frente al desborde general de la violencia, que desemboca en la Constitución Política de 1991[192].

Este periodo está ubicado entre la nueva constitución, la apertura económica de acuerdo con el Consenso de Washington (1991) y los diálogos con las FARC-EP en San Vicente del Caguán (1999-2002). La reforma neoliberal generó el desmonte del modelo de Estado de Bienestar y la afectación del empleo, la seguridad social (Ley 100 de 1993), y el sistema educativo. La Ley 30 de 1992, intenta reorganizar el Sistema de Educación Superior, incorporando a los institutos técnicos y las escuelas tecnológicas[193], consolidando a las universidades como minorías en órganos como el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU). El modelo norteamericano de evaluación docente afectó las dinámicas cada vez más individuales del profesorado, aunado a los reclamos de los estudiantes con respecto al bienestar universitario. En síntesis, se agudiza la violencia a causa del paramilitarismo y, el microtráfico, hace su ingreso al campus.

Con este panorama, en mayo de 1997, surge la propuesta de un espacio para convocar a miembros de la comunidad académica, docentes, estudiantes, directivos y empleados para la investigación, la reflexión y la acción en torno al tema de la paz, a partir de la iniciativa de la Universidad del Valle junto con la Universidad Nacional de Colombia, la Pontifica Universidad Javeriana –Seccional Cali–, las universidades de Cali, Caldas, Cauca, Antioquia, además del Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR), la Oficina del Alto Comisionado para la Paz y la Red Unipaz[194].

192 Ibid.

193 Ya existía este precedente dentro del periodo gobierno de Julio César Turbay.

194 Martha Nubia Bello y Ricardo Chaparro, "Programa de iniciativas universitarias para la paz y la convivencia –PIUPC- 1998-2003" Universidad, violencia política y derechos humanos, en *Extensión, docencia, investigación: contextos, procesos, reflexiones y perspectivas*, eds. Bertha Niño et al. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011), 141-191.

El Estatuto Universitario de la Unal (Acuerdo No. 011 de 2005 del Consejo Superior Universitario y el Decreto N. 1210 de 1993), obliga a la inclusión de los derechos humanos en el ejercicio de su vocación, con la promoción y el desarrollo de la educación superior en el país, con el objetivo de formar ciudadanos libres y promover valores democráticos, de tolerancia y de compromiso con los deberes civiles y los derechos humanos. Según Bello y Chaparro[195], la dignidad humana es un referente ético desde el cual la universidad puede dinamizar sus líneas o funciones misionales–investigación, docencia y extensión.

Con este horizonte, en 1998, desde el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas de Bogotá, se promueve el "Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC)"[196], como:

> Un espacio para la dinamización y la articulación de sus líneas misionales –investigación, docencia y extensión en torno a la complejidad del conflicto armado y la violencia sociopolítica, la profundidad de sus efectos sobre sus víctimas – individuos y colectividades y la organización de la sociedad, sus posibilidades de superación y el alcance de la paz, la cual pasa por el reconocimiento y la reparación de la dignidad humana de tales víctimas[197].

Para los investigadores, este programa enfrentó situaciones sociales e institucionales que limitaron su consolidación. Pero no perdió el horizonte de promover el vínculo de la universidad con el país en el desarrollo de su compromiso social con la dignidad humana, a partir del abordaje del conflicto armado y

195 Ibid., pp. 147-148.

196 De ahora en adelante en el texto, PIUPC.

197 Martha Nubia Bello y Ricardo Chaparro, "Programa de iniciativas universitarias para la paz y la convivencia –PIUPC- 1998-2003" Universidad, violencia política y derechos humanos, en *Extensión, docencia, investigación: contextos, procesos, reflexiones y perspectivas,* eds. Bertha Niño et al. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011), 141-191.

la violencia sociopolítica desde la perspectiva de los derechos humanos. Bello y Chaparro (2011), plantean tres periodos de esta experiencia: 1. El planteamiento de la propuesta. (1998-2002), 2. Definición del programa (2003-2006), 3. Fortalecimiento del programa (2007-2010).

Primer periodo. El planteamiento de la propuesta (1998-2002)

En el ámbito nacional, retomando el trabajo de Villamizar[198], se dispone el gobierno presidencial de Andrés Pastrana (1998-2002), quien inicia con la Zona de Distensión en el Caguán, un proceso de paz fallido, que desemboca en la implementación de una alianza con el gobierno de Estados Unidos denominada "Plan Colombia", definida esta como una estrategia para combatir la insurgencia, a partir de un componente de asistencia social y militar, siendo privilegiado el fortalecimiento de la fuerza militar.

En el transcurso de los años 2002 y 2010, se vivió en el país el momento histórico denominado por Archila y Roncancio[199] como "El embrujo de Uribe Vélez", correspondiente al amplio mandato de Álvaro Uribe Vélez, donde se agudiza el enfrentamiento armado, el cual no obtiene el reconocimiento nacional como conflicto armado interno. La estrategia del exmandatario, contemplaba la desmovilización de los grupos de autodefensas, la consolidación de la agenda neoliberal en el país, aislándose a Colombia del bloque de países progresistas en la región. El Consejo Superior de la Unal nombra nuevamente a Marco Palacios como rector, quien ya tenía un precedente de un modelo autoritario frente a las dinámicas de la universidad (1984-1988), lo que conllevó cierres sucesivos de la misma.

198 Darío Villamizar, Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines. (Bogotá: Debate, 2020).

199 Mauricio Archila y Esteban Roncancio, "Violencia en la Universidad Nacional de Colombia, 1958-2018", *Revista Controversia, 217* (2021): 383-430.

Continúa la existencia de violación a los derechos humanos y la consolidación de un movimiento de resistencia frente a la rectoría de Marco Palacios. Las amenazas, detenciones arbitrarias y montajes judiciales, reemplazan a los asesinatos y masacres de los líderes sociales.

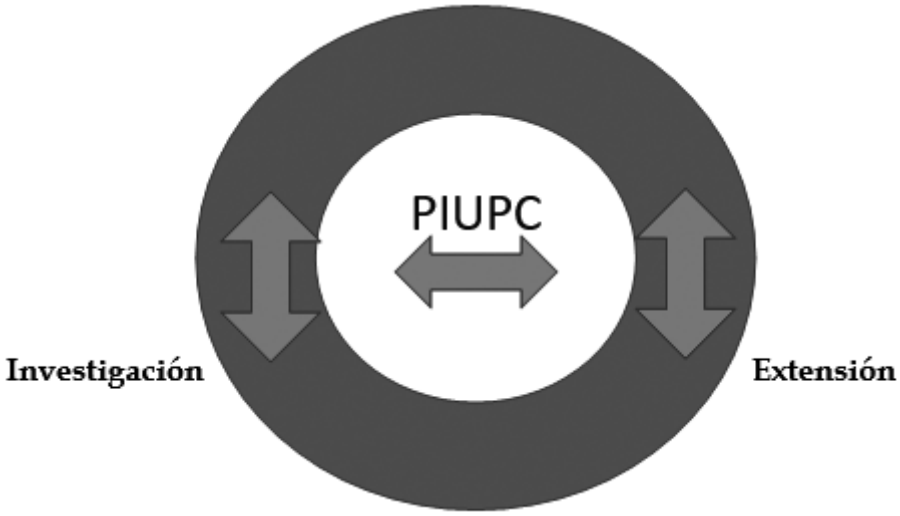
Según Bello y Chaparro[200], en este periodo, el PIUPC da continuidad a la práctica en derechos humanos, el curso de contexto sobre desplazamiento forzado, y el seminario de profundización sobre intervención psicosocial con víctimas de violencia política, además de la asesoría a proyectos de investigación o trabajos de grado que brotan en estos espacios. El actuar del PIUPC entonces, brinda mayor énfasis a los aspectos relacionados con el conflicto armado y el desplazamiento forzado, reconociendo su existencia, a pesar de la no declaratoria del mismo por parte del Gobierno nacional. Adicional a ello, se distinguen dos tendencias en la dinámica del PIUPC: una que pretendía ampliar y aplicar los aprendizajes adquiridos sobre el desplazamiento forzado y su relación directa con el conflicto armado, y otra que respondía a una inquietud de la coordinación del programa por involucrar a la universidad con los estudios de paz[201].

En el primer semestre de 1998 se implementó la práctica académica sobre derechos humanos denominada "Caso, familias desplazadas por la violencia política", desarrollada en los sectores periféricos del municipio de Soacha (Cundinamarca), en coordinación con la Facultad de Odontología y el "Programa de Apoyo Interdisciplinario de Apoyo a la Comunidad (PRIAC)", del Departamento de Trabajo Social. Finalmente, la División de

200 Martha Nubia Bello y Ricardo Chaparro, "Programa de iniciativas universitarias para la paz y la convivencia –PIUPC- 1998-2003" Universidad, violencia política y derechos humanos, en *Extensión, docencia, investigación: contextos, procesos, reflexiones y perspectivas,* eds. Bertha Niño et al. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011), 141-191.
201 Ibid.

Extensión de la sede Bogotá, invitó a las diferentes facultades e institutos de la Unal, sede Bogotá, a participar en la conformación de un espacio interdisciplinario en torno al tema del conflicto armado[202].

Figura 5. Líneas misionales de la Universidad Nacional de Colombia. Líneas estratégicas del PIUPC



Fuente: Bello y Chaparro, 2011, p. 154.

Para Bello y Chaparro[203], la propuesta tuvo una trazabilidad en las áreas misionales, desde la línea de la docencia se continuó con la práctica en derechos humanos en Soacha y se ofreció el curso de contexto "El desplazamiento interno de Colombia (II semestre de 1998)", bajo la coordinación de los departamentos de Trabajo Social y Ciencia Política. El mencionado curso, tenía como propósitos sensibilizar y reflexionar sobre diferentes aspectos del desplazamiento interno, tales como proporciones

202 Ibid., p. 152.
203 Ibid. p. 154.

del fenómeno y las características regionales e internacionales de atención. El curso estaba dirigido a estudiantes de la universidad y a los funcionarios de organismos gubernamentales y no gubernamentales.

En 1999, entre la Agencia para la Cooperación Internacional y Acción Social[204], (anteriormente denominada Red de Solidaridad Social, en la actualidad, Departamento Administrativo para la Prosperidad Social), se firma un convenio para el desarrollo de prácticas y pasantías que se denominó "Apoyo de las universidades a la Red de Solidaridad Social en la Atención a Familias Desplazadas por la Violencia"[205]. A través de dicho convenio, la universidad se vinculó al desarrollo de la política de atención a la Población en Situación de Desplazamiento (PSD), y la cualificación de las prácticas e instrumentos empleados en la implementación de dicha política. En este mismo año, el PIUPC organizó el simposio "Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento" y, desde la línea de docencia, un seminario de profundización para estudiantes de Trabajo Social, titulado "Intervención psicosocial con población desplazada por la violencia".

El simposio y el seminario instaron un abordaje del desplazamiento forzado en relación con los impactos emocionales del fenómeno sobre sus víctimas, fijando su atención en los quiebres que se producen en el vínculo del sujeto con su colectivo, a partir del resquebrajamiento del tejido social, lo cual involucra rupturas violentas con referentes de identidad, sentido y pertenencia. En este sentido, los derechos humanos son relevantes como condiciones para la garantía y la salvaguarda

204 Acción Social, anteriormente llamada Red de Solidaridad Social, era una iniciativa presidencial que atendía y prevenía el desplazamiento de comunidades vulnerables.
205 En el periodo comprendido entre 1999 y 2002 en Soacha y 15 ciudades del país, se involucran 200 estudiantes pasantes y practicantes pertenecientes a 24 universidades ubicadas en áreas de incidencia.

de este tipo de vínculos en una reflexión que trasciende la perspectiva jurídica"[206].

En el año 2000, el PIUPC publicó el libro "Relatos de la violencia: impactos del desplazamiento en la niñez y la juventud", como antecedente para la organización del "Seminario Internacional La Universidad Piensa la paz: obstáculos y posibilidades", que contó con una asistencia de 212 personas. En él se exploraron algunos conceptos elaborados por varios autores alineados con los estudios de paz, así como experiencias de construcción de paz y recolección de algunas elaboraciones sobre esta noción, formuladas desde otras perspectivas. Desde la línea de docencia, los practicantes y pasantes formularon sus trabajos de grado en torno al desplazamiento forzado. En 2001, resultan ganadores dos trabajos vinculados al PIUPC, del concurso universitario de trabajos de grado sobre desplazamiento forzado, los cuales son publicados en el libro "El desplazamiento forzado: compromisos desde la Universidad", en 2002. Este mismo año, se realizó el Seminario "Conflicto Armado, Niñez y Juventud", evento del cual se publicaron memorias[207].

Según Bello y Chaparro, el "Seminario profesional permanente sobre las características del Programa" llevado a cabo en 2002, presentó cinco líneas temáticas: 1. Línea de paz y desarrollo; 2. Línea de paz y resolución de conflictos; 3. Línea en educación en y para los derechos humanos; 4. Línea sobre educación para la inter y la multiculturalidad, cuya intención era promover procesos educativos para el reconocimiento y la valoración de la diversidad multiétnica y pluricultural de la sociedad colombiana, y 5. Línea de educación en valores[208].

206 Ibid., p. 156.
207 Ibid., pp. 154-155.
208 Martha Nubia Bello y Ricardo Chaparro, "Programa de iniciativas universitarias para la paz y la convivencia –PIUPC- 1998-2003" Universidad, violencia política y derechos humanos, en *Extensión, docencia, investigación: contextos, procesos, reflexiones y perspectivas*, eds. Bertha Niño et al. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2011), 155.

Segundo periodo. Definición del programa (2003-2006)

Para Bello y Chaparro, luego de un primer periodo en el que se discutía la alineación del PIUPC, entre los estudios de paz o los aspectos de la violencia sociopolítica, surge este segundo periodo caracterizado por una serie de procesos, productos y relaciones desde la extensión, la docencia y la investigación, que definen la posición del programa en relación directa con la segunda de las posiciones inicialmente en debate, a través del desarrollo de dos ejes temáticos que, hasta ahora, se logran identificar: un eje de derechos humanos, conflicto armado y desplazamiento forzado y, por otra parte, otro eje de violencia sociopolítica y enfoque psicosocial[209].

En este periodo, el programa entra a ser parte de tres redes interinstitucionales e interdisciplinares que han venido fortaleciendo su desempeño, sus perspectivas de trabajo, su incidencia y su reconocimiento. Con el liderazgo del Departamento de Trabajo Social, el PIUPC define una visión de proyecto universitario; no obstante, se encontraron limitantes para la interdisciplinariedad.

En el inicio del periodo, el PIUPC firma un nuevo convenio a cuatro meses con el "Programa de Municipios Afectados por la Violencia de la Red de Solidaridad Social" para dar acompañamiento psicosocial en el municipio de Bojayá – Chocó, a los habitantes de Bellavista y Naipe. Este acompañamiento psicosocial, implicaba explorar y reconocer los daños ocasionados por la guerra a esta región, de igual modo, estaba enfocado en la reparación a la dignidad de las víctimas como horizonte metodológico y ético, recuperación del tejido social y a autonomía de las comunidades, asumiendo una posición crítica frente a los términos de referencia. Otra parte de dicho convenio

209 Ibid., pp. 162-163.

incluía, en asocio con el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad, la construcción de un espacio para la atención a población en situación de desplazamiento, desde la asesoría legal, hasta el acompañamiento psicosocial[210].

Del proceso en Bojayá, surge la publicación del libro "Bojayá, memoria y río: violencia política, daño y reparación", en 2005, además del catálogo y exposición fotográfica itinerantes con el título "Bojayá: imágenes y testimonios"[211]. El proyecto "Visibilizando el desplazamiento: una práctica de acción universitaria", elaboró y diagramó los módulos temáticos de estudio y de trabajo de los contenidos del curso de contexto sobre desplazamiento forzado, para cargarlos a la plataforma virtual de la Unal y ampliar su alcance con las regiones, vinculando universidades públicas y privadas de todo el país. Para ese año, también se fortalece la naciente "Cátedra sobre desplazamiento forzado en Colombia", donde el PIUPC se concentra en la ampliación de la cobertura de cátedra[212].

En 2003, el PIUPC junto a la Asociación de Trabajo Interdisciplinario (ATI), el proyecto Planeta Paz y el Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos (ILSA), convocan el Encuentro Internacional "La Resistencia civil: estrategias de acción y protección en los contextos de guerra y globalización", con la posterior publicación de sus memorias en el año siguiente. Además, se ofreció un curso de contexto, coordinado desde el PIUPC con los departamentos de Trabajo Social y Derecho[213].

210 Ibid., pp. 158-161.
211 Los autores referencian la producción de dos videos documentales y dos cartillas.
212 Ibid., pp. 159-161.
213 Ibid., p. 162.

En 2004, según Bello y Chaparro[214], desde la línea estratégica de extensión, se vincula el PIUPC al Grupo de Trabajo Pro Reparación Integral. En 2005, entró a formar parte de la Red Nacional de Investigadores sobre Desplazamiento Interno Forzado (REDIF), la cual reúne a investigadores de universidades públicas y privadas y de instituciones y organizaciones no gubernamentales de apoyo a todo el país. En el año 2006, el Grupo Pro Reparación Integral, como resultado de los ejercicios de encuentro, debate y construcción previos, publica la serie "Voces de memoria y dignidad". En 2007, con este grupo se elaboró de un documento sobre los criterios para la reparación integral, alterno al presentado por la Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR). En 2006, el PIUPC publicó con la Red Internacional ALFA de Investigación sobre Derechos Humanos y Migraciones[215], el libro "Migración, globalización y derechos humanos: tendencias y modalidades".

Tercer periodo. Fortalecimiento del programa (2007-2010)

En este periodo del PIUPC, hay continuidad de los dos primeros ejes temáticos identificados: 1. Derechos humanos, conflicto armado y desplazamiento forzado, y 2. Violencia sociopolítica y enfoque psicosocial, los cuales tienen niveles de retroalimentación entre sí a partir de la dinamización de las líneas estratégicas del Programa (Extensión, Docencia e Investigación). La reaparición en el PIUPC del tema de la construcción de la paz configura un tercer eje temático, el de propuestas para la paz. En 2006, la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE), propone al Programa, a partir de su experiencia, el desarrollo académico y la divulgación de la Acción sin Daño – *Do not Harm*. El PIUPC acepta la invitación partiendo de la

214 Ibid., pp. 162-163.

215 Esta Red es apoyada por la Comunidad Europea de Naciones e, inicialmente, también convocó a investigadores de Perú, Ecuador, Alemania y España.

traducción de los materiales que en idioma inglés desarrolla la Acción – sin – daño (ASD)[216].

Desde la línea estratégica de extensión se diseña y pone en marcha un diplomado de modalidad virtual semipresencial, de cinco módulos temáticos, titulado "Acción sin Daño y Reflexiones sobre Prácticas de Paz –ASD-RPP–: una aproximación desde la experiencia colombiana". Unido a ello, se celebra un convenio tripartito Cosude–GTZ–PIUPC, para la implementación de una especialización virtual semipresencial en ASD-RPP, la cual inicia su actividad curricular a partir del segundo semestre de 2009, bajo la coordinación académica del Departamento de Trabajo Social[217]. En 2007, según Bello y Chaparro, desde la línea estratégica de docencia, se pasa a "práctica de derechos humanos, desplazamiento forzado, y reparación integral a las víctimas de la guerra", donde se ampliaron los contenidos del "Seminario de profundización: trabajo psicosocial y violencia política" (2011, pp. 166-167).

En pleno periodo presidencial de Álvaro Uribe Vélez, caracterizado por la puesta en marcha de la estrategia de seguridad democrática, que desconocía la situación de conflicto armado interno que el país vivió, desde el PIUCP y su línea estratégica de investigación, se enriquecieron los referentes teóricos y metodológicos de la investigación "Respuesta de la institucionalidad pública de Bogotá D.C., frente a la atención a PSD", contratada por CODHES, desde una perspectiva integradora. En 2008, el programa adelanta la investigación "La impunidad y la justicia en el trabajo de duelo de las víctimas de la violencia sociopolítica", en medio de un ambiente tenso para el trabajo por los derechos humanos. Durante este

216 Ibid., pp. 167-169.
217 Ibid., pp. 167-168.

periodo, el PIUPC llevó a cabo algunos encuentros temáticos preparatorios para la realización del Seminario Internacional "Acompañamiento psicosocial a familiares de víctimas en los procesos de exhumaciones en contextos de justicia transicional", en el año 2009. El PIUCP, entre 2008 y 2009, lleva a cabo el proyecto "Sistematización – Evaluación de Experiencias: lecciones aprendidas desde los enfoques Acción Sin Daños y Sensibilidad al Conflicto", y ofertó el "Diplomado Virtual sobre Desplazamiento Forzado en Colombia", como cátedra virtual en las diferentes universidades con las que se venía trabajando y separarla de la formación brindada a funcionarios, agentes de cooperación internacional y de ONG nacionales y locales.

Como hallazgos, para Bello y Chaparro[218], los tres ejes temáticos del PIUPC conllevan un ejercicio de reflexión histórica en cuanto a las acciones y productos. Alrededor de los dos primeros ejes, se encuentran acciones para el reconocimiento y las garantías del derecho a la reparación a las víctimas de violencia sociopolítica en el país, en medio de una sociedad y un Estado, que no reconocía en su cotidianidad el conflicto armado interno por el que atravesaba. El programa enunciado se configuró en una esperanza para la transformación de la violencia y el conflicto en el país, principalmente, desde la consolidación del tercer eje temático de los estudios de paz, vinculado a la propuesta de acción sin daño.

La Red de ética, cultura, creación, ciencia, tecnología e innovación para la paz de la Universidad Nacional de Colombia (RedPaz)

Para Bello y Chaparro[219], el fortalecimiento de la Red de Universidades por la Paz –Redunipaz–, se relaciona con la época

218 Ibid., pp. 166-167.
219 Ibid., pp. 151-152.

del despeje de San Vicente del Caguán (1998), en el departamento del Caquetá, vinculado a los diálogos con la guerrilla FARC-EP. Durante el primer periodo del PIUPC (1998), la coordinación general de la RedPaz se hace cargo de promover y hacer vocería a dicha iniciativa nacida en la Universidad Nacional de Colombia, cuyo objetivo era desarrollar acciones o estrategias sobre el tema del conflicto armado. Posterior a dicho trabajo, se da un receso en las actividades de la RedPaz, producto de la concentración en procesos de docencia, investigación y extensión, relacionados con la atención psicosocial de las víctimas del conflicto armado interno, la desmovilización de grupos paramilitares, el desplazamiento forzado, entre otros hechos, reconociendo como hitos en el país del trabajo desde el conflicto armado, la Ley 387 de 1997 de prevención y atención al desplazamiento forzado relacionado con la violencia, y el proceso de negociación con grupos de autodefensas en el país, vinculado con la Ley 975 de 2005 de Justicia y Paz, que, por vez primera, reconoce la noción de víctima de la violencia.

Entre los años 2011 y 2018, se reactiva el interés por la construcción de paz en diferentes escenarios, incluida la académica, fruto, según Archila y Roncancio[220], del periodo denominado "Tiempos de diálogo", que se caracterizó por la modificación de las políticas de guerra y paz en el gobierno de Juan Manuel Santos, abriendo la negociación con las FARC-EP. A nivel geopolítico, el país se contrapone a algunas corrientes política de Latinoamérica, al mantener la tendencia de gobiernos de derecha. El movimiento estudiantil, a través de la Mesa Ampliada Nacional Estudiantil (MANE), logra oponerse a la Ley 112, que buscaba modificar la Ley 30 de 1992, donde se reforzaba la lógica mercantil de la educación superior y el ánimo de lucro,

220 Mauricio Archila y Esteban Roncancio, "Violencia en la Universidad Nacional de Colombia, 1958-2018", *Revista Controversia, 217* (2021): 383-430.

sin entregar el presupuesto adecuado a las universidades. Otra lucha fue la consecución de un hospital universitario donde realizar las prácticas de los estudiantes de la Unal, ante el cierre del Hospital San Juan de Dios.

En 2013, el estudiantado de la Unal se solidariza con el Paro Agrario, a la par que se dan conflictos laborales y deterioro de la planta física de la universidad. Es así como el gobierno de Santos acelera la privatización de la Educación Superior con el programa "Ser pilo paga" (subsidios a la demanda) lanzado en 2015, que propicia la llegada de estudiantes con diversidades en sus condiciones de clase, étnica, entre otras, a las diferentes universidades del país. Ante este panorama, el estudiantado salió de nuevo a las calles y, al cierre de este periodo, aún están pendientes varios puntos pactados con los entes gubernamentales.

El gobierno de Santos inicia una fase de acercamientos con la guerrilla de las FARC-EP, de la cual consolida una mesa de diálogo, alcanzando la firma del Acuerdo de Paz, en 2016, que presentó dificultades al obtener la no aceptación de una parte del país, al ser consultado vía referendo a los colombianos y, que finalmente, se implementa ese año, bajo el eje principal de la reforma rural integral y la garantía de participación política. El plan marco de implementación del Acuerdo de Paz (Presidencia de la República, 2018), consta de seis puntos principales, a saber: 1. Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral; 2. Participación política; 3. Fin del conflicto; 4. Solución al problema de las drogas ilícitas, 5. Acuerdo sobre las víctimas del conflicto, y 6. Implementación, verificación y refrendación. Este acuerdo y su implementación, da potencia a una nueva etapa de la RedPaz en la Unal, forjando un conjunto de estrategias, que pretenden:

> Articular una red de cultura y ciencia, tecnología e innovación que integre la riqueza académica de la Universidad Nacional de

> Colombia y potencie las capacidades de trabajo de la comunidad universitaria de cara a los retos de la construcción paz y la consolidación de la nación, teniendo en cuenta las particularidades territoriales de cada región y la posibilidad de hacer alianzas con diversos actores sociales[221].

La red busca entre sus objetivos, fortalecer las capacidades de la universidad para articular investigación, docencia y extensión, que aporten a la construcción de paz desde los diferentes territorios, a partir de la integración de actores diversos en el marco comunitario, organizacional e institucional[222]. Las estrategias de la RedPaz son:

> 1. Reconocimiento de saberes y experiencias de investigación, extensión y docencia en los temas del conflicto, la violencia y la paz, en todas las áreas de saber y en las 9 sedes de la Universidad; 2. Diálogo y coordinación interdisciplinaria, interfacultades e inter-sedes; 3. Alianzas estratégicas con el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación Integral y No Repetición y con otras entidades del Estado, organismos internacionales y organizaciones sociales; 4. Formación, investigación y extensión para la construcción de paz, 5. Consolidación de la Universidad Nacional de Colombia, junto con otras universidades, como lugares de memoria, verdad y construcción de paz[223].

En el 2020, el 26 y 27 de agosto, la RedPaz llevó a cabo el "Encuentro Nacional de Experiencias de Paz virtual", que generó un espacio para el reconocimiento, divulgación e intercambio de saberes de diferentes iniciativas y proyectos de construcción de paz, desarrollados por docentes, investigadores y estudiantes de las nueve (9) sedes de la Universidad Nacional, en extensión, investigación y docencia. En conexión con estos ejercicios, desde

221 Universidad Nacional de Colombia. La Red de Ética, Cultura, Creación, Ciencia, Tecnología e Innovación para la Paz de la Universidad Nacional de Colombia (RedPaz). 1 de abril de 2021. http://redpaz.unal.edu.co/
222 Ibid.
223 Ibid.

la RedPaz, se llevó a cabo un proyecto titulado "Memorias territoriales", a partir del cual se consolidaron cinco materiales disponibles en la página web de la Red, los cuales abordan los siguientes escenarios: 1. Entre la violencia que no cesa y la resistencia que se hace siembra y autocuidado. Catatumbo; 2. Las pandemias en el sur del Pacífico colombiano. Pacífico Sur; 3. Rutas hacia la paz. Putumayo; 4. Violencias, luchas y resistencias en el norte del Pacífico colombiano; Chocó y Buenaventura, 5. Política de la vida, conflictos por la tierra y minería en el centro del Cesar, y 6. Paz y derechos humanos: experiencias en la frontera. Orinoquia[224].

La RedPaz, en cabeza de docentes del Departamento de Trabajo Social, ha desarrollado el curso de contexto: "Del conflicto armado a la construcción de Paz", como asignatura regular de libre elección para estudiantes de pregrado de la Unal, pero las sesiones se transmiten en vivo por las redes sociales de la RedPaz, de modo que, las personas interesadas, puedan participar libremente. Este curso propone hacer un recorrido por los principales hitos del conflicto armado en más de 50 años de existencia en el país y analizar los diversos esfuerzos de negociación política que se han realizado con el fin de poner fin a la confrontación armada[225].

Este recorrido se realiza desde la perspectiva de los daños materiales e inmateriales, políticos, culturales y psicosociales que ha causado la guerra a los diversos sectores, comunidades y colectivos afectados, recuperando las luchas y procesos de diversos actores, para conquistar los derechos a la reparación, la verdad, la justicia y las garantías de no repetición, adelantados por las víctimas, las organizaciones de derechos humanos

224 Ibid.
225 Ibid.

y la sociedad civil. Cuenta con la participación de invitados especiales: líderes sociales, funcionarios públicos, académicos y profesores de las distintas sedes de la Unal[226].

En el rastreo documental, se analiza la existencia de una postura que da cuenta de producción intelectual y procesos de sistematización desde esos ejercicios de extensión, iniciando el camino en torno a la construcción de paz en 1997 y 1998, con el tema del desplazamiento forzado, seguido del abordaje de la atención y el acompañamiento psicosocial a víctimas, transitan posteriormente al tema de reparación integral y restitución, de la mano de la acción sin daño; y en los últimos siete años, el campo temático de la construcción de paz.

De forma transversal, aparecen categorías como los derechos humanos, la paz, y la diversidad. Pese a ello, no es tan clara la vocación al respecto en el currículo, que no alcanza a recuperar estas líneas, aunque se ubiquen algunos enunciados de elementos, intencionalidades y espacios, al asumir el lugar de universidad pública interlocutora del Estado y la sociedad civil, su compromiso con la construcción de memoria desde un proyecto particular de país, la generación del posgrado en este campo y la acción sin daño, y la apuesta frente al lugar que quieren dar de trabajo social en la construcción de paz, diferente a otras universidades, que cuenta con un riguroso ejercicio de sistematización hasta aproximadamente el año 2011. Estos hechos invitan a recuperar los saberes y trayectorias al respecto, caracterizados por el fortalecimiento de las capacidades territoriales, comunitarias y de organización, reconociendo el entramado de problemas y violencias estructurales, que se combinan con la violencia sociopolítica. Lo expuesto se concreta en la siguiente infografía que reconstruye la trayectoria de

226 Ibid.

la construcción de paz en la Unal, desde el Departamento de Trabajo Social:

Figura 6. Trayectoria construcción de paz, Universidad Nacional de Colombia



Historia del programa de Trabajo Social, Universidad de La Salle. Elementos curriculares y trayectoria en la construcción de paz

En el presente apartado se hará una contextualización de los periódicos históricos de la Universidad de La Salle, comenzando por la primera década, ubicada entre noviembre de 1964 hasta diciembre de 1974, tiempo de despegue, de progresiva estructuración y afianzamiento de identidad institucional bajo el liderazgo de los Hermanos de las Escuelas Cristianas del Distrito Lasallista de Bogotá, que inician con cinco programas académicos: Economía, Ingeniería Civil, Filosofía y Letras, y Ciencias de la Educación con dos departamentos: Química y Biología, y Matemáticas y Física, programas que se inscriben dentro de la tradición educativa de los Hermanos de La Salle. En 1966 iniciaron labores Optometría, primer programa en América Latina, *Trabajo Social* y Sociología; en 1969, Lenguas Modernas y Ciencias Religiosas; en 1971, Administración de Empresas Agropecuarias y Bibliotecología y Archivística. De igual manera, se consolidó la planta física a partir de las instalaciones del Instituto de La Salle, del Liceo de La Salle y de la Academia La Salle, conformando lo que hoy se conoce como la "sede La Candelaria".

Historia del programa de Trabajo Social, Universidad de La Salle

El Programa de Trabajo Social en cincuenta años, tiene una trayectoria reconocida por su alta calidad académica, comprometido con la formación integral de los estudiantes, que promueve la vinculación activa de egresados a la vida académica, y teje relaciones y alianzas solidarias con diversos actores y sectores gubernamentales. En dicho programa, se ubica una comunidad académica comprometida con la

garantía y el restablecimiento de derechos, con la promoción de condiciones dignas para la población colombiana, y su aporte a la transformación de problemas sociales tradicionales y emergentes, por la vía de procesos de acompañamiento e intervención social, y la formulación de políticas públicas y sociales como referentes de bienestar y promoción humana[227].

El Programa de Trabajo Social se ha caracterizado por ser una unidad académica con visión crítica de la sociedad, comprometida con la búsqueda de mínimos de dignidad y posibles asomos de felicidad para nuestro contexto colombiano. Podría afirmarse que el legado de tantas personas en esta historia suma y da el plus a una propuesta académica, que hoy permite a los egresados situarse en diferentes campos ocupacionales en el ámbito nacional y en el internacional, constancia que refleja (entre otros aspectos) la acreditación y reacreditación del programa. El compromiso de docentes, estudiantes y egresados con la formación, la intervención y la producción de conocimiento, ha robustecido la fundamentación teórica, política, epistemológica, ontológica, metodológica, ética y estética del trabajo social colombiano. De la misma manera, el aporte del programa a la construcción de la paz en medio del conflicto.

Según la Universidad de La Salle[228], el programa, desde su creación en 1966, asume la formación desde la responsabilidad social y promueve la justicia social a través de procesos de transformación social concertada. Este proceso formativo enfatiza la contextualización y la construcción del conocimiento, a fin

227 Elba Luz Martínez y Luz Marina Pava, "El Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Salle: cincuenta años de historia", en Trabajo Social. Ensayos sobre tendencias y retos en Colombia, eds. Wilson Herney Mellizo Rojas y Sandra Bautista Bautista (Bogotá D.C.: Universidad de La Salle, 2017), 141-177.

228 Universidad de La Salle, Universidad de La Salle: 50 años para pensar, decidir y servir. La apuesta social y académica de la Universidad de La Salle 1964-2014 (Bogotá: Universidad de La Salle. 2015).

de proyectar procesos culturalmente pertinentes, políticamente viables y socialmente factibles, que se conviertan en espacios de aprendizaje social. Los procesos de investigación, prácticas e intervención están integrados de manera sistemática a la investigación y la práctica con los estándares internacionales definidos por los organismos de regulación académica.

El periodo histórico en el que surge el programa se caracteriza por la movilización social ante las crisis que deja el Frente Nacional, las transiciones económicas, la industrialización y la consolidación de políticas afines con temas relacionados con el desarrollo:

> En los cuatro gobiernos del Frente Nacional (1958-1974) se mantienen las crisis económicas y huelgas sindicales y populares, predomina la lucha contra las guerrillas, mediante la combinación de medidas estatales y militares para frenar su expansión. Se afianzan las operaciones cívico-materiales en áreas rurales con el proyecto estratégico militar Plan Lazo, que, en 1966, arroja como resultado inesperado la transformación de las autodefensas campesinas en el grupo guerrillero Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), con dirección del Partido Comunista de Colombia, que, en junio de 1961, aprobó la combinación de todas las formas de lucha, América Latina se encontraba bajo la influencia de la reciente Revolución Cubana[229].

Tal panorama desemboca en un conjunto de medidas de asistencia al desarrollo lideradas por Estados Unidos denominada "Alianza para el progreso", que desemboca en hechos como: "(…) la confrontación del Gobierno con los estudiantes y el cierre de algunas universidades; segundo, el malestar social generalizado,

229 Rosa María Cifuentes, Rosa Margarita Vargas de Roa, Aracely Camelo, Ana Marcela Bueno y Doris Aranguren Riaño, "Historia del Trabajo Social en Colombia", en *Trabajo Social una historia global,* eds. Tomás Fernández y Rafael De Lorenzo (España: Mac Graw Hill, 2014), 103.

que se expresa en confrontaciones del Estado con movimientos agrarios y urbanos, y tercero, el surgimiento del M-19"[230].

A partir del mencionado texto, se retoman los hitos del programa planteados por Martínez y Pava[231]. El primer hito se da en febrero de 1966, con la creación de la carrera de Trabajo Social, en la Facultad de Ciencias Sociales, que inicia con un grupo de nueve estudiantes mujeres y otro curso conjunto de la carrera de Sociología, cursando materias comunes. Dos años después de surgir la carrera, se crea la Facultad de Trabajo Social. A este primer hito se le ha denominado: "Proceso de creación e institucionalización del programa 1966-1986", donde es relevante el impulso y los principios del ideario católico, con el compromiso de preparar profesionales que participen en la transformación social, económica y cultural del país.

El actuar de la carrera de Trabajo Social estuvo vinculado armónicamente con la carrera de Sociología, hasta el cierre de esta última, durante el momento de convulsión social y política de América Latina. En particular, la carrera tomó distancia de las visiones marxistas de la sociedad que alimentaban gran parte de la reflexión de las Ciencias Sociales, y de los movimientos sociales y políticos del momento, producto de lo enunciado por las autoras Cifuentes et al.:

> Las teorías desarrollistas impulsadas por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la teoría de la independencia y las dinámicas de luchas políticas en América Latina, subyacen a la discusión del papel de las ciencias sociales y el compromiso ético-político de las y los profesionales. El

230 Ibid., pp. 103-104.

231 Elba Luz Martínez y Luz Marina Pava, "El Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Salle: cincuenta años de historia", en *Trabajo Social. Ensayos sobre tendencias y retos en Colombia,* eds. Wilson Herney Mellizo Rojas y Sandra Bautista Bautista (Bogotá D.C.: Universidad de La Salle, 2017), 171.

trabajo social cuestionó el ordenamiento social, las tendencias asistencialistas y adaptativas; las propuestas tradicionales[232].

En el periodo mencionado (1966-1986), la carrera tiene dos características[233]: una ampliación del currículo con un mayor enfoque cualitativo en la investigación, y el énfasis formativo este alrededor de la fundamentación sobre el comportamiento humano en el ambiente social, la política y los servicios sociales de bienestar, así como en los métodos de intervención, incluyendo las prácticas y la investigación social. En 1974 se formula la política de investigación del programa, incluyendo el diseño de trabajo de grado como requisito para la formación y, en 1976, se formaliza la coordinación de investigación.

Según Martínez y Pava[234], este énfasis en la investigación social buscaba el estudio de fenómenos y problemas sociales inherentes a los trabajadores sociales, desvinculando la investigación como un área especializada con la intención de dar respuesta a las problemáticas sociales presentes. En el área de práctica profesional se determina contar con un área de gestión para las mismas (formación en y para las prácticas profesionales), distribuidas en cuatro grupos: de caso, de grupo, organización de la comunidad y observación participativa. La práctica estuvo centrada en la operacionalización de las políticas sociales, una

232 Rosa María Cifuentes, Rosa Margarita Vargas de Roa, Aracely Camelo, Ana Marcela Bueno y Doris Aranguren Riaño, "Historia del *Trabajo Social en Colombia", en Trabajo Social una historia global,* eds. Tomás Fernández y Rafael De Lorenzo (España: Mac Graw Hill, 2014), 109.

233 El 18 de enero de 1968 se expidió el Acuerdo 13 del Fondo Universitario Nacional, el cual recomienda al Ministerio de Educación Nacional la aprobación de los dos primeros años, I a IV semestre, del Departamento de Trabajo Social. En julio de 1973, se aprueba por tres años el programa de Trabajo Social (Resolución 6693 de 1973) prolongándose, posteriormente, en 1976. Otra nueva reestructuración y aprobación del programa ocurre en 1986.

234 Elba Luz Martínez y Luz Marina Pava, "El Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Salle: cincuenta años de historia", en *Trabajo Social. Ensayos sobre tendencias y retos en Colombia,* eds. Wilson Herney Mellizo Rojas y Sandra Bautista Bautista (Bogotá D.C.: Universidad de La Salle, 2017), 171.

práctica profesional articulada a entidades del sector público; también, se elabora un manual de entrenamiento para tal fin.

Durante la década de los años ochenta y noventa, se da la apertura económica en el país, cuyas consecuencias se manifiestan en el debilitamiento del tejido social, tanto en el contexto urbano como regional, incidiendo en los principales indicadores de pobreza y calidad de vida, acentuado a la vez por el incremento de la violencia y el auge de las economías ilegales como el narcotráfico, según lo plantean Cifuentes et al.[235].

En 1980, se extendió la formación de seis a ocho semestres con 52 asignaturas, y una intensidad promedio de 22 horas semanales. Adicionalmente, se incluyen materias de formación personal y social, de integración Lasallista, de formación en técnicas audiovisuales y se promulga el reglamento de trabajo de grado. En 1985, se organizó la gestión del currículo en cuatro áreas, cada una con un docente coordinador: 1. Formación humanística; 2. Fundamentación científica investigativa, 3. Formación específica profesional y, 4. Formación Lasallista. En 1986, se creó la Asociación de Trabajadores Sociales de la Universidad de La Salle (ATSULS) fundada por un colectivo de egresados del programa, quienes, bajo el influjo de la reconceptualización, plantearon otras perspectivas desde el trabajo social.

En el siguiente hito o "Etapa de posicionamiento 1987-1993", se define el trabajo social como una profesión que estudia la realidad social y contribuye al cambio, a partir de enfrentar la problemática social mediante modelos centrados en el bienestar social y en formas de convivencia histórico-sociales más humanas. Según Martínez y Pava, la reconceptualización, en América

235 Rosa María Cifuentes, Rosa Margarita Vargas de Roa, Aracely Camelo, Ana Marcela Bueno y Doris Aranguren Riaño, "Historia del Trabajo Social en Colombia", en *Trabajo Social una historia global,* eds. Tomás Fernández y Rafael De Lorenzo (España: Mac Graw Hill, 2014), 112.

Latina, aportó procedimientos similares para los métodos de caso, grupo y comunidad, después bajo la "integración de métodos", donde se cuenta con la observación temática, el diagnóstico diferencial, la planificación, la ejecución y su evaluación. Se destacan los aportes del Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) y la Asociación Latinoamericana de Trabajadores Sociales (ALAETS), de igual modo, la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e Investigación en Trabajo Social (ALAEITS).

Asimismo, en 1986, se produce una nueva reestructuración del plan de estudios, seguido de un evento muy importante para el país como lo fue la generación de la Constitución Política de 1991 y la expedición de la Ley 30 de 1992, que han tenido implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales para el país y la formación universitaria. En cuanto a investigación, se avanzó en la investigación generativa y formativa. En este periodo se definen cuatro áreas curriculares de formación: 1. Formación sociohumanística; 2. Fundamentación científica e investigativa, 3. Formación específica profesional y, 4. Formación Lasallista[236]. En la práctica profesional, se incorporó la reflexión sobre la Investigación Acción Participación (IAP), consolidando cambios para las comunidades y el campo académico, implicando una forma colectiva de producir y socializar el conocimiento en la práctica profesional, desmarcándose del positivismo investigativo de la época. El acumulado de este trabajo logra la publicación de "El animador y participación comunitaria" de Angulo et al., en 1987.

236 Elba Luz Martínez y Luz Marina Pava, "El Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Salle: cincuenta años de historia", en *Trabajo Social. Ensayos sobre tendencias y retos en Colombia,* eds. Wilson Herney Mellizo Rojas y Sandra Bautista Bautista (Bogotá D.C.: Universidad de La Salle, 2017), 171.

Los años noventa se caracterizaron por afectaciones resultado del conflicto armado interno, que inciden en las dinámicas territoriales y de la academia. Esta última como actor que responde a procesos en la comprensión y atención de dicho fenómeno estructural, manifiesto en "(…) confrontación entre las fuerzas militares del Estado y los grupos insurgentes (guerrillas y paramilitares), fortalecimiento del narcotráfico y sus manifestaciones terroristas; crisis humanitaria que trae como consecuencia el fenómeno del desplazamiento forzado, el secuestro y el despojo territorial"[237]. Para enfrentar la violencia y el narcotráfico, se gestan desde el Gobierno acciones como el Plan Colombia y el inicio de los fallidos diálogos de paz con las FARC-EP, con la zona de despeje, en San Vicente del Caguán. Sin lugar a dudas, los embates de estos hechos marcan un desarrollo territorial diferencial, que privilegia el centro industrializado y vulnera la periferia sin infraestructuras y con sus actividades mineras y de monocultivo[238].

En el siguiente hito o "Etapa de reestructuración (1994-2000)", se da el cambio del plan de estudios. La decanatura retoma las orientaciones para la creación y funcionamiento de programas de trabajo social que brinda el CONETS[239], para responder a los desafíos de la Ley 30 de 1992, Ley de educación superior en Colombia. Unido a estas orientaciones gremiales, se retoma la Constitución Política de 1991, como fundamento para pensar el rol del trabajo social en este marco democrático. En 1995, el auge del neoliberalismo en la educación superior que da inicia al proceso de acreditación donde la universidad hace las

237 Rosa María Cifuentes, Rosa Margarita Vargas de Roa, Aracely Camelo, Ana Marcela Bueno y Doris Aranguren Riaño, "Historia del Trabajo Social en Colombia", en *Trabajo Social una historia global,* eds. Tomás Fernández y Rafael De Lorenzo (España: Mac Graw Hill, 2014), 113.
238 Ibid., p. 113.
239 Jesús Mejía, *Apuntes para una historia del Conets* (Buenaventura: Consejo Nacional Para La Educación En Trabajo Social Conets, 2003), 18.

respectivas consultas a expertos. Para 1996, se formuló un Plan de Desarrollo de la Facultad de Trabajo Social que responde a las necesidades identificadas en la autoevaluación, priorizando: 1. La cualificación de la investigación; 2. La cualificación y producción docente, 3. El programa de proyección social y, 4. El impacto de los egresados[240].

En el nuevo plan académico, se pasa de ocho semestres a diez, organizados en 5 áreas: 1. Formación básica y Lasallista; 2. Formación teórica en Ciencias Sociales; 3. Desarrollo humano y social, 4. Formación metodológica y, 5. Investigativa y formación profesional en un área de énfasis[241]. Durante la época, se constituyó el primer centro de documentación que funcionó hasta 1999, después de ser reubicado en la biblioteca central. En 1997, se aprobó el programa de autoevaluación y autorregulación. El plan de estudios fortalece la formación articulada al currículo y el área de intervención profesional, al intensificar las prácticas académicas, disminuir la presencialidad en el aula, abrir áreas de formación optativas y distribuir las asignaturas entre áreas de énfasis y ciclos de formación.

En el campo de la investigación se configuran tres asignaturas en el área de formación metodológica e investigativa. Otros eventos vinculados fueron: 1. Oferta de estadística descriptiva y probabilística y 2. Estrategia de talleres para la formulación y desarrollo de proyectos de Investigación Social. A partir del estado del arte sobre la producción investigativa de la facultad, se organizan las líneas investigativas como eje organizador del currículo. Finalmente, se inició la experiencia pedagógica del

240 Elba Luz Martínez y Luz Marina Pava, "El Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Salle: cincuenta años de historia", en *Trabajo Social. Ensayos sobre tendencias y retos en Colombia,* eds. Wilson Herney Mellizo Rojas y Sandra Bautista Bautista (Bogotá D.C.: Universidad de La Salle, 2017).
241 Ibid.

taller de investigación: "Aprender a investigar investigando"[242]. La práctica profesional se ubica en el noveno semestre como seminario de apoyo, con lo cual se procura un proceso de intervención completo en las áreas de desarrollo humano y familia, planeación social y desarrollo comunitario y, gerencia y bienestar social. También se publica el documento "Investigación y práctica de entrenamiento profesional" (1998). Así mismo, se inaugura la primera exposición de proyectos de grado, espacio pionero para visibilizar la producción de conocimiento por parte de los estudiantes[243].

En este periodo, se abrió la especialización en planeación del desarrollo social y el nombramiento de la decana como vicepresidenta por Colombia al ALAEITS. Además, se publicó el libro "La gerencia social como desafío para el desarrollo social" y se hizo el lanzamiento de la revista Tendencias y Retos (22 de octubre de 1996)[244], durante la celebración de los 30 años de la facultad. La revista fue la tercera publicación de trabajo social en el país, y reconocida por Publindex de Minciencias en categoría C, ubicándose como un escenario de divulgación de conocimiento para las disciplinas de las Ciencias Sociales durante los 20 años de su existencia, los cuales finalizan desafortunadamente por las políticas editoriales de la Universidad de La Salle, que llevó a la salida de circulación de esta revista en 2015.

Como parte del proceso de internacionalización del programa de Trabajo Social, en 1998 inició el programa de pasantías internacionales en países como España, México y Chile y, en lo local, en ciudades como Barranquilla, Bucaramanga, Medellín y Quibdó. Se cierra este periodo con la participación de la universidad ante el CONETS, con respecto a la eliminación de la tarjeta profesional, que pasa a denominarse, registro profesional.

242 Ibid.
243 Ibid.
244 Editada ininterrumpidamente de 1996 a 2014, cerrando finalmente en 2015.

El tercer hito o "Etapa de afianzamiento (2002-2006)", se caracterizó por los procesos de actualización y modernización del currículo de acuerdo con la realidad contemporánea. La globalización implica desafíos a la educación superior, especialmente, en la generación de conocimiento que pueda aportar a la intervención de las situaciones emergentes abordadas por el trabajo social, entre ellas, las condiciones de desplazamiento y las utopías de la profesión, como primeros inicios del abordaje de los temas relacionados con el conflicto armado interno.

La universidad lideró la red de metodologías de Trabajo Social (2003-2006), propiciando la discusión sobre métodos y metodologías del trabajo social. En el tema de desarrollo de la investigación se formulan las líneas de investigación: 1. Familias: realidades, cambios y dinámicas; 2. Derechos Humanos y fortalecimiento democrático; 3. Desarrollo humano y calidad de vida, 4. Construcción disciplinar y, 5. Desarrollo curricular (en 2015, esta última se integra a la línea de construcción disciplinar).

Para Martínez y Pava[245], esta consolidación de las líneas prevé una orientación y una intensidad formativa en investigación, con el acompañamiento tutorial como estrategias pedagógicas en diseño y desarrollo de proyectos y de asesoría en trabajo de grado, con la conformación de grupos para el desarrollo de un proyecto de investigación social y modalidades propuestas, entre ellas, estados del arte analítico, material didáctico e investigación.

En cuanto a la investigación docente, el programa se ha caracterizado por consolidar una producción de conocimiento sobre la fundamentación del trabajo social y la intervención profesional; ejemplo de ello, es la investigación fundacional sobre intervención de trabajo social, Avances y Perspectivas 1995-2000, realizada en el año 2001 por las profesoras Cifuentes et al. Por

245 Ibid.

otra parte, Martínez y Pava[246], expresan que se logra una amplia producción del conocimiento en el campo de la construcción disciplinar. Los acumulados en la producción y los aportes a la gerencia social, sobre competencias laborales, recuperación de experiencias de intervención disciplinar en diversos campos ocupacionales del trabajo social como familia, salud y educación, entre otros, forman parte de los acumulados del programa.

Sin embargo, fruto de este y otros procesos de investigación, se formula una propuesta teórica, metodológica y curricular de metodología integrada en trabajo social; una propuesta formativa que busca avanzar en la fundamentación de la intervención profesional del trabajo social. Con este mismo interés se avanza en la publicación de textos y capítulos de libros, varios de ellos fruto de procesos de investigación y reflexión temática en ponencias, simposios y congresos nacionales e internacionales (2008-2016). Finalmente, en mayo de 2005, se obtiene la acreditación de alta calidad del programa por cuatro años (Resolución 1763 del Ministerio de Educación Nacional)[247].

En la época descrita, se incrementan fracturas en el campo de lo social, visibles en el desempleo, la informalidad laboral, la pobreza, la violencia sociopolítica que deja miles de colombianos desplazados y víctimas de diferentes hechos, además del incremento de las economías ilegales como el narcotráfico. Para enfrentar estas complejas problemáticas, el presidente Álvaro Uribe Vélez, consolida la propuesta de seguridad democrática, concentrada en las confrontaciones bélicas con diferentes grupos al margen de la ley. En dicho periodo, se da la ley de Justicia y

246 Ibid.

247 Rosa María Cifuentes, Rosa Margarita Vargas de Roa, Aracely Camelo, Ana Marcela Bueno y Doris Aranguren Riaño, "Historia del Trabajo Social en Colombia", en *Trabajo Social una historia global,* eds. Tomás Fernández y Rafael De Lorenzo (España: Mac Graw Hill, 2014).

Paz, como materialización de un acuerdo alcanzado con algunos de los grupos de autodefensas en el territorio Nacional[248].

El cuarto hito o "Etapa de redimensión (2007-2011)", se inicia con el proceso de redimensionamiento del plan de estudios resultado del análisis y discusión al interior del Comité de Coordinación y Currículo del Programa. Este ajuste fue la respuesta al mandato institucional de la universidad que demandaba a todos los programas redimensionar sus currículos de formación. En 2008, la Facultad de Trabajo Social queda adscrita a la recién creada Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, junto a Economía, Finanzas y Comercio Internacional y Sistemas de Información y Documentación (Acuerdo 015 del Consejo Superior).

Para Martínez y Pava, el programa desarrolla investigaciones y conferencias desde la participación activa en los cursos de pedagogía y didáctica, y simposios nacionales e internacionales . El programa es uno de los mejores pregrados a nivel nacional, obtuvo renovación por seis años (Resolución 3946 del 21 de mayo del 2010 del Ministerio de Educación Nacional), destacando los niveles de calidad suficiente, como también la planta profesoral suficiente e idónea y el compromiso del programa con el desarrollo de la investigación[249]. La Facultad de Trabajo Social, con presencia en la junta directiva del CONETS, aportó a la construcción conceptual para la profesionalización del trabajo social en el país, es así como se avanza en la publicación de varios documentos para fundamentar la formación de profesionales, como, por ejemplo, el *Marco de fundamentación conceptual en Trabajo Social*[250].

248 Esta trayectoria fue documenta mensualmente por el Boletín Contextos.
249 Ibid.
250 Rosa María Cifuentes, Rosa Margarita Vargas de Roa, Aracely Camelo, Ana Marcela Bueno y Doris Aranguren Riaño, "Historia del Trabajo Social en Colombia", en *Trabajo Social una historia global,* eds. Tomás Fernández y Rafael De Lorenzo (España: Mac Graw Hill, 2014).

El último hito o denominado "Etapa actual", inicia con la formulación, en el año 2010, de un nuevo plan de desarrollo (2010-2015) acorde al Proyecto Educativo Lasallista (PEUL) 2007, Enfoque Formativo Lasallista (EFL) 2008, y el Plan Institucional de Desarrollo (PID) 2009. A partir de la adscripción del Programa de Trabajo Social a la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, se redefinió el Proyecto Educativo del Programa (PEP) y el plan de autorregulación resultante de la experiencia de autoevaluación con miras a la renovación de la acreditación (2008). Dentro de los componentes que se establecen en este nuevo plan se encuentran: 1. Aseguramiento de la calidad; 2. Procesos académicos; 3. Comunidad académica; 4. Investigación, 5. Proyección social y 6. Gestión.

Según Martínez y Pava, el currículo redimensionado concibe un trabajo social inserto en el contexto de las Ciencias Sociales, que promueve la integración entre conocimiento e intervención. Una propuesta que destaca la formación para la intervención mediante propuestas integrales, en la cual, la dimensión ética es fundamental en el proceso de formación profesional. Una propuesta formativa que se sustenta en fundamentos pedagógicos, críticos y constructivistas congruentes con el PEUL y el EFL[251].

En la gestión del currículo, un punto novedoso en este periodo en la formación de los trabajadores sociales del país, es la reorganización de las líneas de investigación e intervención como ejes articuladores para la gestión curricular, incorporando las funciones de formación y práctica profesional, es decir, dentro de cada línea se ubica un coordinador, un equipo de docentes,

251 Elba Luz Martínez y Luz Marina Pava, "El Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Salle: cincuenta años de historia", en Trabajo Social. Ensayos sobre tendencias y retos en Colombia, eds. Wilson Herney Mellizo Rojas y Sandra Bautista Bautista (Bogotá D.C.: Universidad de La Salle, 2017), 165.

unas asignaturas que la alimentan y fundamentan, grupos de estudiantes que rotan en sus materias, electivas, prácticas profesionales o ejercicios de investigación formativa, proyectos de investigación formativa, proyectos de investigación, docentes adscritos desde las líneas, espacios de discusión y debate en el interior de cada una.

Algunas líneas fortalecen sus criterios de fundamentación teórica y metodológica y ético-política. El trabajo académico entre líneas adquiere dinamismo. Y otras establecen cambios teóricos y curriculares, de acuerdo con las discusiones contemporáneas de las ciencias y el Trabajo Social, y se activan con los grupos académicos de las líneas. Algunas, incluso, cambian su denominación, como se mencionó anteriormente.

En términos generales, la formación de trabajadores sociales en la Universidad de La Salle, a partir del currículo redimensionado, tiene las siguientes particularidades o plus formativo:

- Formación integral articulada al currículo con el apoyo del Sistema de Acompañamiento a Estudiantes (SAE).
- Formación en derechos humanos en coherencia con los principios éticos, ontológicos y epistemológicos de la profesión.
- Formación en investigación social para la producción de conocimiento en trabajo social y la solución de problemas sociales.
- Comprensión de la metodología integrada de trabajo social.
- Perspectiva interdisciplinaria que facilite una interlocución entre campos del saber.
- Práctica profesional en espacios y condiciones reales de intervención nacional e internacional.
- Movilidad nacional e internacional y programa en doble vía[252].

252 Ibid.

En ese contexto, el trabajo de reflexión e investigación llevado a cabo por cuatro colegas, es publicado en España, en un capítulo del libro *Historia del trabajo social en Colombia*, un trabajo que aporta a la comprensión de la historia, los antecedentes y el posicionamiento de la profesión en el país[253]. En 2015, la Universidad de La Salle inició un proceso de ajuste curricular a todos los programas de formación, teniendo como meta la cualificación de los planes de estudios. En el marco de este mandato institucional, el programa realiza un nuevo proceso de ajuste curricular, el cual se pone en marcha en el primer ciclo del 2016.

En 2016, una coyuntura de importancia para el programa de Trabajo Social, la constituye el proceso de acreditación con el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Este proceso inicia en el mes de agosto, en el marco de la internacionalización de la Universidad de La Salle, como una estrategia de búsqueda de aliados en áreas de interés comunes a los campos de estudio y formación de la universidad. El proceso de acreditación se aborda desde tres horizontes fundamentales, en articulación con escenarios de construcción académica e investigativa con pertinencia en el contexto latinoamericano, movilidad docente, investigativa y de estudiantes y hacer presencia en escenarios de debate que permitan fortalecer aspectos epistémicos e investigativos en la formación disciplinar y transdisciplinar[254]. El programa obtuvo, en septiembre de 2017, la acreditación CLACSO en la ceremonia celebrada en La Habana, Cuba[255].

253 Rosa María Cifuentes, Rosa Margarita Vargas de Roa, Aracely Camelo, Ana Marcela Bueno y Doris Aranguren Riaño, "Historia del Trabajo Social en Colombia", en *Trabajo Social una historia global,* eds. Tomás Fernández y Rafael De Lorenzo (España: Mac Graw Hill, 2014).
254 Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria [SILEU]. Informe de Evaluación Universidad de La Salle, Trabajo Social. Buenos Aires: CLACSO, 2017.
255 Elba Luz Martínez y Luz Marina Pava, "El Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Salle: cincuenta años de historia", en *Trabajo Social. Ensayos sobre tendencias y retos en Colombia,* eds. Wilson Herney Mellizo Rojas y Sandra Bautista Bautista (Bogotá D.C.: Universidad de La Salle, 2017), p. 165.

En sus más de cincuenta años de historia, el programa ha participado en los procesos gremiales que buscan elevar la calidad de la formación de trabajo social en el país. Desde su ingreso al CONETS, en 1968, el programa ha hecho parte de diversas apuestas de cooperación con el organismo y en pro de la calidad de la formación en trabajo social. Entre estas, debe mencionarse la participación activa en los diversos cargos de la junta directiva; la reforma de estatutos que definen al organismo, con prospectiva nacional latinoamericana y mundial; la formulación de lineamientos básicos para el ejercicio de la profesión; la propuesta oficial de la medalla María Carulla (2000); las reformas y ampliaciones a la reglamentación de la profesión de trabajo social y del Código de Ética Profesional, Ley 53 de 1977, Decreto 2831 de 1981 (modificaciones 2002 y 2015), que conforman el Código de Ética de los Trabajadores Sociales en Colombia; el diseño de las pruebas ECAES y Saber Pro (2004–2015); la participación en el Comité Editorial de la revista del CONETS (durante los números del 9 al 24), y la participación en la discusión de políticas y directrices para la formación posgradual. Finalmente, su aporte académico sustancial, se ubica en la definición y la realización de los congresos nacionales y latinoamericanos.

Asimismo, es destacable como el Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, se caracteriza por gestionar el currículo a partir de cinco líneas de investigación e intervención concebidas como: "(…) campo de conocimiento, encaminadas a la profundización teórica e investigativa sobre temáticas de interés en la formación y también como respuesta a situaciones sociales apremiantes"[256]. Las líneas descritas en el programa son: Familia realidades, cambios y dinámicas; Sociedad y construcción de subjetividades, derechos humanos y

256 Ibid., p. 199.

fortalecimiento democrático; Perspectivas, prácticas y debates al desarrollo y construcción disciplinar en Trabajo Social, las cuales orientan la formación de los espacios académicos, la investigación docente y formativa, y las prácticas profesionales, en sintonía con la agenda y propósitos del grupo de investigación Trabajo Social, Equidad y Justicia Social. Cada una de las líneas privilegia campos problémicos y temáticos propios acordes con categorías, teorías y perspectivas que asumen, resaltando en el marco de la construcción de paz, los aportes de la línea derechos humanos y fortalecimiento democrático, y en la interculturalidad, la línea de investigación sociedad y construcción de subjetividades.

Se afirma entonces que el Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle, posee una vocación que propende por la búsqueda de justicia social, la democratización del conocimiento y la construcción de paz, desde el trabajo implementado a lo largo de los últimos 10 años, principalmente, desde la articulación de la investigación docente y la formativa, trabajando de la mano de diferentes grupos poblacionales en territorio, con las dinámicas y tensiones propias de una institución educativa en el sector privado, destacándose el trabajo desde la investigación y la docencia que lidera la línea de investigación e intervención: Derechos humanos y fortalecimiento democrático, con una amplia producción académica en temas relacionados con el desplazamiento, la reparación integral, la educación para la paz, la salud rural, las familias rurales y la construcción de paz. y las ejecuciones extrajudiciales por parte del Estado, este último con un ejercicio liderado por un docente del programa, que vinculó diferentes procesos de acompañamiento para la búsqueda de la justicia. Se une a este trabajo de algunos docentes desde semilleros de investigación que centran su atención en temas relacionados con la construcción de paz, tales como los semilleros Salud y paz, Beatriz Sandoval, y PAZ. S.O.S., unido a la participación

de docentes en escenarios interinstitucionales como la Red de universidades por la paz, la cátedra ¡Basta ya!, entre otros. A partir de lo descrito, se elabora la siguiente infografía que rehace la trayectoria de la construcción de paz en la unidad académica:

Figura 7. Trayectoria construcción de paz, Universidad de La Salle



CAPÍTULO 3: SABERES Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES Y EDUCATIVAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN TRABAJO SOCIAL, REFERIDAS A LA INTERCULTURALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

Este capítulo da cuenta de los saberes y las prácticas presentes en cada unidad académica, desde la formación de trabajadores sociales con énfasis en la construcción de paz. Para dar cuenta de estos saberes y prácticas, se llevó a cabo un Análisis Crítico del Discurso (en adelante, ACD) que permitió la interpretación textual de la información hallada en la revisión documental[257], las entrevistas dialógicas virtuales, los grupos focales virtuales y las observaciones no participantes virtuales. El proceso de interpretación inició con la construcción de las categorías, subcategorías y variables de análisis, resultado de la configuración de los tres campos temáticos que fundamentan el marco teórico (educación y construcción de paz; epistemologías del sur, interculturalidad y pedagogías críticas, y formación profesional y prácticas educativas).

Acto seguido, se realizó la lectura comprensiva de cada uno de los registros en sus diferentes fuentes de información con el fin de ubicarlos en una matriz edificada a partir de las categorías previamente mencionadas. Posteriormente, se llevó a cabo la

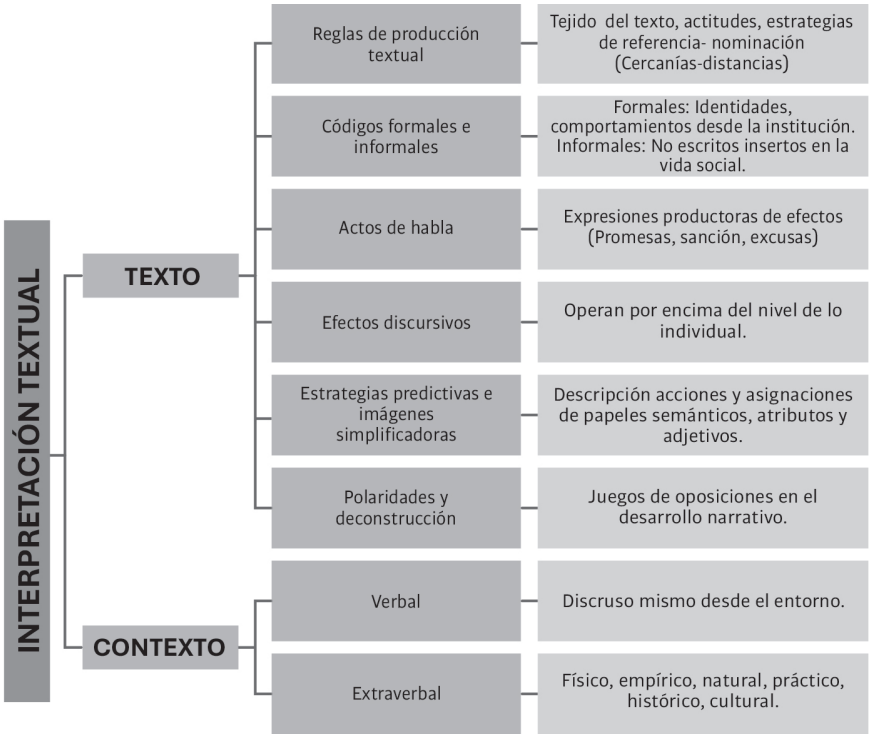
257 Los documentos analizados se clasificaron a partir de la siguiente codificación: Documento Universidad Nacional de Colombia y el número asignado (Ejemplo: DN1) y Documento Universidad de La Salle y el número asignado (Ejemplo: DS1).

interpretación de la información desde la perspectiva textual registrada en la matriz, que detalla cada uno de los hallazgos identificados como saberes y prácticas, los cuales se presentan a lo largo de este capítulo[258]. Esto, de acuerdo con las orientaciones metodológicas del ACD propuesto por Teun Van Dijk[259][260], Luisa Martin[261] y Mauricio Pilleux[262].

En la figura que se presenta a continuación se desglosan los componentes que guiaron el proceso de interpretación textual llevada a cabo en el actual capítulo, el cual sitúa las fuentes documentales y testimoniales en relación con las categorías y subcategorías, desde la comprensión texto-contexto discursivo:

258 Nota: los hallazgos aparecen subrayados a lo largo del capítulo.
259 Teun Van Dijk, "El análisis crítico del discurso", *Revista Anthropos, 186,* n.0 1 (1999): 36.
260 Teun Van Dijk, *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica* (5 de febrero de 2021), https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/1380
261 Luisa Martin, "Capítulo IV. El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas", en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales,* ed. Lupicinio Íñiguez (Barcelona: Editorial UOC, 2006).
262 Mauricio Pilleux, "El análisis crítico del discurso", *Revista Documentos lingüísticos y literarios, UACH, 23*, n.0 1 (2000): 37-42.

Figura 8. Componentes de interpretación textual



Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Colombia

Son de resaltar, para la comprensión del discurso analizado, las características de los participantes de la investigación. En principio, las entrevistas dialógicas virtuales contaron con la vinculación de cinco docentes mujeres[263], con dedicación de tiempo completo al Departamento, todas trabajadoras sociales egresadas de universidades públicas, entre las cuales están la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Caldas. Las entrevistadas tienen formaciones posgraduales variadas en el marco de las Ciencias Sociales y Humanas, en universidades

263 Los relatos de las docentes se enuncian con los siguientes códigos: EDN1, EDN2, EDN3, EDN4, y EDN5.

nacionales y extranjeras. Las cinco docentes ejercen diversos cargos administrativos, como la dirección del Departamento, programas posgraduales, coordinación curricular, entre otros; además de desempeñarse como docentes de pregrados y posgrados de la Facultad de Ciencias Humanas.

El colectivo docente posee una amplia trayectoria en investigación, consultorías y procesos de proyección social, de los cuales se desprende una importante producción intelectual expresa en artículos científicos, libros de investigación, entre otros; además de una participación importante en redes académicas. Los campos de interés y de investigación transitan entre la construcción de paz, la interculturalidad, la familia, los estudios de género, la educación popular, la acción sin daño, la memoria histórica, la democracia y los derechos humanos, las políticas públicas, los grupos étnicos, la organización comunitaria y el medioambiente, el desplazamiento forzado, el retorno y los procesos de restitución de tierras a víctimas de despojo y el abandono de tierras.

Referido a los dos grupos focales, estos se conforman con los estudiantes[264] vinculados a los espacios académicos "*Práctica en derechos de las víctimas y restitución de tierras*" y "*Comunicación y educación popular*", matriculados entre quinto y noveno semestre. La mayoría de los estudiantes son mujeres que provienen de otros lugares diferentes a Bogotá, participantes en programas especiales de matrícula, con diversos intereses y experiencias articuladas a los procesos de restitución de tierras, reparación integral, atención psicosocial y educación popular. Respecto a la observación no participante[265], se llevó a cabo en tres cátedras

264 Los relatos de los estudiantes se codificaron en función del número del estudiante y el grupo focal en el cual participó, asignándose el grupo focal 3 y 4 a la Universidad Nacional de Colombia. Ejemplo: E1G3 (estudiante 1, grupo focal 3).

265 Los registros de las observaciones se codificaron así: OC1, OC2, OC3.

abiertas en el marco del curso "*Del conflicto armado a la construcción de paz*", liderado por la docente Martha Nubia Bello, que contó con la participación de actores sociales de la academia; movimientos y organizaciones sociales, institucionales y estatales; estudiantes de diferentes sedes y programas de la Universidad Nacional de Colombia y público en general, con un promedio de asistencia por sesión de más de 100 participantes.

Acerca de las prácticas y saberes pedagógicos, se establece como rasgo intertextual del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Nacional, la conjugación de la formación, investigación y extensión como escenario de intercambio y reflexión. Como efecto discursivo, reiteradamente se hace referencia nominal a la educación popular como eje orientador de las acciones formativas y profesionales en esta unidad académica. Por ende, desde los textos analizados se hace explícita esta conexión a partir de elementos lingüísticos y discursivos vinculados con la educación popular, el trabajo social y la justicia comunitaria, la investigación ligada a la acción y a la educación popular, y la educación, la organización y la movilización.

Cabe considerar cómo se agencian efectos discursivos desde la educación popular, que abogan por un posicionamiento ético-político transformador de la injusticia, a partir de procesos colectivos y comunitarios de defensa y exigibilidad, desde los cuales, el Departamento de Trabajo Social ha intencionado prácticas de investigación y formación reconocidas en el país como posibilidad pedagógica crítica.

Relacionado con las prácticas y saberes pedagógicos, emergen una serie de actos de habla que reclaman y demandan, desde un contexto cultural y práctico, por transformaciones en las relaciones cotidianas que se tejen entre la Universidad, los estudiantes, los docentes y la sociedad civil. Todo esto se ha

acentuado con el llamado por sensibilizar al cuerpo docente con respecto al compromiso por la paz, la necesidad de diálogo interno mayor, superando la lógica de saturación institucional, y el reconocimiento de la asimetría del proceso educativo y la no neutralidad de la educación. Conviene subrayar algunos relatos al respecto:

> Yo siento que en nuestro departamento nos hace falta tomar en serio el tema de que estamos en una coyuntura de apuesta por la paz, y eso nos tiene que comprometer a transformar a todos […] he descubierto que dentro del equipo docente no conocemos muy bien el acuerdo que se suscribió, las dinámicas institucionales que ha generado ¿sí?, como que las profes a veces hablan con mucha exterioridad de temas que deberíamos todos y todas conocer, y pues eso tiene que estar en la formación profesional, pero si nosotras no lo entendemos primero... pues ¿cómo lo vamos a transmitir y a construir también en comprensión con el otro o la otra? (EDN5)

En síntesis, tales demandas y exigencias expresan polaridades entre los códigos formales e informales de la formación, además de juegos de desarrollo narrativo desde lo textual que reconocen polifonías epistemológicas en el escenario formativo, demandando procesos pedagógicos menos administrativos y más concentrados en una formación de cara a la realidad del país, saliendo de las aulas para reconocer la diversidad dentro y fuera de ella, intencionando intercambios desde la otredad, la alteridad y la resignificación del conflicto armado a la luz de la construcción de paz cotidiana.

Se ubican saberes y prácticas docentes enmarcadas en el reconocimiento de la diversidad, los cuales expresan, desde las voces docentes y estudiantiles, abordajes intertextuales que relacionan texto y contexto así:

> Pero un poco reconocer también las condiciones de cada uno, que es muy difícil cuando tenemos cincuenta estudiantes, pero, en la medida

> de lo posible, trato de reconocer sus condiciones, […] entonces, pues digamos que en la medida de lo posible, yo trato de identificar los estudiantes que tienen algunas dificultades, y pues también, abiertamente, les manifiesto que conmigo pueden hablar, y que creo es parte también del ejercicio docente, y pues a partir de ahí establecer también diferentes estrategias, si es necesario para la evaluación y para la participación. (EDN4)

El relato analizado da cuenta del lugar que ocupa en la formación la relación entre los derechos humanos y la diversidad, a partir de las premisas por el acompañamiento, diálogo y encuentro como posibilidad para ese posicionamiento de la diversidad y la diferencia, visible en estrategias didácticas que propician la lectura de contexto y su comprensión diferencial.

En el plano textual, se identifican estrategias de referencia y nominación, y actos de habla que remiten a dos prácticas enunciadas por una docente, articuladas al abordaje de la trayectoria vital del estudiante y las discusiones desde preguntas y reflexiones en contexto, que promueven posicionamientos críticos para comprender y dialogar desde la diferencia. Bajo esta perspectiva, se trazan algunos cuestionamientos respecto a la existencia de prácticas pedagógicas tradicionales que obstaculizan la autonomía y el respeto por la diferencia. Tales planeamientos visibilizan, desde el plano textual, actos de habla como reclamos y sanciones frente a, por ejemplo, la sistematización de una experiencia de trabajo relacionada con el desplazamiento forzado, lo cual genera interrogantes respecto a la conexión entre formación, contexto y diversidad.

Es de señalar que, en cuanto a la interpretación de diferentes saberes y prácticas educativas, la emergencia de elementos lingüísticos desde la intertextualidad remite a formas particulares de escenificar las didácticas, entre las cuales se ilustran las didácticas experienciales y vivenciales. Estas se comprenden

como aquellas que impulsan aprendizajes producto del acercamiento y análisis de la realidad, posibilitando el desarrollo de subjetividades críticas, de autonomía y de capacidad crítica para cuestionar la realidad, así como para comprender las dinámicas de la construcción de paz y la interpelación teoría-práctica. Todo esto de la mano de los horizontes epistemológicos de la educación popular, narrados por estudiantes y docentes. Ante esta didáctica experiencial y vivencial, se identifica una alerta, emanada por los estudiantes como juego narrativo, en la que llaman a no "encuadrar" en lógicas académicas, las experiencias en campo.

Las didácticas experienciales y vivenciales se materializan principalmente en la práctica profesional, como escenario privilegiado para la articulación entre la teoría y la práctica. La posibilidad de comprender la interculturalidad, de comprender la trayectoria del conflicto armado y de aportar a la construcción de paz, son visibles mediante el siguiente relato:

> Yo siento que en diferentes materias y cátedras que se dan desde trabajo social, si se potencia el acercamiento a la construcción de paz, pero también quisiera hacer énfasis a nivel de las prácticas […] también van muy enfocadas y tenemos la fortuna de aprender y participar en espacios como la JEP, la Comisión para el esclarecimiento de la verdad y la misma Unidad de restitución. (E3G3)

En cuanto a las estrategias que se despliegan en estas didácticas experienciales y vivenciales, se priorizan iniciativas vivenciales, asesorías y acompañamientos, como espacios relacionales para la discusión y la reflexión.

Paralelamente, las didácticas relacionales, según docentes y estudiantes, abogan por el reconocimiento de la otredad a partir de conexiones intertextuales entre lo micro y lo macrorrelacional,

expuestos con relatos que vinculan identidades y subjetividades subalternas como lugares de enunciación posibles para agenciar diálogos más allá de lo hegemónico, que permitan el encuentro diverso del otro. Lo descrito acentúa relatos desde la experiencia con pueblos étnicos y situaciones problemas, el análisis de la diversidad de cosmogonías como posibilidad de diálogo y el encuentro con el otro que ha sido representado desde atribuciones étnicas poblacionales subalternas, más allá de los espacios "acartonados" del aula y sus contenidos coloniales.

Un elemento a tener en cuenta desde las didácticas relacionales es la reflexión que se propone del atributo textual "popular", puesto que el fragmento docente convoca a replantear lo popular como un horizonte epistémico que implica contemplar otro tipo de relaciones educativas.

De otro lado, se identifica por parte de una docente la importancia de vincular un lenguaje incluyente en las prácticas educativas. Este tipo de prácticas nombra y connota mediante los discursos la existencia de la diversidad, y los lugares de sumisión y subordinación que tradicionalmente oculta el lenguaje universal, abonando el terreno para la transición relacional del futuro profesional en vía intercultural.

Ahora bien, las didácticas reflexivas abordan estrategias centradas en la formación integral y la consolidación de la identidad profesional, reconociendo el vínculo entre la dimensión cognitiva y emocional del estudiante, potenciando procesos subjetivos descritos por las docentes. Otra estrategia para tener en cuenta, bajo dichas didácticas, es el uso de la pregunta como movilizador discursivo. He aquí, que dichas didácticas reflexivas se configuran desde negociaciones conversacionales intertextuales que trascienden desfases entre el rol docente y el estudiantil, requiriendo, entonces, la recuperación de relatos

autobiográficos donde se resignifique la subjetividad (incluida la profesional), la experiencia vital, el diálogo desde la diferencia y la escucha activa con implicaciones formativas; es entonces la pregunta, un dispositivo reflexivo.

Se infieren como didácticas corporales aquellas mediaciones que expresan prácticas contextuales donde el cuerpo adquiere otras atribuciones y sentidos, desde encuentro con el otro como sujeto integral, cimentadas en el reconocimiento intertextual de macrorrelaciones que pretenden fragmentar al sujeto, invisibilizando todas las implicaciones que la corporeidad enuncia desde la diversidad, manifiesto ello por una docente, de la siguiente manera:

> Entonces allí todo el tema de apuestas que nos lleven a pensarnos nuestra propia corporalidad, nuestro propio sentir, el lugar que tiene, por ejemplo, el miedo en el diálogo con el otro, en la construcción de preguntas, en la posibilidad de intercambio, las propias inseguridades o el lugar que tiene la soberbia, muchas veces, también, desde el plano de la academia y reconocer cuál es el lugar de la humildad también en el plano educativo. (EDN2)

Estas reflexiones motivan discusiones vitales referidas a la alteridad y las pedagogías eróticas, según Vila[266], reconstruyendo la integralidad del ser, acallado frecuentemente por las lógicas homogeneizante, heteronormativas y hegemónicas de la academia tradicional que niega la emocionalidad.

Ahora bien, referido a las didácticas contextuales críticas, se observa un interés intertextual por sincronizar la lectura de la situación, el tiempo y el espacio desde la relación texto y contexto, ahondando en estrategias de análisis y debate de la coyuntura y del trasegar histórico de los problemas sociales contemporáneos,

266 Eduardo Vila Merino, "Una mirada intercultural a través de las mujeres migrantes", en *Pedagogía de la Alteridad. Interculturalidad, Género y Educación* (Madrid: Editorial Popular, 2007), 13-23.

a fin de avanzar en el reconocimiento y diálogo simétrico intercultural. Esto a la luz de lecturas críticas que permitan un posicionamiento del quehacer profesional en escenarios como el comunitario.

Se establecen, desde los saberes y prácticas, elementos lingüísticos intertextuales que vinculan lo micro y macrorrelacional a partir de la ciudadanía intercultural como atributo referido a las condiciones y garantías que la normatividad y, en el caso de nuestro país, la Constitución brinda para reconocer la diversidad cultural; con ello, la noción de cultura se desmarca de las comprensiones tradicionales, al desetnizar la cultura, concebida tradicionalmente desde la multiculturalidad.

Desde este punto se establecen actos lingüísticos que instituyen la ciudadanización desde la base de los derechos humanos como ciudadanía en contexto, vinculada a la inclusión como garante de la construcción colectiva del Estado nación, que confieren un vínculo a la relación entre ciudadanía, derechos y cultura, anunciando el andamiaje político que asumirá la interculturalidad en el marco relacional de una sociedad, específicamente en nuestro país como Estado Social de Derecho pluriétnico y pluricultural. Sin embargo, materializar dicha condición todavía se convierte en un desafío y lucha permanente para los grupos étnicos víctimas de la desigualdad y exclusión histórica en el país, enunciada por Mosquera[267] como "ciudadanía en suspenso".

En cuanto a la alteridad, cabe resaltar que no se ubica un número significativo de relatos documentales o testimoniales, como se esperaba encontrar. Sin embargo, atendiendo a la

267 Claudia Mosquera Rosero-Labbé, "Sufrir el desplazamiento forzado para conocer los derechos: impactos del desplazamiento forzado en mujeres afrocolombianas residentes en Bogotá", *Revista Palobra "Palabra que Obra", 6* (2005): 42-53.

relevancia de esta noción en el escenario de la interculturalidad, se hallan dos referencias ligadas al inacabamiento del ser humano y a la proyección de relaciones de género en la relación de intervención cultural. Así las cosas, se asocia la alteridad al proceso de constitución de lo humano, al resignificar la emoción como mediación para el diálogo intercultural y la posibilidad de aprendizaje permanente desde la interacción y reconocimiento del otro en su multidimensionalidad.

De otro lado, emergen las prácticas formativas desde los testimonios que docentes, estudiantes y fuentes documentales presentan, configurando un tejido de posibilidades para el abordaje de la interculturalidad, vías prácticas de contexto y expresiones intertextuales que sitúan estrategias de referencia nominal en el diálogo diverso cultural, en sintonía con las articulaciones con las funciones misionales de la Universidad. Así, se identifica la apuesta formativa desde el Departamento por articular docencia, extensión e investigación desde el estudio y análisis de la realidad, pensando en la construcción de paz, donde se esboza una intención por conciliar los discursos desde la docencia, la investigación formativa y generativa y la extensión de carácter solidaria con las necesidades del país en torno a la construcción de paz; además del compromiso como universidad pública por aportar a la formación de ciudadanos críticos.

Conviene ubicar la conexión de los campos de práctica con escenarios que le apuestan a la construcción de paz, enunciando, con ello, un efecto discursivo que respalda textualmente el aporte de la Universidad y el Departamento, como expresión intertextual que teje vínculos entre texto y contexto. Con ello, se visualiza el compromiso desde el quehacer y la práctica profesional con la implementación de los acuerdos de paz firmados en el 2016 entre el gobierno y las FARC-EP, escenario para agenciar procesos intertextuales de análisis de las dinámicas en cuanto a

la materialización de dichos acuerdos. Además, la negociación conversacional en el marco de la interculturalidad, ubicada desde el diálogo con los pueblos étnicos desde un enfoque diferencial, marca la importancia de los aportes que se configuran en el diálogo interinstitucional, ya que aquellos son actores claves del Estado, cualificando un particular proceso formativo de cara al contexto de los futuros profesionales.

En el marco de lo formativo, se ubican prácticas que condensan abordajes desde los debates coyunturales en perspectiva crítica para el reconocimiento de la diversidad cultural. Cabe anotar que dichas estrategias de referencia y nominación dan cuenta de relatos que unen y que diferencian, en cuanto a los roles que se desempeñan en las prácticas formativas. Esto se configura a partir de discusiones de coyuntura, tales como: el análisis de los puntos del acuerdo y su implementación, la formación desde componentes que intencionan una lectura particular del contexto, la diversidad dentro y fuera del aula, el reclamo permanente por el acercamiento al campo y al territorio que posibilite el diálogo entre los diferentes espacios académicos de cara al contexto, los retos y desafíos de los profesionales y el posicionamiento del trabajo como universidad pública en diferentes territorios. Todo lo anterior permea una dinámica formativa como universidad pública que intenciona la reflexión desde la subjetividad política, donde la coyuntura se convierte, desde códigos informales textuales, en un pretexto para su abordaje y la generación de estrategias pedagógicas reflexivas, que confrontan el lugar de ese otro como persona, profesional, ciudadano, entre otras dimensiones.

En el caso de las prácticas formativas desde la diversidad y la otredad, se acentúan elementos lingüísticos intertextuales orientados al reconocimiento de la diversidad del otro externo y del estudiante, registrado en las expresiones que docentes

y profesionales en formación manifiestan vincular en los escenarios pedagógicos:

> Entonces, yo intento hacer los diálogos entre los estudiantes durante las clases, pero sobre todo, empezando el semestre, como que tengamos unos espacios de conversación para conocernos, para conocer el otro, de donde viene, cuál es su historia, que es lo que le está costando de estar acá; en los casos en los que los temas de clase dan para que el estudiante pueda compartir una parte de su cosmovisión, por ejemplo, en el caso de estudiantes indígenas, yo les abro el espacio de clase para que ellos compartan, para que hagamos una actividad vivencial que corresponde un poco a su lógica cultural, eso ha sido bonito y creo que los estudiantes lo reciben muy bien. (EDN5)

En consecuencia, las prácticas formativas ilustradas vinculan la diversidad en los escenarios educativos como posibilidad de inclusión desde la negociación conversacional y de acción intertextual viable a partir del esfuerzo por vincular estudiantes de diferentes regiones con universos culturales y simbólicos diversos, fértiles para la discusión y el abordaje en el aula. El relacionamiento, a través del diálogo entre estudiantes y docentes, posibilita la diversidad cultural y territorial, aun con las fracturas profundas que nuestro país tiene en la ruralidad. Con ello, surgen los desafíos que la diversidad impone en cuanto a su reconocimiento transversal en el proceso formativo, invitando desde el lugar intertextual al análisis de las dinámicas en el currículo, y la comprensión de sujeto estudiante para reconocer sus capacidades y visibilizar los saberes diversos, lo cual implica deconstruir relaciones y lugares que posicionan otras experiencias en el aula, otros lenguajes, otras cosmovisiones y lecturas territoriales, desde la vivencia misma del conflicto, a fin dar voz a los estudiantes y a sus trayectorias, como dispositivos de aprendizaje; elementos vitales en el escenario educativo.

Desde el ACD, se ubican los siguientes hallazgos que exploran, en sintonía con la interculturalidad, la categoría de

formación profesional y prácticas educativas, producto de la comprensión textual e intertextual que el análisis mencionado provee.

Referido a la noción de formación, se determinan saberes y prácticas que conciben el Trabajo Social como profesión. Además, se establecen registros documentales en los que se enuncia la esencia y el sentido que tiene el Trabajo Social como profesión, a partir de los elementos discursivos intertextuales que ubican su quehacer en el plano de la complejidad social. Bajo este panorama, se materializa la interpretación del Trabajo Social como la profesión que comprende los contextos desde una óptica integral, además de aportar a la construcción política pública y a la garantía de los derechos humanos, a partir de un objeto de conocimiento y de intervención específico que produce teoría social para enfrentar desigualdades sociales, pero que también, comprende y analiza los factores estructurales que circundan lo social, a fin de incidir en la transformación de los conflictos sociales, ahondando en principios como la justicia social, la dignidad humana y la libertad, desde la lectura compleja de lo individual y lo colectivo.

Ahora bien, acudiendo al modelo pedagógico, se observan, desde la comprensión del contexto, fragmentos documentales que remiten a códigos formales e informales textuales que se configuran como ejes orientadores del contexto educativo. De este modo, se establece, a partir de los lineamientos, por ejemplo, institucionales, una apuesta por la construcción de tejido social en el marco de una ética colectiva, que se orienta por los derechos humanos como expresión de la vocación y el compromiso social que posee la Universidad, visible en el rol que se asigna a la formación y la extensión como espacio de reflexión y construcción de conocimiento alternativo a las lógicas de crecimiento económico y producción capitalistas.

Sobre la práctica educativa se esbozan algunos saberes y prácticas que se encuentran permeados por factores contextuales, entre los cuales se hallan los desafíos que implica la construcción de paz y la reparación integral de las víctimas, que materializa relaciones intertextuales entre texto y contexto, de cara a la realidad por la que transita el país. Es, entonces, palpable la motivación que lleva a proyectar ejercicios académicos reflexivos en cuanto a la historia y desafíos que posee el país, como lo es la cátedra denominada "*Del conflicto armado a la construcción de paz*", y el reclamo que se plantea en cuanto a la correspondencia de la participación de la Universidad en la coyuntura nacional, entendida esta como universidad estatal vía extensión, más allá del inmediatismo práctico.

Entretanto, se identifican factores referidos a los procesos académicos y pedagógicos, en sintonía con la interculturalidad situada desde códigos informales textuales. Así, se reclama por la inclusión de otros saberes y prácticas sociales, registrando las limitaciones de relacionamiento en el trabajo de campo con comunidades desde la formación remota; y por discutir y armonizar el currículo con la realidad del país en relación con la construcción de paz, como lo refiere una docente del Departamento. En este punto, emergen obstáculos estructurales, educativos e institucionales, que dan cuenta de efectos discursivos textuales. Los significados y sentidos de la institución se encuentran inmersos en lógicas complejas de burocratización, desfinanciación estatal, entre otros conflictos. Bajo este horizonte, se hace manifiesto un clamor respecto a las limitaciones de cobertura y financiación de la educación pública superior y las limitaciones en los roles múltiples que asumen los docentes, que dificultan el trabajo desde la interdisciplinariedad y la construcción de paz.

Conviene subrayar que la intención pedagógica del Departamento y la Universidad se caracteriza por combinar

códigos formales e informales desde lo textual, que particularizan unos objetivos formativos que trascienden la formación profesional, explícitos en la formación profesional y ciudadana, los propósitos relacionados con el reconocimiento de la diversidad y la formación vinculada a la realidad contextual y coyuntural del país. Referido a la primera intención, se materializan elementos discursivos intertextuales que dan cuenta de una identidad estudiantil configurada bajo el *ethos* de la democracia y la diferencia. Así las cosas, tales propósitos están explícitos desde un énfasis curricular que vincula otras formas de habitar el mundo, la reflexión por preconcepciones, prejuicios culturales para el intercambio equitativo y la aparición de propuestas desde la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes. En esta misma línea, emerge la formación vinculada a la realidad contextual y coyuntural del país, representada por actos de habla textuales que destacan la importancia del conocimiento del territorio y la realidad del país *in situ*, el diálogo de saberes desde la experiencia compartida y la participación con estudiantes de otras etnias y el llamado de atención sobre los esfuerzos desconectados de los espacios académicos en la construcción de paz y la interculturalidad.

Se precisa ubicar la interacción educativa en el aula como manifestación de saberes y prácticas que remiten, desde lo intertextual, al análisis de dinámicas relacionales y pedagógicas que se gestan en el proceso educativo. Dichas interacciones acotan un propósito formación crítica con el que se intenta vincular una perspectiva crítica en el aula a través del reconocimiento de diferentes saberes y de la confrontación del conocimiento entre los saberes ancestrales y las lógicas occidentales de investigación positivista, como lo anuncia una docente:

> Entonces, en lo que he podido un poco ver, existen apuestas, que de manera crítica, logran dar cuenta de elementos que son

> foráneos, entendiendo que tampoco todo lo foráneo tiene que ver con una lógica absolutamente colonial, o sea, mantienen algunas raíces también del trabajo social europeo, pero también siento que cada vez se actualizan más apuestas construidas por nuestros propios países y por la misma trayectoria investigativa de los profesores, yo no podría decir que estamos absolutamente en la decolonialidad, pero si siento que hay una apuesta por reconocer esos otros saberes y por tratar de incorporarlos al currículo de una manera más consciente. (EDN2)

También, se identifican interacciones relacionadas con la construcción de paz, que retoman experiencias previas de liderazgos estudiantiles en la construcción de paz, lo cual reconoce que existe toda una trayectoria vital, un acercamiento al contexto y unos presaberes que les permite posicionarse desde otros lugares identitarios y potenciar otros tipos de interacciones discursivas en el aula.

En otra orilla se ubica la inclusión desde el reconocimiento y el posicionamiento diferencial e intercultural, que hace alusión a saberes y prácticas educativas ligadas a lo contextual y extraverbal, que reflejan comprensiones culturales e históricas sobre cómo se reconoce, invisibiliza o abordan las identidades culturales y la diversidad. De otro lado, se esbozan las limitaciones en la integración de estudiantes al escenario universitario, referidas desde los contenidos de la formación y las prácticas educativas, ejemplificadas a continuación:

> Desafío enorme, como nos pensamos, no solo las víctimas fuera del campus, sino esas víctimas como estudiantes de esta universidad, que son sujetos de memoria, son sujetos de transformaciones y de paz. Desafío como no pensamos como estudiantes que ingresaron como programa especial, sino como estudiantes que traen una historia, que pueden hacer memoria, la mayoría de ellos decididos con la construcción de paz, porque muchos no lo han dicho, lo que vivimos nosotros no queremos que lo vuelva a vivir otro estudiante. (OC3)

Implícitamente, existen efectos discursivos y estrategias predictivas desde la interpretación textual, con significados y valoraciones de los sujetos que interactúan en el aula, principalmente, los estudiantes que provienen de otros territorios y orígenes culturales diversos que ven confrontado su capital cultural al ingresar a una dinámica universitaria, en algunos momentos, hegemónica, monocultural y colonial.

Añádase a estas narrativas el desafío que se asume, principalmente, por parte de los docentes, para enfrentar las fracturas del capital cultural, las diversidades económicas relacionadas con las capacidades y oportunidades, la presencia de la universidad en territorios que convocan el recordar a los estudiantes víctimas como sujetos constructores de paz y los dilemas educativos en cuanto la admisión especial debe motivar otras perspectivas de formación incluyente que reconozca las diversidades en el aula, ahondando en las tensiones que enfrentan los estudiantes que provienen de sedes de frontera para enfrentar la subalternización.

Por último, sobre aprendizajes y evaluación, hace falta evidencia documental. Esto dificulta reconocer cómo se materializan los procesos de aprendizaje y evaluación en el aula, más allá de los criterios generales que se enuncian en los planes de aula. Ante ello, se ubican lecturas textuales como códigos informales que denotan como reto la capacidad de incidencia desde lo colectivo en la comunidad educativa y llaman la atención respecto al desfase entre saberes, experiencias de estudiantes y conocimiento de la realidad nacional.

En la categoría de construcción de paz emergen los siguientes hallazgos desde la interpretación textual e intertextual, resultado del proceso de ACD. Respecto a la subcategoría noción de paz, se funda como comprensión situada en las

voces de los actores, saberes y prácticas asociadas a las paces, generando expresiones variopintas ante esta noción, entre las cuales se ubica la comprensión de paz como reconocimiento de la diversidad, que aboga por efectos discursivos textuales en los relatos documentales y docentes, al dotar de sentido el lugar de la diferencia en la construcción de una paz que vincule las múltiples voces y experiencias, superando la confrontación desde la diversidad cultural.

Con todo ello, esta concepción de paz dialoga con la interculturalidad, puesto que reconoce la diversidad en el territorio desde la interseccionalidad; imagina la paz como horizonte desde la identificación de diferencias y el abordaje dialógico de estas y los conflictos; posibilita entender y pensar otras formas de relacionamiento desde la diferencia; asume la paz como ejercicio de acción para construir relaciones e interacciones entre actores desde interculturalidad, y apuesta por la paz positiva y constructiva como esfuerzo y trabajo continuo en la reducción de las violencias, incluida allí la simbólica, afianzada en el desconocimiento de la diversidad. Tales planteamientos son coherentes con las iniciativas manifiestas por el Departamento de Trabajo Social en la Universidad Nacional, como lo son la RedPaz, y los procesos de investigación, práctica y extensión solidaria que se gestan con el Sistema de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición que implementa los acuerdos de paz del 2016.

Bajo este horizonte, emerge la paz como la lucha contra el conflicto y la violencia, que explicita una conexión intertextual entre la situación, el tiempo y el espacio, en el marco del contexto de la construcción de paz en Colombia y los desafíos que de ello devienen en la formación profesional, enunciados a partir del posicionamiento de la construcción de paz como proceso para reducir las violencias y agenciar una paz sostenible, con condiciones de dignidad, justicia y garantía de derechos

humanos; es decir, la paz como ausencia de conflicto armado, la paz como horizonte desde la lucha permanente contra la violencia, la búsqueda propositiva de salidas al conflicto no violentas desde la convivencia de valores, la coexistencia pacífica de diferencias y la paz como arreglos estatales que garantizan ausencia de conflictos bélicos.

Al hablar de la paz como proceso imperfecto, sintonizamos en este lugar un conjunto de elementos lingüísticos intertextuales que remiten a la construcción de la paz en el contexto nacional, como un proceso que requiere del cultivo de condiciones estructurales y de una cultura de paz particular. A esto se añade, entonces, la paz como posibilidad de transformación de condiciones estructurales que generan inequidad y abren el diálogo con actores históricamente invisibilizados; la paz como eje de trabajo de la Universidad Nacional, como proceso complejo de búsqueda de armonías y equilibrios desde mecanismos pacíficos y la capacidad estratégica para construir otras relaciones.

En la línea de la paz desde el territorio y la paz como construcción subjetiva y de filosofía vital, se hacen evidentes negociaciones conversacionales desde la intertextualidad, que materializan lugares de enunciación sobre el contexto, el saber y la construcción de paz, visibles desde el aterrizaje de la paz en contextos territoriales marcados por trayectorias de conflictos y resistencia, en uno de los casos desde el Catatumbo en un proceso de transformación de pobreza, inequidad e injusticia, y la connotación de paz como estado individual que trasciende lo colectivo, orientado por una tarea permanente, cuyo principio ético se gesta sobre acuerdos colectivos y reglas de juego pacíficas.

Prosiguiendo con la cultura de paz, se confirma una intención explícita de la Universidad y del Departamento de Trabajo Social, por promover prácticas pacíficas que contribuyan

a la construcción de paz, en el interior de las aulas, en el campus y en los procesos asociados a la investigación, la extensión y la docencia, entre otros. Esto da cuenta, entonces, de códigos formales e informales desde la textualidad, que fomentan el reconocimiento y el diálogo intercultural, palpable desde la reflexión y comprensión del conflicto como parte de la realidad multideterminada.

Así, se identifican relatos docentes y documentales que expresan, desde la intertextualidad, conexiones entre texto y contexto, en el marco de la cultura de paz, donde esta requiere comprender y transformar violencias estructurales como su correlato, superando la naturalización del conflicto que beneficia a una minoría. Frente a las prácticas institucionales de acción territorial, emergen narrativas docentes, estudiantiles y documentales que ahondan en negociaciones conversacionales cuestionadoras de la naturalización de la violencia y el conflicto, y que conllevan el agenciamiento de procesos horizontales con las comunidades en territorios. Así las cosas, se registran, desde el Departamento de Trabajo Social, iniciativas de paz con diferentes actores en territorio. Esto busca la promoción de liderazgos en las comunidades, en perspectiva de paz de abajo hacia arriba, cimentada desde el trabajo con comunidades y colectivos a la luz de la interculturalidad, puesto que la Universidad resalta su compromiso con tejer paz desde los territorios, en clave del empoderamiento de su desarrollo y destino.

Un elemento destacado de la Universidad y el Departamento se sitúa en el aporte a la configuración de memoria y verdad nacional, como legado para la construcción de paz, que acentúa efectos discursivos textuales fundamentados en la cultura de paz, la justicia y la garantía para la no repetición de los hechos victimizantes y afectaciones generadas por el conflicto armado interno, rescatando la contribución a la construcción de memoria y

esclarecimiento de la verdad y la relevancia de construir memoria desde subalternidades que plantean, inclusive, una autocrítica a la Universidad. En sintonía con ello, emerge la defensa de los derechos humanos y la democracia, referida a saberes y prácticas que, desde la dimensión textual de contexto, posiciona pilares al quehacer formativo e institucional, en un país como el nuestro, atravesado por fracturas estructurales que ponen en vilo la dignidad humana. En este punto, se afirma que existen retos en torno a la construcción de una cultura de paz, que implican la conciliación, garantías de no repetición, la configuración de un nuevo escenario moral, la reparación integral y la reflexión académica interdisciplinar en perspectiva decolonial. Allí, el Trabajo Social se consolida como una profesión practicante de paz, superando diferencias y conflictividades desde el diálogo y la democracia, concibiendo la paz como un tránsito de la guerra al respeto por los derechos humanos, que conlleva un trabajo político de lucha y defensa de la vida.

Condición sin ecuánime para promover la cultura de paz es el reconocimiento de las víctimas, lo cual amerita la reivindicación y participación de las víctimas en escenarios de acción social y política, aportando a su reconocimiento, inclusive, develando cómo la Universidad es un escenario que también ha sido víctima de la violencia por su posicionamiento crítico y su voz permanente de protesta ante las injusticias sociales, perseguida además por su oposición a regímenes autoritarios que vulneran la democracia y los derechos humanos, tal como se plantea el próximo relato:

> La Universidad no ha sido ajena a las dinámicas del conflicto y de la paz; ha sido un espacio que propende por transformaciones en donde se expresa de manera constante y sistemática la crítica y la protesta como escenario de investigación y formación ha estado llamada a conocer, analizar y develar el trasfondo las acciones y

> omisiones estatales […] y eso la ha convertido en víctima de las acciones represivas del propio Estado y organizaciones políticas y armadas. (OC3)

Entretanto, se esboza un conjunto de estrategias para la paz que, desde el plano de la interpretación textual, enuncian efectos discursivos al dotar de sentido la formación en el marco de la cultura y la construcción de paz; una formación de cara a la realidad histórica y a las posibilidades que brindan las salidas negociadas a los conflictos. Bajo esta óptica, se resaltan las estrategias que aportan a la paz desde el visibilizar la violencia simbólica gracias al valor atribuido a la vida, producto de la desigualdad social, la importancia de cultivar y transmitir la esperanza en otras alternativas de vida más allá de la violencia y el conflicto, y la pertinencia de practicar formas de abordaje pacífico de los conflictos, a partir de la negociación, los diálogos y la consolidación de condiciones para la paz en los diferentes escenarios.

Conviene definir, desde la subcategoría investigación para la paz, la existencia de un conjunto de saberes y prácticas en torno a los estudios de paz, caracterizados por contemplar los aportes a la construcción de paz desde la justicia transicional para la reconstrucción de memoria en el marco del conflicto armado. Allí, se destaca el análisis de las dinámicas sociales desde el plano intertextual, que explicita las trayectorias del conflicto armado y la violencia sociopolítica en la Universidad Nacional de Colombia, a partir de la elaboración y entrega de informes a entidades como la Comisión de la Verdad y la Jurisdicción Especial para la Paz, con el propósito de contribuir al esclarecimiento y entendimiento del conflicto y superarlo. Paralelamente, se ubica la investigación como la posibilidad para documentar el conflicto armado y el apoyo a las víctimas, posibilitando desglosar en la textualidad actos de habla en relación con el rol social de la Universidad en

el aporte a la construcción de paz en el país. Con ello se visibiliza a la Unal como una comunidad académica violentada por su voz crítica, que requiere de la construcción de memoria colectiva para visibilizar los daños e ideales de las víctimas, no solo de esta institución, sino del país en general.

En relación con la comprensión de paz como campo de construcción de conocimiento e iniciativas de paz, se establecen actos de habla textuales que connotan la paz como un campo interdisciplinar de conocimiento, materializados en iniciativas como el programa PIUPC, que vincula a la Universidad con el país desde el compromiso social por la dignidad humana. Ello desde la consolidación de ejes temáticos como lo son los derechos humanos, el conflicto interno armado, el desplazamiento forzado, la violencia sociopolítica y el enfoque psicosocial. Otra de las iniciativas descritas corresponde a la Red Unipaz, configurada a partir de la interdisciplinariedad, bajo un abordaje de la paz esperanzadora.

Cabe anotar la trayectoria de abordaje e investigación de paz en el Departamento, pues existen una serie de matices temáticos que varían con los años e intereses de investigación docente. En esta vía, la construcción de paz en el Departamento de Trabajo Social posee un bagaje inicial en el desplazamiento, y posterior de la comprensión del ámbito psicosocial, el abordaje territorial, la construcción de memoria, la incidencia en políticas públicas en el sistema de verdad, justicia y reparación y, más recientemente, el enfoque de acción sin daño, todo ello como trayectoria que respalda la construcción de paz, que desemboca, por ejemplo, en la consolidación de un posgrado en acción sin daño.

En otro lugar, se disponen los estudios de paz desde abordajes diferenciales, que definen la investigación para la paz

como un campo que posee aristas de análisis entre violentología y pazología[268], reconociendo cómo estos últimos promueven transformación en los ámbitos de la vida cotidiana, enunciando relaciones inequitativas de poder que, al ser cuestionadas, propician conflictos, lo que invita a desnaturalizar la violencia cultural desde alternativas pacíficas.

En otra orilla, desde la subcategoría de educación para la paz, se establecen contenidos y didácticas que dan cuenta de conceptos de educación para la paz, relacionados con actos de habla textuales que escenifican procesos formativos en relación con la paz. Lo anterior se consolida como un proceso que trasciende las lógicas instrumentales de formación, para reconocer, desde allí, una apuesta política y emancipadora con enfoque socioafectiva, así como una mediación para la transformación social y cultural.

Se resaltan, desde el Departamento de Trabajo Social y la Universidad, escenarios de abordaje académico sobre el conflicto y la reconstrucción de memoria, los cuales han propiciado aportes fundamentales en el ámbito nacional, en cuanto a la construcción de paz, la política pública, la implementación de los acuerdos de paz, entre otros procesos. Dichos aportes retoman elementos discursivos intertextuales que sitúan un *ethos* institucional y formativo en la Unal, como voz académica que confronta, acompaña y contribuye a la comprensión del conflicto histórico que aqueja a nuestro país. Por ejemplo, la creación de asignaturas que abordan la construcción de paz desde el análisis del conflicto armado, la comprensión de la memoria como campo en disputa y el abordaje del desplazamiento interno en Colombia como tema inicial en el acompañamiento a víctimas en Bojayá, entre otras iniciativas. De la mano de estos abordajes y escenarios para

268 Martínez Guzmán, Vicent, Comins Mingol, Irene y París Albert, Sonia. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", Convergencia Revista de Ciencias Sociales 16, n.0 1 (2009).

la construcción de paz, se destacan dos iniciativas académicas que aportan directamente a la construcción de paz, en el marco de la promoción de prácticas educativas para la paz, dotando de sentido crítico la relación intertextual entre texto y contexto a partir de los espacios: *Cátedra ¡Basta ya!*, que pretendía aportar al análisis del conflicto, los actores, las transformaciones, los daños en las víctimas y la construcción de memoria, producto del estudio y discusión del *Informe Basta Ya,* entregado en el año 2015; y el curso de *Contexto del conflicto armado a la construcción de paz,* que busca analizar la trayectoria del conflicto e iniciativas para su finalización, lideradas ambas iniciativas por la profesora Martha Nubia Bello.

Frente a los contenidos sobre el conflicto y su abordaje alternativo, es posible reconocer estrategias predictivas textuales que ilustran una apuesta constructiva, alternativa y pacífica por transformar los conflictos, acudiendo a su comprensión crítica y multidimensional, explícita en las siguientes narrativas:

> Las ubico en las relaciones y el manejo del conflicto, entonces es, ¿cómo asumimos el conflicto? ¿Cómo entendemos el conflicto de manera relacional?, y ¿cómo aportamos desde nuestros análisis y reflexiones a mediar esos conflictos desde el nivel profesional?, o a resolver nuestros propios conflictos cuando nos enfrentamos a una atención profesional, entonces un poco, es buscar esas estrategias y ese conocimiento posible para mediar y entender que la paz son actos. (EDN4)

En este orden de ideas, es clara la intención por formar en el manejo del conflicto en escenarios microsociales, desde el análisis de relaciones e interacciones, concibiendo el conflicto como cíclico, generador de daños, pero también posibilitador de cambios. Llama la atención, como contenido transversal en diferentes relatos, espacios y textos, la mención de la justicia transicional como categoría jurídica que reivindica a las víctimas, en el marco del conflicto armado colombiano, impulsada en

diversos abordajes por las docentes del Departamento de Trabajo Social en su producción intelectual.

Adviértase que, desde la diversidad y la educación para la paz, se hacen evidentes polaridades textuales manifiestas como saberes y prácticas que buscan reconocer y dialogar desde la diversidad, como condición vital para construir paz, lo cual requiere de una formación crítica desde el cuestionamiento ante la realidad, la paz, el desarrollo rural, la interculturalidad y la pertinencia de pedagogías culturales desde la inclusión, la alteridad y la interdisciplinariedad, que lleva a consolidar procesos territoriales como, por ejemplo, la construcción colectiva de una agenda intercultural para la paz en el Catatumbo. Se subraya la articulación de espacios académicos y de extensión para la construcción de paz intencionada desde la interculturalidad, que permite tejer nuevas generaciones para transformar, en la formación, formas de relacionamiento en perspectiva intercultural y de transformación de conflictos. Como consigna del Departamento de Trabajo Social, se observan actos de habla textuales como promesas constantes frente a la articulación de procesos misionales.

Lo plasmado connota cómo la extensión universitaria, desde la unidad académica y las acciones de la RedPaz, incide en el Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición, forjando a la vez en iniciativas con otras sedes como proyección regional, vía consultorías, asesorías y educación continuada desde la presencia regional con un enfoque particular de la acción sin daño. Se hace un llamado en este punto, por parte de una voz docente, sobre las discontinuidades que han tenido algunas de estas apuestas, como lo fue el Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC), producto de diferentes circunstancias coyunturales, administrativas y de agendas investigativas, que limitan la potencia interdisciplinar de estos procesos.

Un contenido vinculado a la educación para la paz es el acompañamiento y abordaje psicosocial, sello y aporte característico del Departamento de Trabajo Social en el campo de la construcción de paz, lo cual vitaliza elementos discursivos textuales en relación con el abordaje de las víctimas, orientado como horizonte ético y de dignificación desde los derechos humanos. En esta línea, se enfatiza la recuperación psicosocial a través de la reconstrucción de narrativas ante la victimización y la consolidación de capacidades para el fortalecimiento del tejido social, posibilitando el abordaje del duelo y la reparación del daño e impacto psicosocial que el conflicto ha generado. Esto visibiliza las huellas que la violencia sociopolítica deja, a fin de enfrentar fracturas en redes familiares, sociales y organizacionales.

Una arista que emerge en cuanto a las didácticas de la educación para la paz se refiere a las experiencias vivenciales e intercambios comunitarios y territoriales, que fomentan otros tipos de aprendizajes situados, que cuestionan los presaberes respecto a la realidad, el territorio y la otredad, a partir del acercamiento intertextual micro a las dinámicas de desigualdad, poder y dominación que se ejercen ante grupos sociales más allá del aula y el campus, como lo alude el siguiente relato:

> Tener la fortuna de ir a lugares, complementa o fortalece la posibilidad de evidenciar como estudiante de Trabajo Social, la importancia de aproximarse a escenarios y lugares concretos de los territorios donde se ha vivido el conflicto, donde es tan complejo la construcción de paz como es en el Catatumbo, allá arriba y hacia el lado del Cauca. (E7G3)

Estas iniciativas se resumen en la posibilidad de aprendizajes horizontales en los estudiantes, que resignifican el reconocimiento del otro en contexto, producto de experiencias de intercambio con comunidades campesinas, ejercicios experienciales, intercambios de líderes y organizaciones sociales.

Esto permite la comprensión de las realidades y amenazas que enfrentan cotidianamente los defensores de derechos humanos, y el acompañamiento y apoyo al diseño y desarrollo de proyectos educativos de comunidades en resistencia a partir de la educación popular. Bajo este horizonte experiencial, se posiciona la noción de paz desde abajo con el territorio y desde la gente, potenciando compromisos con las comunidades, sus causas sociales y movimientos, por lo cual el Departamento de Trabajo Social plantea la paz como intencionalidad histórica, bajo una óptica a largo plazo en contexto.

También se sitúan propuestas transversales desde la acción sin daño, como acto de habla textual que consolida una entrada a los procesos formativos y de intervención desde el trabajo social, característico de esta unidad académica.

Finalmente, surgen en el plano de las didácticas un conjunto de experiencias curriculares que alimentan la educación para la paz como práctica sociocultural, reseñadas como elementos discursivos en docentes y estudiantes, que develan saberes y prácticas educativas dentro y fuera del aula, cimentadas en una conexión vital con el contexto, y la posibilidad de una formación crítica y propositiva ante las complejidades nacionales.

Retomando lo enunciado, se identifican en los relatos analizados, diferentes estrategias y didácticas en torno a la educación para la paz, entre las cuales se registra la participación en el aula de invitados que comparten sus trayectorias comunitarias, como dispositivos para confrontar el rol de los estudiantes; el diálogo en medio de la diferencia como análisis de la coyuntura en el aula, sin estigmatizar la diferencia; los seminarios de práctica relacionados con temáticas como la memoria, derechos humanos y construcción de paz; la construcción de videos de experiencias locales desde la construcción de paz; las prácticas profesionales en escenarios de reparación integral desde la vivencia y los saberes

de acción; el afianzamiento en el conocimiento de políticas públicas referidas a la paz, y el posicionamiento de la construcción de paz como temática que se cruza en el currículo a partir del análisis de contexto, orientado por asignaturas específicas y algunas electivas que abordan dichos contenidos, como lo es la del curso de contexto "*Del conflicto armado a la construcción de paz*", que, durante los últimos semestres, se ha llevado a cabo en un formato de cátedra abierta vinculando estudiantes, actores sociales y docentes de diferentes zonas, sedes y regiones del país. Todo ello apunta a la reflexión por el rol del profesional como facilitador en la conversación horizontal, desde el énfasis en la comprensión del contexto y el territorio.

Surgen como reclamos y dificultades en el campo curricular para intencionar la educación para la paz, algunas tensiones microtextuales que develan desequilibrios axiológicos, curriculares y administrativos, para visibilizar y posicionar con mayor acento la construcción de paz en las prácticas educativas. En síntesis, tales apuros radican en las dificultades para sintonizar la comprensión por la construcción de paz en espacios académicos de la Facultad como proyecto común, visible en el reclamo por profundizar curricularmente el tema enunciado en el pregrado, y la distancia entre el desarrollo del posgrado con un énfasis particular que no garantiza la continuidad en la apuesta formativa.

Véase ahora cómo aparecen una serie de necesidades locales, regionales y nacionales, que caracterizan el contexto de análisis textual desde el cual se aborda la construcción de paz en las prácticas y saberes educativos, entre los cuales se ubican unas fracturas históricas que generan vulneración de derechos y precariedad, geopolíticamente situadas en territorios particulares como lo es la Región Pacífica y el Norte de Santander, entre otros escenarios, en los cuales, el Departamento de Trabajo Social

ha participado con sus múltiples procesos. Estas fracturas se manifiestan a través de la precariedad en las condiciones de vida, la amenaza constante a los liderazgos sociales y étnicos, el olvido estatal, entre otras, que demandan, por parte de las diversas instituciones, actores y la Universidad, el fortalecimiento de los tejidos organizativos para el cuidado y la gobernanza territorial. Allí se configuran estrategias de comunicación para la región, el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos, el fortalecimiento de la solidaridad, el incrementar la oferta educativa de pregrados, el fortalecimiento de las economías locales, la superación de lógicas asistenciales de diversos programas nacionales e internacionales, y el requerimiento de una lectura crítica de proyectos en escenarios de conflicto y exclusión que limitan su sostenibilidad.

Existen también necesidades relacionadas con la respuesta a los desafíos de la diversidad, explícita a partir de la siguiente narrativa docente que recalca la pertinencia de enfoques diferenciales en los actos de habla textuales; ello expresa un llamado particular a responder ante los desafíos de la coyuntura a través de las prácticas educativas con comunidades de víctimas y sus referentes étnicos culturales y el acompañamiento a comunidades campesinas.

En otra orilla, se esbozan un conjunto de necesidades producto del conflicto armado y de la implementación de los acuerdos de paz, que conectan la relación texto y contexto en el plano intertextual de las prácticas y saberes educativos. Así las cosas, dichas necesidades se condensan en reclamos por cualificar y fortalecer las movilizaciones y luchas sociales, la investigación de cara a la realidad y su transformación, la construcción de memoria respecto a la dinámica de la guerra, la pertinencia de analizar en el conflicto sus expresiones, actores y crudeza en cada contexto, contemplando las dinámicas nacionales e históricas que lo permean.

En el plano territorial, se ubican necesidades referidas al reclamo de derechos en temas de tierra que integre los planes de vida en el territorio, la urgencia por ampliar la mirada de los fenómenos de cultivos ilícitos en el plano de las problemáticas sociales, el posicionamiento del enfoque territorial sin acallar la ancestralidad de la lucha indígena y campesina, y la resignificación del bioma amazónico en conexión con la diversidad cultural y étnica. Unido al punto de las necesidades que emergen del conflicto armado interno en el país, se reclama, en los registros documentales y testimoniales, por la ausencia de la Universidad en algunos territorios y en procesos como las negociaciones de paz, por lo cual se le sugiere a la academia avanzar en procesos educativos que fortalezcan la verdad en relación con las garantías de no repetición, el rescate de voces de las víctimas en planes y proyectos para acompañar la implementación del acuerdo de paz vigente, y la incidencia en la transformación del relacionamiento colonial y de exclusión para reconocer los derechos de las comunidades negras y afro.

Se hace alusión, en cuanto a las necesidades, a ciertos reclamos en la formación y las limitantes que de ellos devienen para dar respuestas a tales requerimientos, manifiestos como análisis micro y macrotextuales frente a los desafíos educativos existentes en la Unal para responder plenamente a las necesidades locales y nacionales, y a la falta de intención explícita de vincular en la formación la construcción de paz, la interculturalidad, la diversidad y las diferencias.

Referido a las políticas vinculadas con la construcción de paz, los diferentes relatos documentales y testimoniales mencionan marcos jurídicos y normativos relacionados con los actores sociales y los campos temáticos cercanos a la reparación integral, la atención al desplazamiento, las víctimas del conflicto armado, la atención psicosocial, la justicia y la paz, las mujeres

rurales y la restitución de tierras. Todas estas con alusiones claras al ejercicio que, desde la docencia, la investigación y la extensión, se llevan a cabo en el Departamento de Trabajo Social, resaltando, por ejemplo, el análisis que desde un texto se realiza a diversas políticas en el campo de la atención a víctimas desde el enfoque de acción sin daño.

En síntesis, se resalta el aporte en la incidencia y gestión que la Universidad Nacional de Colombia ha dado sobre las diferentes políticas públicas y sociales relacionadas con la construcción de paz. Esto es palpable en el análisis de políticas públicas desde el enfoque de posconflicto, pensando en atención y reparación, su participación en la política de restitución de tierras como horizonte para la reparación y consolidación del proyecto de vida de las víctimas individuales y colectivas, el análisis en la incidencia de políticas humanitarias, de desarrollo y construcción de paz desde la acción sin daño, la lectura crítica de la política de vivienda de interés prioritario como restitución de derechos a víctimas e incidir en la segregación residencial urbana.

Se reconoce, entonces, el aporte del Departamento de Trabajo Social a la construcción de paz, por ejemplo, en la formulación y gestión de políticas, entre las cuales se destacan las políticas de atención psicosocial. Pese a ello, se ubican limitaciones en otras normativas como la política de justicia y paz, que habilita la continuidad del conflicto armado y la identificación de dificultades de financiación de las políticas relacionadas con la sustitución de cultivos ilícitos.

Al contemplar la educación para la paz, es notoria la vinculación que existe entre las categorías: derechos humanos y diversidad, visibles permanentemente como efectos discursivos textuales que conectan la formación como profesionales de Trabajo Social y la construcción de paz. Ello bajo el enfoque particular del

reconocimiento y garantía de los derechos humanos en el marco de las múltiples formas de configuración social y culturales de los individuos y colectivos, contemplando los derechos humanos como orientación ética, producto de una construcción histórica y cultural iluminada por la dignidad humana desde las distintas identidades, a la par de constituirse como imperativo para el Trabajo Social, de la mano de la justicia social e impulsado por movimientos sociales y grupos victimizados. A su vez, se observan referencias a los diálogos entre derechos y diversidad, que aluden a comprensiones propias de los enfoques diferenciales, como disputas para garantizar la libertad y la dignidad humana. Lo anterior evoca la ausencia de respeto por otras formas de pensamiento, mediadas por representaciones sociales y políticas de la diversidad étnica, racial y cultural. Dichas ausencias, por parte de diversos actores sociales, están mediadas por intereses lucrativos que desestiman la relación armónica con la naturaleza y las tensiones que devienen del principio de universalidad en cuanto al derecho a la libertad que debe ser garantizado por el Estado, y el reconocimiento a la singularidad y dignidad de la identidad de los sujetos.

Retomando las fracturas que deja el conflicto armado interno en el país, se identifican en los relatos analizados, una serie de consecuencias en la garantía de los derechos humanos, evidentes en las negociaciones conversacionales intertextuales que connotan un cuestionamiento al Estado y la sociedad civil por la producción y reproducción de prácticas de vulneración que afectan las dimensiones subjetivas, colectivas y la seguridad del país, con las amenazas a líderes sociales por la defensa de derechos, mayor vulnerabilidad en el padecimiento del conflicto de las poblaciones rurales, sectores populares, jóvenes y representantes políticos de la izquierda; todo ello como represión que invisibiliza los derechos humanos y acentúa las

desigualdades e inequidades que afectan a ciertos sectores de la población más vulnerables. Todo lo descrito implica, inclusive, reconocer cómo en el campus de la Universidad Nacional de Colombia, también se han dado expresiones de violencia, reflejo del machismo, el patriarcado, el racismo y la homofobia, impulsadas por el colonialismo y el eurocentrismo, lo cual invita a reflexionar sobre el lugar del profesional para enfrentar la exclusión y la violencia.

Cabe señalar que emergen también discursos que vinculan los derechos humanos con la construcción de paz, como condiciones vitales para transformar las dinámicas de conflicto y violencia que caracterizan nuestra cotidianidad como nación. En este punto, destacan códigos formales e informales del análisis textual, que respaldan la disputa por alcanzar y garantizar los derechos de las víctimas del conflicto armado, a través de propuestas y enfoques del Departamento de Trabajo Social, como lo son la acción sin daño y la atención psicosocial. En ese sentido, se posiciona la participación como elemento fundamental en la construcción de paz y la garantía de derechos, contemplado como un sentir colectivo y no de regiones, que posibilite apalancar los derechos de las víctimas a la verdad, justicia y reparación, como principios constitucionales que hacen parte de la reconstrucción de la sociedad colombiana. En sintonía con estos principios, la acción sin daño se consolida como una apuesta política transversal para la construcción de tejido social desde lo ciudadano y profesional, como aporte al goce efectivo de derechos en el marco de la justicia transicional y la configuración de memoria histórica.

Para ir cerrando este apartado, se establece un conjunto de enfoques para la inclusión, en el marco de la educación desde y para la paz. En ellos se ubica el enfoque intercultural, como una estrategia de sanación, liberación, memoria, restitución y

reconfiguración de escenarios ligados a la vida diaria. En cuanto al enfoque psicosocial, se observan diferentes matices respecto a su comprensión, como efectos discursivos textuales que transitan entre la atención y el acompañamiento emblemático en el Departamento de Trabajo Social, gracias a los aportes generados por el colectivo docente, principalmente por la profesora Martha Nubia Bello, se caracteriza por estar vinculado a una lectura cultural, individual y colectiva, que aboga por la reflexión para afianzar la construcción de memoria y así fortalecer la identidad y acción colectiva de las comunidades, más allá del imaginario de su abordaje clínico, que invita a revisar los daños e impactos psicosociales, como aporte al reconocimiento de las víctimas y la reparación integral, contemplando la salud mental como derecho.

Otros dos enfoques reconocidos en las prácticas y saberes educativos son el diferencial desde la acción sin daño y el sensible a los conflictos. Estos enfoques, relacionados entre sí, acentúan la construcción de escenarios pacíficos y propositivos para enfrentar los conflictos de diferente orden, posicionando la diversidad como motor de acción sin daño, producto este en primera instancia de un diplomado apoyado con financiación de cooperación internacional y, posteriormente, configurado como un programa de formación posgradual, como enfoque insignia del Departamento de Trabajo Social, el cual da testimonio de la conciencia y el análisis de acciones de externos en la construcción de paz en el ámbito nacional y local, que se agencia como perspectiva ética para la intervención en este marco, develando así actos de habla y códigos formales textuales, para aportar a la resignificación y reparación integral en el marco del conflicto armado. Entretanto, el enfoque de transformación de conflictos se presenta como proceso educativo comunitario que concibe el conflicto como oportunidad. El enfoque concerniente se retoma desde el trabajo situado en la RedPaz de la Universidad Nacional;

y de la cátedra "*Del conflicto armado a la construcción de paz*", con sus apuestas de integración universitaria para posicionar la paz desde la interdisciplinariedad, la diversidad territorial y el análisis del conflicto armado interno en relación con los acuerdos de paz. Otro de los enfoques abordados es el *histórico social*, que busca el reconocimiento de las configuraciones históricas (exclusión, discriminación, pobreza), y daños del conflicto para el acompañamiento psicosocial.

Programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle

En relación con los participantes de la investigación, conviene conocer elementos situados para comprender el discurso analizado. En cuanto a las entrevistas dialógicas virtuales, se ligaron cinco docentes[269]: tres mujeres, de las cuales, dos son trabajadoras sociales y una antropóloga, y dos hombres trabajadores sociales. Todos han sido formados profesionalmente en universidades públicas, entre las cuales están: la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, la Universidad de Antioquia y la Universidad del Valle. Sobre la vinculación laboral, cuatro poseen dedicación de tiempo completo al programa y una por hora cátedra.

Los docentes acompañan espacios académicos de pregrado y posgrado, desempeñándose también como coordinadores de semilleros de investigación, coordinadores de líneas, líderes de grupo de investigación, coordinadores de currículo, entre otros, con formaciones posgraduales variadas en el marco de las Ciencias Sociales, Humanas y de la Salud, en diferentes universidades del país. Los docentes poseen experiencia como investigadores, con una relevante producción intelectual que involucra capítulos y libros de investigación, artículos

269 Los relatos de los docentes se enuncian con los siguientes códigos: EDS1, EDS2, EDS3, EDS4 y EDS5.

científicos, además de vinculación en diversas redes académicas y movimientos sociales. Los campos de interés y de investigación del colectivo docente transitan entre la construcción de paz, la interculturalidad, los estudios de género, la reparación integral, la democracia, los derechos humanos, la organización comunitaria, la salud pública, la acción sin daño, la ruralidad, la pedagogía crítica, entre otros.

En cuanto a los dos grupos focales, la totalidad de participantes eran 12 mujeres estudiantes[270], de los espacios académicos denominados "*Desarrollo de proyectos de investigación social*" y "*Trabajo de grado*", pertenecientes a sexto y décimo semestre, de las cuales, cinco estudiantes provienen de diferentes lugares. En este grupo participaron tres estudiantes pertenecientes al grupo de reparación integral a las víctimas del conflicto armado desde la medida del Auto 092 de la Corte Constitucional, con diversos intereses y experiencias articuladas a los procesos de práctica profesional e investigación en género, familia, diversidad, educación social y trabajo con víctimas del conflicto armado interno.

En la subcategoría de pedagogías humanizantes, se destacan principalmente las voces de los docentes y su producción académica, desde los saberes y prácticas identificados como construcción discursiva, que, en primer momento, esbozan enfoques y modelos sujetos, en el plano discursivo textual, a códigos informales que refieren la integración de perspectivas críticas en procesos de investigación, a partir de enfoques metodológicos críticos y participativos para la investigación. Sin embargo, se ubican cuestionamientos a los elementos contextuales empíricos que no materializan propuestas críticas

270 Los relatos de los estudiantes se codificaron en función del número del estudiante y el grupo focal en el cual participó, asignándose el grupo focal 1 y 2 a la Universidad de La Salle. Ejemplo: E1G2 (estudiante 1, grupo focal 2).

respecto a las prácticas educativas y formativas profesionales, mediados por currículos que invisibilizan perspectivas críticas, como lo refiere un docente:

> Entonces creería que hay un elemento concreto, que tiene que ver con cómo nuestros currículos en cierto modo, con contenidos que elevan las categorías o las pretensiones de universalización de ciertas teorías, por lo general, desarrolladas en Europa, y a partir de esa mirada, cómo nos miramos nosotros, muchas veces el tema de las categorías con las que nos vemos y también la ausencia de una serie de discursos que se creen que están altamente ideologizados, que es el tema del feminismo (EDS3).

Ante la dimensión política (lógicas de poder y relaciones), brotan como saberes y prácticas desde la textualidad una serie de estrategias de referencia y nominación que ahondan en las relaciones y lógicas de poder desde las prácticas educativas, expresadas bajo las implicaciones de la experiencia reflexiva desde la subjetividad e identidad del estudiante en el aula. A esto se añade, por parte de docentes, la definición de un marco de relaciones mediadas por lógicas institucionales, enunciadas como códigos formales textuales que tensionan las relaciones de poder institucional, desde los lugares que ocupan los actores en la práctica educativa, confrontando la autonomía docente con la dinámica administrativa institucional, y pensando en procesos decoloniales y críticos de formación. Dando continuidad a la dimensión política, se concibe una relación dialógica de la formación en contexto, donde se materializa una intención por la democratización del conocimiento, a partir de la horizontalidad en las relaciones educativas, la promoción del diálogo de saberes y la formación para el manejo alternativo y pacífico del conflicto, esbozando un conjunto de elementos intertextuales que conectan la dimensión micro y macro de los discursos educativos en cuanto a la dimensión política, y que promueven una relación entre texto y contexto que dota de significado la práctica educativa.

Ahora bien, relacionado con las prácticas y saberes pedagógicos, se ubican un conjunto de estrategias pedagógicas enunciadas desde lo intertextual como negociaciones conversacionales, desplegadas como prácticas educativas desde la interculturalidad, a saber, las estrategias pedagógicas desde la confianza, que disponen referencias que vinculan otras prácticas educativas en el aula que privilegian la escucha intercultural, al transversalizar los debates por la paz, la libertad y la solidaridad. Para precisar, se ubican saberes y prácticas testimoniales y documentales desde las estrategias pedagógicas críticas, donde se promueven aprendizajes que cuestionan las dinámicas coloniales y patriarcales dominantes, a partir del debate por las lógicas de poder en el aula y fuera de ella, posibilitando desde allí aprendizajes mediados por el sentido crítico que suscita la educación popular. A la luz de dichas lecturas, se destaca la importancia de los escenarios de inmersión y análisis de la realidad, como lo son las prácticas profesionales, lo cual permite conectar los saberes con las experiencias, construyendo desde allí, un sentido crítico y reflexivo de la formación profesional.

De otro lado, las estrategias pedagógicas de reconciliación e inclusión, referidas desde el plano documental, connotan elementos discursivos intertextuales que abogan por el posicionamiento político de la educación ante la exclusión y vulneración, al concentrar su interés en la justicia social y la construcción de paz que irrevocablemente impacta las aulas y la formación profesional en el Trabajo Social. En torno a las estrategias pedagógicas situadas y de contexto, surgen lecturas documentales y testimoniales que resaltan, desde el escenario contextual, la importancia de las prácticas sociales, la historia y la cultura para la formación profesional.

Todo esto se aterriza a partir de prácticas educativas de cara a la realidad y al contexto, acudiendo a procesos pedagógicos

situados en el tiempo y el espacio, mediados desde propósitos de aprendizajes y enseñanza que articulan el currículo con los desafíos y problemas del país. Desde el campo de las prácticas y saberes pedagógicos, se identifica un relato docente que llama la atención frente a la discusión ampliada desde la diversidad y la articulación:

> Creo que cuando nosotros organizamos un currículo individual o un currículo para presentar resultados, no estamos construyendo paz, debido a que se está reproduciendo un tipo de academia que se ve sujeta a críticas y es un sálvese quien pueda con sus posturas; entonces, siento que esto no aporta paz. Así que cuando nos articulamos a redes académicas, aportamos a la construcción de paz y me parece muy importante y potente (EDS1).

En este relato se identifican, desde lo textual, estrategias de referencia y nominación docente, en las cuales se afirma la necesidad de pensar el currículo menos en perspectivas fragmentadas e individuales y más como una construcción colectiva que amerita un acercamiento a los escenarios externos a la Universidad. Ahora bien, desde el saber y la práctica docente, emergen discursos que ubican en el aula referencias a experiencias personales como dispositivo pedagógico, el acercamiento desde la horizontalidad en la relación docente y la integración didáctica de la diversidad e inclusión. Tales saberes y prácticas se ubican en el plano textual como estrategias de referencia docente que ubican lugares cercanos de relacionamiento desde la condición y experiencia compartida, a partir de la cual se manifiesta la interculturalidad desde la horizontalidad, el reconocimiento del saber del otro y los diálogos que se configuran desde la subjetividad profesional y la subjetividad docente.

Es preciso rescatar, como saberes y prácticas docentes desde su lectura intertextual, la identificación de un análisis de las dinámicas en el aula y la negociación conversacional de la experiencia y la diversidad de subjetividades dentro y fuera

del aula, expresado como el cuestionamiento a la lectura teórica para comprender la realidad de la docencia y el cuestionamiento teórico y práctico de la diversidad desde la pluralidad de sujetos e intereses. Con lo anterior, se resalta el lugar que se atribuye a la experiencia profesional en el saber y práctica docente, puesto que configura y alimenta un ejercicio pedagógico situado que busca romper con las dicotomías entre la teoría y la práctica, afianzando una formación conectada con los problemas y fenómenos sociales contemporáneos.

En sintonía con lo descrito, se identifica una predisposición y reflexión de la diversidad, el enfoque diferencial y las violencias, además de una reflexión por las comprensiones sobre diversidad, que datan de saberes y prácticas textuales como actos de habla y efectos discursivos ante la diferencia, y como problematización y posibilidad. Como elementos característicos del saber y la práctica docente, se ubica la intención por pensar una formación sentipensante desde el acompañamiento, la escucha y la esperanza, y el compromiso ético con la población vinculada a procesos sociales, agenciado a partir de los siguientes fragmentos documentales y testimoniales:

> Haciendo referencia a una experiencia de vida personal, rescató que primero, hay que ponerle atención a la oveja gris del curso del programa del espacio, sobre todo a los estudiantes problemáticos, a esos que se quedan y tienen algunas dificultades, esos que enredan el curso, que te retan por qué haces o no haces… etc. Porque con los otros funciona, pero te retan mucho más a sacar lo mejor de la práctica, del ser docente, inclusive la condición humana. […] y el reto está allí, en cómo logro contagiar, llegar, enamorar, en el espacio y esa es una característica fundamental. (EDS1)

En tales saberes y prácticas, se hacen evidentes elementos de análisis textual que evocan actos de habla, estrategias predictivas

y polaridades en el juego de desarrollo narrativo al establecer una distinción entre el estudiante y el docente, y atribuirle al estudiante discursivamente una categoría diferencial, que lleva al maestro a propiciar desde su experiencia pedagógica, la generación de prácticas docentes inclusivas. Pasando ahora al pensamiento crítico, se ubican expresiones documentales y testimoniales que ilustran intertextualmente las negociaciones conversacionales, evidenciando formas de comprensión, reproducción y modificación del contexto, desde una formación crítica, donde las emociones se configuran en dispositivo para desentrañar otros lugares de la crítica. Desde esta última perspectiva, brota una lectura crítica de la realidad desde la ética de la comprensión, que invita, desde las estrategias predictivas textuales, a transformar las atribuciones y valoraciones que se configuran ante la realidad y los sujetos. Surge con lo descrito la inquietud respecto al interés por abordar la formación desde la consolidación del pensamiento crítico y la inclusión, evidente, principalmente, en el discurso docente más que las claridades que brindan los documentos revisados, incluidos allí los relacionados con procesos pedagógicos y curriculares.

Se infiere, respecto a las didácticas, su comprensión como mediaciones y modos particulares para promover procesos de enseñanza y aprendizaje, referenciados como saberes y prácticas que, desde lo intertextual, dan cuenta de la relación texto y contexto, y de análisis de las dinámicas conversacionales, al promover reflexiones sobre los sentidos de la acción social y educativa, como profesionales de cara a la realidad compleja que enfrentamos. Tales didácticas se agrupan como didácticas performativas desde la decolonialidad, identificadas por parte de dos docentes como una serie de mediaciones que ponen el acento en elementos artísticos, estéticos, lingüísticos y afectivos en la práctica educativa, ahondando en la interculturalidad.

En suma, dicha didáctica retoma, desde los registros textuales, juegos de desarrollo narrativo que deconstruyen la lógica vertical y tradicional del proceso formativo, al situar al docente desde otro lugar relacional más próximo y cercano, además de reconocer otras formas de comunicación y de expresión de orden audiovisual como dispositivos para la lectura crítica de la interculturalidad desde América Latina.

A esto se añaden saberes y prácticas de contexto práctico, histórico y cultural que connotan las didácticas vivenciales y experienciales, desde el acompañamiento a la formación expresa como estrategias que involucran la subjetividad y diversidad desde la experiencia personal, además de mediaciones para la vida, para el crecimiento desde el cultivo de lo humano y lo profesional, con una insinuación particular por las pedagogías de la alteridad y el acompañamiento integral. Dichas didácticas promueven la autonomía y el posicionamiento político y crítico ante la realidad, desde el reconocimiento del transcurrir vital del estudiante y su singularidad, como posibilidad para la apertura y la escucha intercultural, facilitadas por el posicionamiento político y pedagógico de los docentes en su práctica educativa.

De la mano de lo enunciado, aparecen en escena las didácticas desde la emoción como apuesta política, situadas desde la resignificación de la dimensión humana y el sentido de las emociones como lugares políticos para la configuración de subjetividades críticas, a partir del reconocimiento de la diferencia como eje constructor de otros relacionamientos capaces de cuestionar el orden social establecido, y las dicotomías y subordinaciones agenciadas por los sistemas de dominación capitalista, colonial y patriarcal. En relación con las didácticas críticas contextualizadas, se establecen mediaciones críticas que posibilitan la discusión permanente con la realidad, conectado ello con la lectura intertextual de la práctica educativa. En

este conjunto de didácticas se ubican mediaciones centradas en la sensibilización y cuestionamiento ético y político de los estudiantes, así como las metodologías participativas, a fin de consolidar en ellos capacidades para la reflexión, la investigación y la intervención situada.

En coherencia con los anteriores hallazgos, aparecen desde las voces de los docentes y estudiantes didácticas que interpelan el relacionamiento con la diversidad, al consolidar en las prácticas educativas espacios para dialogar desde y para la diversidad, por ejemplo, la práctica profesional, la discusión de problemáticas de la diferencia en América Latina y los contextos sociales en los que se ahonda en la multiplicada cultural, en escenarios curriculares y extracurriculares como lo es la franja académica. Con todo lo dicho, las prácticas educativas avanzan intertextualmente en el análisis de las dinámicas conversacionales, al registrar, desde el diálogo entre la diversidad y la diferencia en contexto, procesos de reconocimiento intercultural. En relación con las didácticas desde la memoria, se ilustra una experiencia de estrategia crítica en la construcción de discursos que ahonda contextualmente en la dimensión histórica, práctica y cultural.

De la mano de la comprensión ampliada del territorio, sus tensiones y disputas, nace la diversidad desde las víctimas del conflicto armado, como uno de los escenarios con un representativo abordaje que da cuenta, desde la dimensión intertextual, de la relación texto y contexto, profundizando en las dinámicas sociales, territoriales e históricas que permean esta experiencia individual y colectiva. En ese marco, las víctimas padecen la violencia sociopolítica ejercida por diversas instancias al margen de la ley, inclusive por el mismo Estado, para lo cual se hace necesario contemplar el enfoque diferencial como garantía de derechos.

Producto de la dinámica que deja el conflicto armado interno, aparecen otros actores con subjetividades particulares enunciados como reintegrados, que se han vinculado a procesos de investigación desde el programa, en perspectiva de posicionar su rol en la construcción de paz. Paralelamente, emerge el imperativo de clase como cuestionamiento y factor de exclusión, que sitúa la condición socioeconómica como elemento que atraviesa la diversidad, materializada desde la estratificación que propicia el sistema capitalista dominante, alentando la vulneración de aquellos que quedan por fuera de la relación mercantil.

Recapitulando, se dispone de saberes y prácticas micro y macro intertextuales, que pactan unas identidades de los sujetos sociales y estudiantes con privilegios y exclusión, producto del poder hegemónico que estructura diversidades funcionales al sistema capitalista. Se plantea el reclamo por trascender la visión étnica hacia otras comprensiones de la diversidad que incluya, por ejemplo, la sexual en el ámbito educativo, dando respuesta a la diversidad que se vivencia en el contexto nacional y educativo. Por ende, se deben agenciar procesos de inclusión social, en la promoción de enfoques poblacionales que remiten a un acercamiento a los diferentes colectivos y grupos, desde las identidades configuradas históricamente. Finalmente, se llama la atención sobre el incipiente abordaje de la diversidad desde la investigación docente y formativa del programa, que cuestiona así los discursos formativos en y para la diversidad, la interculturalidad y la construcción de paz.

Coherente con la ciudadanía, es posible contemplar en el documento curricular algunos saberes que, desde lo textual, plantean unas reglas de producción de los sujetos en sintonía con dicha propuesta de ciudadanía en la diversidad, con los cuales se relaciona el Trabajo Social en sus dimensiones profesional y

disciplinar, a saber: el reconocimiento de sujetos de la acción social y la comprensión histórica de los sujetos. También, surge como regla de producción textual la referencia nominal que plantea un tratamiento relacional entre nosotros y otros, afianzando una distinción en el relacionamiento desde la diferencia, a partir de un relato docente:

> La interculturalidad aparece como una manera de comprender y tratar la diferencia, y creo que hay un asunto importante y es que subraya el tratamiento de nosotros y los otros, ya que es un asunto construido relacionalmente. Y en este sentido, de la manera en que se transmiten las diferencias, se transmiten las relaciones entre los grupos humanos. (EDS12)

La democracia se ubica como un referente articulado a la dimensión ética de la formación y el ejercicio profesional, por lo cual, desde la revisión documental, se asocia contextualmente a lo cultural, denotando efectos discursivos contextuales en el significado que se atribuye como fundamento para la interacción, relacionamiento entre actores y reconocimiento de la diversidad. Estos planteamientos se sitúan en los derechos humanos y su marco político y ético, el cuestionamiento por las dinámicas del Estado, la movilización de la sociedad civil y la promoción de la cultura del relacionamiento. Con lo anterior, se reafirma la intencionalidad formativa del programa, plasmada en sus documentos institucionales, en la que se asume la democracia como horizonte de sentido, de la mano de la defensa y garantía de los derechos humanos y la búsqueda de la justicia social, ahondando en las relaciones de dominación y exclusión que conllevan los conflictos sociales, que ameritan ser afianzados en algunas de las prácticas educativas.

Ahondando en las prácticas formativas en relación con la interculturalidad, se ubica desde la lectura documental un enfoque de reconstrucción permanente de lo social y la

pertenencia de la formación crítica y autónoma, que acentúa la singularidad de los sujetos desde sus experiencias vitales y la multidimensionalidad del ser, como efectos discursivos textuales que brindan sentido a los enfoques formativos propuestos, entre ellos, el del código formal textual denominado *Enfoque Formativo Lasallista*. También es notorio el llamado a posicionar procesos formativos críticos, que incentiven la configuración de sujetos autónomos con capacidad analítica y política para incidir en el campo de lo social.

Desde la subcategoría de alteridad, se asientan referencias a prácticas educativas desde el análisis documental y las expresiones de los docentes entrevistados, vinculadas a la problematización crítica de la realidad. Unido a ello, está la necesidad de superar apriorismos metodológicos que homogeneizan, acudiendo a la comprensión crítica de lo social y la fundamentación del quehacer profesional, más allá de la reducción técnica-instrumental de la intervención para transitar de la gestión a la transformación. Se destaca, desde la alteridad, alusiones textuales que dan cuenta de actos de habla referidos a la conciencia de clase popular, a partir de la consolidación de encuentros dialógicos para revalorizar los saberes subalternos. Aunado a lo descrito, la alteridad se asume como un efecto discursivo textual, es decir, como la construcción situada de saber desde una perspectiva ética. Eso se fundamenta en el diálogo y el reconocimiento del otro, atravesado por experiencias y malestares que requieren ser reconocidos, como imperativo ético en la acción profesional del Trabajo Social. En suma, la alteridad involucra el resignificar al otro en pro de la humanización de la Universidad, toda vez que intertextualmente se asume a ese otro, excluido, marginado, periférico y dominado, en una tensión entre texto y contexto, entre lo micro y macrosocial.

Desde la reflexividad, emergen saberes y prácticas sintonizadas con la formación y el ejercicio profesional, las cuales

permiten analizar el quehacer, el ser y el saber desde la identidad profesional. En este orden de ideas, la reflexividad se configura como una estrategia vital en la formación y en el ejercicio profesional, en cuanto construye y recrea el conocimiento situado a partir de la experiencia y la interacción social, agenciando desde allí, procesos de comprensión y análisis crítico de la realidad.

Ahora bien, se ubican, en términos textuales, deconstrucciones de las lógicas funcionalistas y empíricas de situar la formación, en la asociación de la reflexividad como postura que vincula las naturalezas emocional y cognitiva. Tal conexión entre las dimensiones emocional y cognitiva de los procesos formativos en el programa de Trabajo Social es materializada a partir de didácticas desde la reflexividad, entre las cuales aparecen los talleres, la escritura reflexiva y el acompañamiento emocional. Intrínseca a la discusión por la reflexividad, se enuncia la emoción como movilizadora de saberes, experiencias y prácticas, a partir de enunciaciones intertextuales de análisis de las dinámicas conversacionales, explícitas en el cuestionamiento por parte del feminismo de las dicotomías y el lugar de las emociones que se contraponen a las jerarquías epistémicas.

A la luz de dichos planteamientos, se exploran códigos informales textuales desde la práctica docente que buscan atravesar el dogmatismo y funcionalidad de la ciencia decimonónica, que excluye el lugar de la subjetividad, la diferencia y la emoción en el aula. A partir la corporalidad, se identifica una enunciación realizada por un docente, que trae a colación desde lo contextual la cultura y el cuerpo, desde otras formas de producción de conocimiento implícitas en la lectura crítica de nuestra subjetividad (quiénes somos, cómo nos relacionamos), hacia la comprensión de diferentes posibilidades de significación del saber y de la realidad, resultado de la inclusión de ópticas interculturales en el aula.

Producto del ACD, se disponen los siguientes abordajes que conectan la interculturalidad con la categoría de formación profesional y prácticas educativas, gracias a la comprensión textual e intertextual que el análisis mencionado orienta.

Se establecen registros documentales donde se enuncia la disciplina como modo problematizante de leer la realidad e incidir en su transformación, a partir de los elementos discursivos intertextuales que ubican su campo de conocimiento y saber en la realidad y el conflicto. Con ello, emerge una especificidad disciplinar desde la comprensión de la realidad social, la promoción del cambio social, la comprensión de la profesión a partir del correlato de la modernidad y el lugar del conflicto y su complejidad en el Trabajo Social.

Evocando la definición internacional de Trabajo Social, se identifica como código formal textual los derechos humanos como fundamento disciplinar, que posibilita su análisis, exigencia y reivindicación a partir del conocimiento emancipador y la priorización de estos en el cúmulo disciplinar. De la mano de esta priorización por la defensa de los derechos humanos, se esboza una comprensión polisémica de la identidad profesional, configurada a partir de tensiones entre lo individual y lo colectivo, lo científico y lo práctico. En sintonía con lo expresado desde la disciplina, se aborda el Trabajo Social como un saber que contribuye a la transformación de problemas sociales, y que da cuenta de unas reglas de producción textuales frente a la nominación y el campo de actuación profesional.

Bien se comprende, desde la dimensión política, la conexión fundante entre la ética, los derechos humanos y la formación profesional, explícita desde códigos textuales formales e informales, que develan configuraciones subjetivas y colectivas críticas que interpelan racionalidades coloniales en la educación, como lo expresa el presente enunciado:

> […] hay una autonomía que se favorece justamente por el currículo y que resaltó particularmente en el desarrollo de las prácticas, buscando que las y los estudiantes interpelen más en esa dimensión política, no solamente formativa y en las habilidades que tienen, sino en relación con su posicionamiento y la relación con la política, como se relaciona con los ejercicios, los entornos y las organizaciones. (EDS3)

Así las cosas, se acentúa la reflexión frente al carácter ético y moral de las decisiones profesionales y sociales, el deber ser de la formación en la constitución de subjetividades políticas, el cuestionamiento por el posicionamiento político desde la práctica, la visibilidad de las influencias políticas en el biopoder como resignificación de las diferencias, los derechos humanos como un campo de acción política y la preocupación ética vs. la dimensión técnica e instrumental como horizonte de sentido político y educativo en la formación profesional del Trabajo Social.

Ahora bien, desde la dimensión subjetiva y social, se hallan saberes y prácticas de orden intertextual que hacen evidentes elementos lingüísticos de las condiciones identitarias y personales de los estudiantes en formación, desglosando referencias de sentido que, desde el nivel intersubjetivo y subjetivo, condicionan procesos de subjetivación a través de la inquietud por condiciones subjetivas de estudiantes y la formación para la recuperación de la historia de la profesión.

La ética se vislumbra como un horizonte axiomático, caracterizado por expresar en el marco textual efectos discursivos y estrategias predictivas de la acción social profesional, el fundamento ontológico de la disciplina y el compromiso político por la justicia social y los derechos humanos. A este respecto, existe un *ethos* profesional que configura el compromiso desde una visión crítica para transformar la sociedad y las exigencias éticas y metodológicas para el trabajo con poblaciones especiales,

situado bajo horizontes internacionales. Pese a estas alusiones, se afirma que existe un abordaje incipiente de esta dimensión ética en relación con las prácticas educativas desde la interculturalidad, oculto ello bajo los planteamientos generalizadores de la transversalización de la ética profesional, como contenido supuestamente implícito en la formación.

En el marco de la práctica educativa, es posible identificar una serie de factores contextuales, enunciados desde lo intertextual como telones de fondo en la relación entre situación, tiempo y espacio, que condiciona las prácticas educativas desplegadas por los docentes. Con todo ello, se esbozan factores contextuales, como las dinámicas institucionales orientadas a la apertura y, en ocasiones, limitaciones pedagógicas, los territorios caracterizados por la diversidad de repertorios culturales, la complejidad del escenario de lo social en la región y el país, y la fractura entre la formación en las aulas y las demandas sociales.

Frente a la interacción educativa en el aula, es oportuno indicar la coexistencia de diversas formas de relacionamiento, didácticas e intencionalidades en la práctica educativa, matizados por la impronta que la Universidad de La Salle sitúa en la formación, develando así elementos lingüísticos intertextuales en la comprensión del sujeto estudiante y la educación como proceso, entre los cuales se ubican las estrategias pedagógicas participativas y reflexivas. Dichas estrategias están caracterizadas por promover la incidencia política, reconocer el acompañamiento como encuentro pedagógico, propiciar la formación horizontal desde los semilleros de investigación, la vinculación de diferentes modos de aprendizaje y participación desde la estética, y el reconocimiento de la reflexión y sistematización de narrativas y discursos estudiantiles.

Las estrategias mencionadas materializan modos de relacionamiento horizontal**,** ejemplificados a partir del análisis

de dinámicas intertextuales que movilizan un reconocimiento desde la alteridad y la otredad de aquel sujeto que está en el aula, como lo refieren las siguientes narrativas estudiantiles y docentes. Bajo esta lógica, es explícita la agencia de un relacionamiento pedagógico desde la escucha y posicionamiento de la otredad, y la relación pedagógica desde el diálogo de saberes en torno a la diversidad cultural, como pilares para el encuentro y formación intercultural.

Salen a la luz una serie de discursos sobre pedagogías interactivas e interculturales que contemplan en la intertextualidad, relaciones entre texto y contexto educativo y curricular. Las pedagogías listadas involucran propuestas contemporáneas centradas en el sujeto. La concepción sociocultural en el reconocimiento de la diversidad, el diálogo, la reflexión, la confrontación entre el discurso neoliberal y humanista, y la práctica didáctica incluyente desde la interculturalidad. Estas propuestas educativas son cercanas a la pedagogía crítica y la educación popular de Freire[271]. En esta misma vía, se hacen explícitas prácticas educativas inclusivas, connotadas como efectos discursivos en el reconocimiento de sí, del otro y los lugares de enunciación que de allí se desprenden, siendo estas prácticas en el aula, altamente valoradas como dispositivo para la formación.

Así las cosas, se vislumbran horizontes formativos desde la inclusión de la diversidad en la Universidad y en el aula, enunciada como renuncia frente al orden societal, manifiesta desde la misma experiencia universitaria cotidiana de compartir con otros mediante el diálogo y el reconocimiento intercultural. Para precisar dichas estrategias, se identifican factores de contexto que condicionan la interacción educativa, dando cuenta de elementos textuales y contextuales en el orden práctico,

271 Paulo Freire, Pedagogía del oprimido (México: Siglo XXI, 1993).

histórico y cultural. Lo aquí plasmado reconoce la incidencia de las dinámicas neoliberales y coloniales de la Universidad en las prácticas educativas, y el permanente cuestionamiento por la conexión entre educación y el contexto social colombiano, que se convierte en arte y parte de las discusiones académicas.

Desde la categoría de construcción de paz, se vislumbran los hallazgos enunciados desde la interpretación textual e intertextual, resultado del proceso de ACD. Respecto a la subcategoría de noción de paz, se determinan, desde las voces de los actores, saberes y prácticas coligadas con las paces, forjando múltiples discernimientos ante este concepto. Respecto a las implicaciones de paz como proceso y como categoría conflictiva, se evoca el análisis de dinámicas intertextuales, que configuran la paz como un trasegar y empeño colectivo que requiere participación y como noción que requiere transformación social.

Referido a la paz desde lo relacional como construcción íntimamente vinculada con las intencionalidades del Trabajo Social, y a la luz del diálogo, el encuentro y la comunicación como forma de comprensión y relacionamiento alterno a la violencia desde la apertura a la diferencia. En esta misma línea se concibe la paz desde la alteridad, contemplada como la posibilidad constructiva desde la lectura crítica de la diversidad, vinculando desde allí estrategias predictivas textuales que brindan atributos y valoraciones al relacionamiento con el otro, como lo refiere el siguiente relato:

> Creo que no podríamos hablar de construcción de paz en Colombia, sin hablar de interculturalidad, porque hay que hacer una reconversión profunda en nuestra genética social/cultural, y es con relación al reconocimiento del otro, de ese otro que es distinto, que tiene un valor en términos de dignidad y el lugar social, igual que el mío, o igual que el de uno. (EDS5)

Con ello, esta vital categoría de paz convoca al reconocimiento de alteridades desde la interculturalidad, y la paz como reconversión profunda de lo cultural y lo social en el posicionamiento horizontal de la otredad. A esto se añade la *paz como transformación democrática y justa*, que implica reconocer, desde la dimensión intertextual, la conexión entre lo micro y macrosocial, sus lógicas de poder, control y dominación social, a fin de transformarlas para construir la paz desde la participación y movilización social. Bajo este horizonte, se asume la paz como fundamento democrático que configura el camino para la justicia multidimensional, al asumirse su construcción y disputa permanente como derecho colectivo y proyecto social.

Véase ahora la paz territorial como perspectiva descentralizada para pensar el desarrollo, expresa como desafío en la implementación de los acuerdos de paz con las antiguas FARC-EP. Bajo esta lógica, se establece como un lugar particular de reconocer las subjetividades y formas de territorialidad y territorialización en escenarios sociales, caracterizada esta por el poco abordaje por parte de la academia, lo que implica entonces, un llamado para acercar la Universidad a los territorios y reconstruir desde allí tejido social, lo que implica un acercamiento a los procesos de construcción de paz desde el reordenamiento territorial que reconozca trayectorias históricas y políticas de sujetos. Cabe desatacar que esta perspectiva de paz territorial se aborda en algunos de los textos, resultado de la producción intelectual de docentes y estudiantes del programa de Trabajo Social de la Universidad de La Salle.

Caben señalar, desde la paz imperfecta y la paz integral, dos formas de comprender dicha categoría más allá de su idealización o connotación utópica, que reconoce las disputas que conlleva construirla en los diferentes escenarios sociales, habilitando de esta forma, polaridades textuales que contemplan el conflicto

y su lectura propositiva en la cotidianidad. En cuanto a la paz subalterna, se hallan relatos que remiten a confrontaciones que la misma noción conlleva en el reconocimiento o invisibilidad de las causas estructurales para alcanzarla como fin colectivo, además de vincular los patrones hegemónicos que, desde algunos sectores como los institucionales, devienen en ideal utópico de paz perfecta y occidental que desconoce la subalternidad a la que están expuestos los sujetos y comunidades, limitando su capacidad de acción y transformación. En esta perspectiva, se asume la paz subalterna como reaccionaria, no neutral, que se configura desde abajo, desestructurando las lógicas de poder coloniales, clasistas e institucionales, que niegan al otro y sus saberes, criticando con ello el modelo de construcción de paz impuesto como paz liberal.

En último lugar, se revela la paz como principio moral y de derecho; tal comprensión de paz está matizada por efectos discursivos y polaridades textuales en su lectura, al posicionarla como un eje orientador filosófico; como un derecho individual y colectivo; como una aspiración moral, es decir, un bien social que se debe valorar y respetar, y como un valor universal inherente a la condición humana. Frente a la cultura de paz, es posible determinar un conjunto de prácticas desde el relacionamiento y respeto, con diversos actores, culturas y territorios, manifiestos como códigos informales insertos en la vida social. Así las cosas, se sintonizan las formas de relacionamiento con los ideales democráticos de reconstrucción social que se plasman en los documentos institucionales del programa de Trabajo Social, que invita al conocimiento y respeto en la construcción de paz y que vincula diferentes actores como lo son, por ejemplo, las familias como sujetos colectivos de derechos.

Por añadidura, se integran una serie de condiciones para afianzar la cultura de paz, que exponen elementos contextuales

de orden textual, entre los cuales se ubica la equidad y la justicia social, la confianza como configuración de un nosotros desde la alteridad, y la responsabilidad ética y política en la comprensión histórica del conflicto armado colombiano.

Conviene inferir abordajes pacíficos y alternativos del conflicto como prácticas y saberes educativos indispensables para promover la cultura de paz, los cuales denotan relaciones entre texto y contexto intertextual, en el macro de la construcción de paz. Redondeada así la noción, se contempla la paz como bien colectivo plausible desde el manejo pacífico y constructivo del conflicto, que demanda una ética particular del cuidado y la empatía ante la condición y situación del otro.

Se examinan polaridades y deconstrucciones textuales en cuanto al compromiso de la Universidad con la construcción de paz desde el ejercicio profesional, siendo así una práctica que debe transversalizar los roles misionales de las instituciones de educación superior, en un país como el nuestro, manifiestos a partir del siguiente relato:

> […] que como profesionales en nuestro quehacer nos distingamos, que el Lasallista tenga esa marca especial de que son personas constructoras de paz y sean capaces de hacer todo ese proceso de reconocimiento de memoria y demás. (E5G1)

Se identifican esfuerzos de la Universidad y del programa de Trabajo Social para posicionar el campo temático de la construcción de paz, materializado desde líneas de investigación institucionales, proyectos de investigación y asignaturas tipo electivas. Pese a ello, se percibe un reclamo por la ausencia de cultura de paz, explícitamente en las prácticas pedagógicas, que devele una clara intención desde la educación para la paz planteada por Alicia Cabezudo[272].

272 Alicia Cabezudo, "Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la

Hilando el camino trazado, se llega a la comprensión de la investigación para la paz en una perspectiva intencionada por los estudios de paz, entre los cuales se instala una intención clara desde el programa de Trabajo Social. Esto posiciona la paz como campo temático que atraviesa diferentes líneas de investigación e intervención, principalmente la denominada "*Derechos Humanos y fortalecimiento democrático*", con el énfasis en la sublínea "*Estudios sobre memoria, conflicto y paz*". De la mano de este campo, se destaca un importante abordaje en el programa referido a la reparación integral de las víctimas, como condición para construir paz, además del diálogo, la salud, la paz, la educación para la paz, la atención psicosocial, entre otros. Se precisan algunos sentidos de la investigación para la paz, que alternan lecturas desde la polemología y la irenología, describiendo así, polaridades textuales en la comprensión compleja del conflicto armado y la construcción de paz. Por ende, la investigación es un fundamento para proyectar la construcción de memoria histórica y el acompañamiento psicosocial, que evoca la pertinencia de construir conocimiento y saberes respecto a la complejidad de la violencia en Colombia, necesario para pensar una educación real, desde y para la paz.

En resumidas cuentas, se hallan alternativas desde la investigación que exploran otras posibilidades en este campo, como lo es la innovación social como estrategia de investigación para la paz, el narrar la paz desde abajo y la generación de iniciativas para la apropiación local de la paz subalterna. Estos abordajes cuestionan la armonización de categorías que pueden ser opuestas, como lo es la innovación social y la construcción subalterna de paz, por lo cual vale la pena debatir qué tanto estas iniciativas son visibilizadas en el programa de Trabajo Social y en la retroalimentación del ejercicio curricular.

justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina", *Ciências Sociais Unisinos, 48,* n.o 2 (2012): 139-145.

En último lugar, se registran desafíos en la investigación desde escenarios educativos como actos de habla que llaman la atención del lugar que debe ocupar este campo interdisciplinar en las agendas institucionales, que lo configura como un reto misional de la educación contemporánea y un reto para la academia colombiana en particular. En cuanto a las políticas relacionadas con la construcción de paz, permanentemente se enuncian marcos jurídicos y normativos referidos a temáticas vinculadas con el desplazamiento, víctimas del conflicto armado, la justicia transicional, la paz, la reparación integral, la restitución de tierras, entre otras que destacan la ausencia de políticas públicas de educación en emergencia por razones de la guerra y los vacíos en las políticas integrales para la reintegración social en el país.

Se concluye, entonces, la integración de la jurisprudencia referida a la construcción de paz en procesos de análisis, investigación y acción profesional y académica. Pese a ello, no es clara la vinculación de políticas de dicho campo en la dinámica institucional, en el aterrizaje de la educación para y en la paz. Se resalta el aterrizaje de la política pública relacionada con la reparación integral a víctimas del conflicto armado como sujetos individuales y colectivos desde el programa de Trabajo Social, contemplando el efecto reparador de la educación, ejemplificada en la vinculación formativa de un grupo de mujeres que hacen parte del proceso de reparación integral en el marco del Auto de la Corte Constitucional 092 de 2008, partícipes algunas del presente libro. Lo planteado materializa una clara intención por edificar escenarios para la reconciliación y la implementación de los acuerdos de paz de La Habana.

Se deben resaltar como necesidades locales, regionales y nacionales que inciden en la configuración de escenarios educativos para la paz, un conjunto de requerimientos desde la

construcción de paz, las demandas desde las fracturas que deja el conflicto armado interno, las demandas desde el escenario de educación para la paz, el reconocimiento de la interculturalidad y la subalternidad, y la correlación entre demandas y ofertas de formación, en los cuales se examinan requerimientos entre los cuales se destaca la capacidad de lectura de microconflictos en el plano territorial para conformar estructuras organizativas solidarias y la reconstrucción del tejido social, al consolidar acciones sinérgicas en torno a prácticas educativas éticas y profesionales, además de la necesidad de sensibilizarnos ante las víctimas, desde un análisis reflexivo.

Vale decir, respecto a las demandas por las fracturas que deja el conflicto armado interno, que las conexiones entre la dimensión micro y macrosocial dan cuenta de las necesidades y carencias de los territorios con los cuales se ha trabajado y su conexión con las desigualdades estructurales del país. He aquí la relevancia de la construcción de paz desde los territorios, más allá de la institucionalidad, con el fin de potenciar la voz y participación de las víctimas en la reparación, mejorar la confianza ciudadana en la institucionalidad, construir el tejido social y tener en cuenta la necesidad de territorializar la salud rural transformando los impactos negativos del conflicto armado. Del mismo modo, emergen demandas desde el escenario de educación para la paz, para potenciar iniciativas y prácticas desde las funciones misionales de la Universidad, de cara a la realidad del contexto. En concreto, se retratan como demandas la generación de propuestas de educación continuada en temas de construcción de paz, la pertinencia de agenciar conocimiento en torno a la investigación y educación para la paz, el involucrar actores de la comunidad educativa en la educación para la paz desde la Universidad, la sistematización de experiencias en este campo temático y el reconocimiento de los desafíos de educación en el posconflicto.

Entretanto, es imperante el reconocimiento de la interculturalidad y la subalternidad, como elementos fundantes de la apuesta educativa, el reconocimiento de la particularidad de las poblaciones y los sujetos, y el trascender de las realidades urbanas, la heteronormatividad y el patriarcado. Véase ahora una discusión en torno a la correlación entre demandas y ofertas de formación y requerimientos, expresada como polaridad textual, que confronta los planteamientos previamente elaborados frente a las demandas y necesidades del contexto y la propuesta formativa como respuesta pertinente para dichos escenarios.

Sobre esto, se hace un llamado por pensar el Trabajo Social desde lo regional, revisitando la historia y el territorio, lo cual debe impactar el currículo desde una visión orgánica, cimentada desde un lugar crítico que lea de forma compleja la realidad del país.

En cuanto a los contenidos y didácticas, se esbozan un conjunto de temáticas que se abordan en el marco de la educación para la construcción de paz, entre las cuales se determinan los conflictos y violencias, los derechos humanos y construcción de paz, y los fundamentos filosóficos, éticos y políticos. En relación con los contenidos sobre conflictos y violencias, se identifican elementos lingüísticos contextuales que dan cuenta de la comprensión de la realidad del país, los orígenes del conflicto sociopolítico, los actores que allí median, y la intención explícita por abordarnos en diferentes espacios académicos y procesos misionales. Bajo esta perspectiva, es posible visualizar cómo tales contenidos orientan la generación de electivas permeadas desde las lecturas de las líneas de investigación e intervención con la realidad, la pertinencia de vincular herramientas para comprender críticamente la violencia y la transformación de conflictos, desde el análisis de las dinámicas sociales e institucionales, y la importancia de realizar una lectura profunda

del conflicto y la violencia en Colombia como entrada de la educación para la vida.

Véase entonces cómo otros contenidos implementan los derechos humanos y la construcción de paz, que materializan efectos discursivos textuales como el compromiso en el sentido e implicaciones que lleva reconocer alternativas a los conflictos históricos que el país ha padecido, todo ello a partir de la relectura de los derechos humanos en perspectiva latinoamericana para configurar intermediarios de paz, posicionar la memoria como posibilidad de reparación y construcción de tejido social, la vinculación de los saberes ancestrales desde la reparación colectiva, el dialogar en la diferencia, sentir el dolor del otro y tener capacidad de indignación, y la consolidación de nuevas narrativas de paz como proceso educativo desde la innovación social y la formación para el desarrollo rural.

Como tercer grupo de contenidos, se ubican los referidos a fundamentos filosóficos, éticos y políticos, explícitos como estrategias predictivas significadoras desde el plano textual, que connota propósitos de formación crítica, ética y política, con la capacidad de promover una lectura del contexto compleja, dando valor a la dignidad humana desde el reconocimiento de la diferencia en perspectiva constructiva y educando desde un nuevo relato de justicia social. Se destaca un llamado de atención que hace un docente entrevistado, quien cuestiona la formación y actuación profesional funcional en contravía con la construcción de paz, lo cual invita a reflexionar sobre los saberes y prácticas educativas que entran a jugar en la formación profesional, desde una perspectiva integral, más allá de la fragmentación por temáticas o áreas.

Entretanto, frente a las didácticas, se define un conjunto de estrategias que, desde diferentes lugares, abogan por construir la

paz desde los saberes y prácticas educativas, entre las cuales se observan didácticas del arte, dispositivo didáctico, a partir de la vinculación del cine en la formación, el cual retrata y sensibiliza, desde otro lenguaje, la realidad del país. Por otro lado, las didácticas desde la investigación formativa y los semilleros son ampliamente reconocidas por estudiantes y docentes como estrategias educativas que posibilitan una formación contextualizada para comprender y transformar el contexto, en la construcción de paz. Así las cosas, potenciar la investigación formativa es una iniciativa de relacionamiento con contextos y con la realidad, desde proyectos individuales o docentes, encausados para ahondar en campos temáticos de la construcción de paz como la reparación, el abordaje de conflictos, la memoria, el territorio, la salud rural, entre otros.

Añádase a esto, las didácticas desde la formación integral como sello identitario de la apuesta formativa de la Universidad de La Salle y el programa de Trabajo Social, develado como un código formal textual que atraviesa las prácticas educativas y que enfatiza la promoción del liderazgo y la construcción de relaciones horizontales, a la luz del reconocimiento de la trayectoria vital y el *ethos* de paz en el aula. Análogamente, se identifica un conjunto de didácticas centradas en las experiencias y prácticas, que condensan códigos formales e informales desde lo textual, al vincular la praxis y acción social en el proceso formativo.

Conviene afirmar cómo la vinculación de experiencias e intereses de los estudiantes es un escenario fértil para la reflexión y acción por la paz, lo cual articula procesos de docencia e investigación a mediano y largo plazo y el aprendizaje significativo desde la reconstrucción de experiencias que desnaturalizan el conflicto en todos sus matices. De la mano de lo narrado, aparecen las mediaciones didácticas materializadas a través de espacios extracurriculares. En espacios como los detallados, sumados a

cátedras, electivas y proyectos de investigación e intervención social, se destaca como efecto discursivo de los actores del programa, iniciativas que aportan a la construcción de la paz, asumiéndola como temática transversal.

Otra serie de didácticas que aquí emergen son las concebidas desde la diversidad y su posicionamiento, las cuales propenden por la inclusión, la integración y la resignificación de la diversidad en el plano cultural, que convocan la revisión en el plano textual de la dimensión contextual, cultural y práctica. Con el presente panorama, se ilustra la relevancia del acompañamiento a estudiantes desde el reconocimiento de las diferencias y experiencias, la escucha activa en el aula a partir de una lectura cultural y étnica, los vasos comunicantes entre la inclusión, la diversidad y los derechos humanos, y la consolidación de la investigación e intervención psicosocial como pilar para promover desde la interculturalidad la construcción de paz.

Es de resaltar, la emergencia de saberes y prácticas educativas sintonizadas con las pedagógicas desde y para la paz, referenciadas como elementos discursivos que profundizan en la interacción, las mediaciones y el diálogo para la inclusión. A causa de estos relatos, se esbozan múltiples perspectivas pedagógicas para formar desde para la paz, entre las cuales se sitúan las pedagogías para pensar el posconflicto del cuidado, de la memoria, del perdón y la reconciliación, de la tierra, de la natalidad, de la ética de las víctimas, entre otras. Todo ello involucra un profundo conocimiento de la trayectoria histórica, social y política de los conflictos en escenarios micro y macrosociales. Ante ello, una voz docente recalca que desde el aula se puede dar frente a esta lectura de construcción de paz, resultado de la priorización en la agenda de formación e investigación y la construcción de paz desde una lectura institucional.

Las menciones sobre los enfoques de la inclusión llevan a reconocer varias perspectivas para asumir la educación y la construcción de paz, entre las cuales aparece la innovación social como estrategia en la búsqueda de soluciones a conflictos y otras formas de relaciones sociales, que tensionan las lecturas tradicionales frente a la innovación desde el plano tecnológico o como correlato del desarrollo económico. De otro lado, emerge el enfoque socioafectivo, que ahonda en la emoción como dispositivo de acción, al vincular el dolor, la indignación y la solidaridad para consolidar una cultura de paz. Nótese, desde el enfoque de análisis de contexto, la socioterapia con enfoque de acción sin daño, una apuesta intertextual que enfatiza una formación crítica que cuestione la naturalización de la violencia, ahonde en las causas estructurales del conflicto y agencie procesos alternativos en la construcción de paz.

Bajo esa óptica, estos enfoques analizan la relación social del Estado y la sociedad civil a partir del proceso de institucionalización de la política pública, en la búsqueda de una comprensión del contexto para la definición de la investigación e intervención desde la paz. Tales enfoques contemplan la diversidad del país y reconocen, a la vez, los daños colectivos que trae el conflicto armado interno, para buscar la justicia y reparación integral, más allá de lecturas clínicas orientadas a la rehabilitación. Por tal motivo, la intención trasciende al posicionamiento político y la reconstrucción del tejido social.

Entiéndase los enfoques de reflexividad desde la intervención, resiliente desde la consultoría sistémica y el acompañamiento psicosocial. Se interpreta, entonces, como elemento discursivo textual en la formación, una postura ética y política particular del profesional en Trabajo Social hilada al cuidado y a la protección de la vida, toda vez que convoca el despliegue de múltiples capacidades y actitudes en el

relacionamiento con el otro, en su dolor, en la interpretación de su realidad y en el acompañamiento a resignificar los hechos, daños e impactos que el conflicto ha dejado en sus vidas, en sus comunidades y en el territorio.

En otra orilla, se identifican los enfoques diferenciales y comunitarios, que propenden por reconocer las particularidades históricas, territoriales y culturales de los sujetos y colectivos, comprendiendo desde allí las lecturas contextuales propias para construir la paz que se requiere, a partir del trabajo participativo para agenciar memorias subalternas, colectivas e históricas.

Añádase a estos saberes y prácticas educativas, el enfoque de género y étnico, orientado desde los abordajes y campos problémicos que la investigación docente en el programa ha agenciado, dando cuenta con ello de elementos discursivos que registran las condiciones propias de la desigualdad que pasa por el género, principalmente, en escenarios rurales. Resultado de ello, se determina un interés del programa en sus investigaciones y producción intelectual docente y estudiantil, por posicionar una lectura de género que atraviesa lo étnico, lo territorial y lo cultural, como forma de reparación y de visibilidad del aporte femenino, sobre todo, en zonas como las rurales que han acallado a las mujeres, negándoles un rol político, para así rescatar desde diferentes ejercicios los aportes de las mujeres en la construcción de paz, que amerita reconocer la interseccionalidad en el plano de la violencia simbólica que permea nuestra idiosincrasia colombiana.

Se debe señalar, desde la inclusión, la aparición de diferentes alusiones plasmadas como elementos discursivos intertextuales, que registran interacciones sociales en el escenario educativo, entre las cuales surgen la inclusión como reconocimiento de la diversidad, la inclusión como apuesta formativa desde el DHIS, y la pertinencia de educar desde subjetividades críticas que

transformen prácticas de exclusión y discriminación, plausibles a partir de la narrativa que se ejemplifica a continuación:

> Entonces, creo que uno de los elementos de construcción de paz en Colombia, es fortalecer la mirada sobre la diferencia, pero no la diferencia para mantenerla en un sentido de aislamiento, sino, para propiciar el reconocimiento del otro y eso solamente puede ser entendido en el ámbito de coexistencia, a través de distintas formas y modos de vida, de comprensiones, creencias y prácticas en las que todas son totalmente válidas. (EDS5)

Paralelamente, se plantean, por parte de una voz docente, una serie de cuestionamientos relacionados con la inclusión en las prácticas educativas del programa, que registran polaridades en el juego narrativo textual, frente a los roles que los diferentes actores de la comunidad educativa asumen ante la inclusión, descritos aquí, frente al grupo de estudiantes que se encuentran vinculadas al programa como sujetos colectivos de reparación, en el marco del conflicto armado. Con todo ello, se devela un imaginario conflictivo respecto a un grupo de estudiantes que poseen características particulares de vinculación, lo que llama la atención como reclamo el repensar el currículo como otro lugar pedagógico de las trayectorias de estudiantes, para afianzar procesos reales de inclusión.

Finalmente, se establece un reclamo particular en cuanto a la inclusión y los enfoques, respecto de la lectura de curso de vida que debe tenerse en cuenta en el abordaje de niños, niñas y jóvenes que son impactados por el conflicto armado, con el fin de visibilizar ese sufrimiento para lograr transformarlo e incidir en los imaginarios sociales ante dichos actores, que enfrentan exclusiones y estigmatizaciones al buscar reivindicar sus derechos o movilizarse socialmente.

El vínculo entre derechos humanos y diversidad referenciado, conecta los fundamentos filosóficos, teóricos y

éticos de la formación profesional con la defensa y garantía de estos, dando particular contexto a las consecuencias que deja el conflicto armado interno en los diferentes sujetos sociales, visibilizando en el plano macro intertextual de los documentos analizados: el carácter ético y político de los derechos humanos, cómo estos se configuran en exigencias para el Estado a partir de las luchas de diferentes organizaciones de sujetos de reparación colectiva, reconociendo entonces cómo lo colectivo es una posibilidad de enfrentar la violencia sociopolítica y la vulneración de derechos de las víctimas, trabajando no solo en perspectiva individual, sino trascender a las luchas colectivas, a la luz de una lectura crítica de las dinámicas de Estado y la sociedad.

Particularmente, en las prácticas educativas del programa y el currículo, se ubican intenciones explícitas por asumir los derechos humanos y el reconocimiento de la diversidad como horizonte de sentido en la formación profesional, de la mano de la justicia social, dando cuenta de un énfasis propio para la investigación y la intervención profesional. Así las cosas, el programa hace explícito su compromiso formativo y ético al consolidar una línea de investigación e intervención denominada "*Derechos Humanos y fortalecimiento democrático*", que trabaja en el estudio de la desigualdad, el conflicto social, la institucionalidad débil y las desventajas sociales de grupos diversos, asumiendo los derechos humanos desde la ética del trabajo social, y ahondando en la corresponsabilidad del Estado y la sociedad civil como fundamento para la garantía de los derechos de las víctimas, posicionando, inclusive, estos principios como un paradigma de intervención.

El vínculo intrínseco entre derechos humanos y diversidad se aterriza a partir del diálogo entre interculturalidad y justicia social, manifiesto como negociación conversacional intertextual que requiere de la visibilidad de la diversidad para propiciar la

garantía y efectividad de los derechos humanos, en el marco, por ejemplo, del conflicto armado colombiano. Bajo este horizonte, se reclama la construcción de paz como posibilidad de respeto y horizontalidad cultural que sea reconocida en la sociedad, pero también en la Universidad como aporte a la construcción de paz; la necesidad de movilizar la indignación como emoción que agencia el reconocimiento de la diversidad, y la pertinencia de aclarar los puntos ciegos que posee el Trabajo Social ante los derechos humanos y la interculturalidad.

Finalmente, se esbozan un grupo de retos ante la educación, los derechos humanos y la diversidad, referenciados como polaridades de registros textuales, que convocan a la reflexión sobre la práctica educativa en la Universidad. Los retos anunciados pasan por transversalizar en la educación los derechos humanos, de la mano de la construcción de memoria histórica, superando la centralización de estos en una cátedra particular como la cátedra de paz o de derechos humanos. La formación explícita en y para los derechos humanos se observa, entonces, en el marco del momento histórico de transición en el que nos encontramos y la reconfiguración de las diversidades culturales, como es el caso, por ejemplo, de la descampesinización, atendiendo al énfasis que el programa ha dado en el trabajo con poblaciones rurales en los últimos años.

CAPÍTULO 4: DISCURSOS EDUCATIVOS DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ, EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE TRABAJO SOCIAL

Este capítulo aborda los discursos educativos sobre construcción de paz en la formación de profesionales de Trabajo Social, producto del análisis de los saberes y prácticas identificados en el capítulo anterior y el marco teórico de la investigación. Los discursos que a continuación se presentan, surgen del Análisis Crítico del Discurso (ACD) llevado a cabo desde el plano intertextual-sociocultural, y la etnografía doblemente reflexiva, a partir de las dimensiones semánticas, pragmática y sintáctica de esta perspectiva analítica. El análisis que se presenta a continuación se configura como un aporte teórico-práctico al objeto de investigación estudiado.

Van Dijk[273][274], Martin[275] y Pilleux[276], reconocen, desde el método del ACD, una tercera dimensión para la interpretación de la información denominada "dimensión práctica sociocultural", la cual remite a la práctica y efectos sociales de la producción

273 Teun Van Dijk, "El análisis crítico del discurso", *Revista Anthropos, 186,* n.0 1 (1999): 23-36.

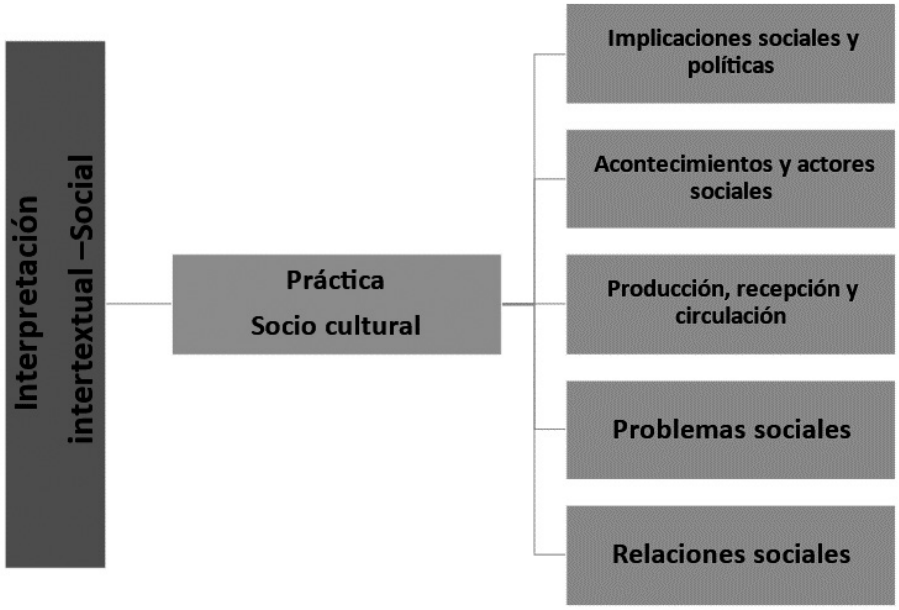
274 Teun Van Dijk, *De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica* (5 de febrero de 2021), https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/1380

275 Luisa Martin, "Capítulo IV. El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas", en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales,* ed. Lupicinio Íñiguez (Barcelona: Editorial UOC, 2006).

276 Mauricio Pilleux, "El análisis crítico del discurso", *Revista Documentos lingüísticos y literarios, UACH, 23,* n.0 1 (2000): 37-42.

y reproducción discursiva. Dicha dimensión se aborda desde el análisis de los marcos del contexto sociopolítico que rodea a las dos unidades académicas estudiadas (Unal y Unisalle), en correspondencia con las categorías de investigación, que se ilustran a continuación:

Figura 9. Componentes de interpretación intertextual-social



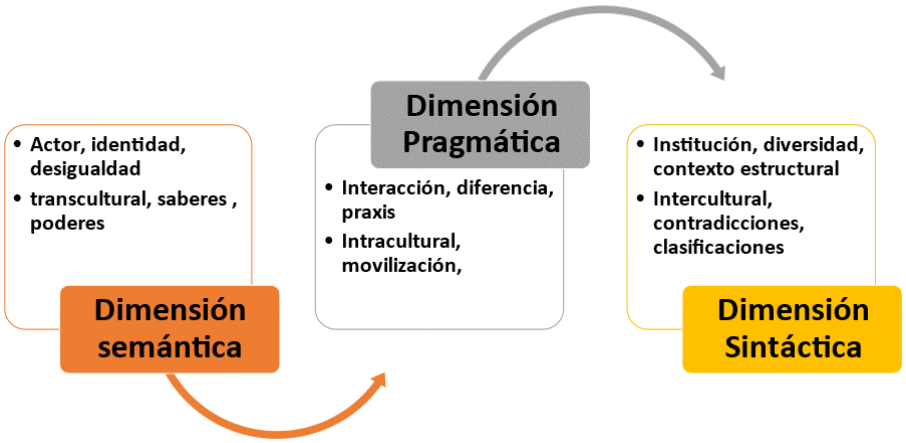
Fuente: Van Dijk (1999; 2001), Martin (2006) y Pilleux (2000).

Vinculado a ello, los discursos educativos que se referencian a continuación, se configuran desde la etnografía doblemente reflexiva propuesta por Dietz[277], integrando, en primer lugar, la dimensión semántica como lectura del actor-identidad y desigualdad; en segundo lugar, la dimensión pragmática desde las comprensiones de interacción-diferencia-interlingüística, y, finalmente, la dimensión sintáctica que refiere a la interpretación

277 Gunther Dietz, "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad", *Revista de Antropología Iberoamericana, 6,* n.0 1 (2011): 3-26.

institución-diversidad-contexto estructural, tal como se describe en la siguiente figura:

Figura 10. Dimensiones de etnografía doblemente reflexiva



Fuente: Dietz (2011).

Apréciese así, desde la formación profesional, un conjunto de discursos educativos como cuestionamiento a la realidad desde el actuar del trabajador social, que esboza breves pinceladas de cómo entra a jugar la paz en el relato de la profesión-disciplina, fundamentada en la justicia social y los derechos humanos, dando cuenta en el plano documental, de un discurso que brinda un estatus de disciplina en ocasiones teórica y lejana a los sujetos, observable, por ejemplo, en la misma problematización que se da a términos como el conocimiento o la intervención en el plano colonial del saber, categorías estas, constitutivas de la identidad profesional, que deja por fuera entonces la vinculación del otro, al enunciar ligeramente el reconocimiento de otros saberes, pero no su inclusión desde la praxis del profesional dentro y fuera del aula.

Los discursos sobre la formación profesional destacan permanentemente la alusión a la ética como categoría transversal,

conectada con la dimensión política, al cuestionar el para qué de la formación en un contexto tan complejo y adverso como el de nuestro territorio nacional, toda vez que dicha formación debe ahondar en "(…) el estudio de los campos específicos de la disciplina o profesión; la articulación y coherencia entre el campo del saber y la práctica y el equilibrio entre la formación profesional y la integral"[278]. Este discurso de la ética, como horizonte de sentido, se materializa en los documentos institucionales, como se connota a continuación en una de las universidades:

> El programa propone formar profesionales con sentido ético, comprometidos con el cambio desde una visión crítica del mundo, de las sociedades, las instituciones y de los sujetos en ellas, en coherencia con los ideales propuestos para la formación de trabajadores sociales en el mundo, para la cual, los "principios de derechos humanos y justicia social son fundamentales" (FITS/AITS, 2004). Es por ello, que la construcción de conocimiento del Trabajo Social se direcciona a contribuir en el develamiento de los factores que obstaculizan o promueven el desarrollo pleno de las personas[279].

Los hallazgos permiten ubicar discursos educativos sobre el saber pedagógico particulares en cada universidad, resultado de su misionalidad, orientación, lectura de contexto, proyecto pedagógico, subjetividades docentes y estudiantiles, el sector al que pertenecen, entre otros condicionantes. Se afirma que, en Unisalle, se agencia un discurso reflexivo del saber docente, ocupando este un rol de tutor e investigador desde el aula, resultado de estrategias pedagógicas propias de los docentes desde su formación y experiencia en este campo, pero también, estrategias de ofertas formativas del Programa y la Universidad, que asumen la reflexión pedagógica como desafío Lasallista.

278 Rosa Margarita Vargas de Roa, "Algunas reflexiones sobre la formación en Trabajo Social", *Revista Tendencias & Retos, 10* (2005): 136.
279 Programa de Trabajo Social, *Documento maestro Programa de Trabajo Social* (Bogotá: Universidad de La Salle, 2016), 8-9.

A pesar de que, en general, ambas instituciones continúan reconociendo la formación en el marco de las competencias desde el desarrollo del ser, saber y saber hacer, el discurso educativo desde el Departamento de Trabajo Social de la Unal se sitúa en una formación política en contexto, crítica y de cara a la realidad del país, que consolide nuevas subjetividades transformadoras de las complejas problemáticas que enfrenta la región, a partir de un rol profesional y ciudadano que asume la investigación y la intervención como fundamentos para comprender, develar y transformar. Para el logro de tal fin, la práctica educativa en esta universidad pública despliega didácticas que confrontan, que acercan al estudiante con el territorio, que abogan por el pensamiento crítico y la autonomía, al priorizar estrategias desde la pedagogía crítica.

Desde el Programa de Trabajo Social de Unisalle, el discurso educativo que predomina está orientado desde la formación del sujeto en su multidimensionalidad, a la luz del acompañamiento integral en el tránsito profesional para que el estudiante despliegue sus conocimientos, habilidades y actitudes en pro de la transformación social del contexto. Esta apuesta es permeada por las pedagogías humanistas, que caracterizan la formación que se imparte desde el enfoque formativo Lasallista.

En ambas unidades académicas se ubica la subjetividad como elemento constitutivo para comprender la interculturalidad y para ser reconocido y abordado en la práctica educativa, a partir de una lectura crítica de la realidad, cercana a los propósitos de la formación plantados por Freire[280]. En cuanto proceso de cultivo, crecimiento y construcción de lo humano, transformación de las injusticias y alcance de la dignidad, de la mano de la comprensión de formación propuesta por Gadamer como "[…]

280 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 1993).

algo más elevado e interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter"[281].

En las dos unidades académicas, se resalta como discurso educativo el acompañamiento, cobijado desde la dimensión pragmática intercultural de la EDR, expresado este como fundamento en la formación profesional y en la ciudadanía, como lo manifiestan Estupiñán y Agudelo:

> Formar para una ciudadanía crítica, es una permanente y sistemática perspectiva se altera para la constitución de sujetos críticos que sean capaces de recrear el discurso sobre la realidad circundante, y, además, sean capaces de sentirse parte de, responsables de y creadores de nuevos valores "preexistentes" con compromiso y con proyectos colectivos[282].

Ello está matizado por las características de cada escenario educativo, puesto que en la Unal, dicho acompañamiento se orienta al despliegue del pensamiento crítico, a la lectura compleja del contexto, y al desarrollo de habilidades y actitudes propositivas como actor político, diferente a ello, desde la óptica de Unisalle, que concentra el acompañamiento como estrategia a vitalizar desde el diálogo personal y social del estudiante, que propende por visibilizar las capacidades y orientar los recursos y afrontamientos con los que los estudiantes pueden enfrentar los dilemas de diverso orden que se les presenta. Se recalca cómo dicho discurso reafirma el reconocimiento de la diversidad e inclusión por parte de los docentes como expresión de alteridad, pero queda acallado en esta vía por parte de los estudiantes,

281 Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método* (Salamanca: Ediciones Sígueme, 1991): 39.
282 Nubia Agudelo y Norman Estupiñán, "Formar sujetos sociales para una ciudadanía intercultural", en *América Latina y el Mediterráneo: Ideas en contacto,* ed. Efthimia Pandis (Grecia: Actas del XIV Congreso de la FIEALC, 2010), 303.

quienes no lo ubican como posibilidad de inclusión, sino que lo refieren como exigencia y requerimiento que las universidades deben fortalecer.

Los procesos de acompañamiento a la formación requieren como lo manifiestan los docentes, otro relacionamiento horizontal, sensibilidad a la diversidad y el despliegue de habilidades comunicacionales que superen el rol hegemónico que concibe al docente como un proveedor de conocimientos, a partir de la alteridad. Lo anterior, implica entrar en diálogo desde la esencia de lo humano en la cotidianidad, además de reconocer la intersubjetividad en el escenario pedagógico, que puede ser difícil de alcanzar con condiciones administrativas e institucionales, que limitan tiempos para ello por parte de los docentes.

Queda por añadir al acompañamiento las iniciativas que agencian las universidades para aportar en su intención pedagógica desde el discurso educativo de la formación integral, respaldado por orientaciones internacionales, que exigen en los procesos de formación en trabajo social, una importante atención al desarrollo personal, emocional y profesional de los estudiantes, pero, sobre todo, como materialización de la apuesta formativa que las unidades académicas implementan, reconociendo que la educación va más allá de la adquisición de unos conocimientos y habilidades en un campo disciplinar, proyectando el cultivo del ser humano. Tales propósitos se asemejan a la formación bajo la perspectiva *Bildung* en su dimensión interioridad: "[…] el cual desde esta perspectiva aspira al desarrollo del alma; es percibido en un sentido moral, al tiempo que supone que el alma humana es única e individual y puede ser perfeccionada casi infinitamente"[283]. Dichos esfuerzos se materializan en prácticas

283 Rebekka Horlacher, "¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana", *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL), 51*, n.0 1 (2014): 40.

pedagógicas situadas, como se enuncia a continuación en Unisalle:

> […] una relación pedagógica situada, la cual en "la tradición Lasallista, el acompañamiento fraterno es el sello distintivo de la relación pedagógica y una característica especial de esta es su condición situada. Es decir, parte de los contextos de los estudiantes, sus saberes, sus experiencias; se vale de ellos para lograr los aprendizajes, pues entiende que la persona solo aprende en su contexto sociocultural, y vuelve a ellos para transformarlos y enriquecerlos gracias a las nuevas comprensiones logradas y las competencias desarrolladas[284].

Es prudente advertir, cómo las dos universidades poseen estrategias institucionales desde las áreas de bienestar universitario para promover la formación integral de todo el colectivo estudiantil, que se conectan con estrategias propias de cada unidad académica, que propenden por reconocer la particularidad y singularidad de la formación profesional como trabajadores sociales. Cabe mencionar, cómo cada una de estas iniciativas le pone el foco particular a una serie de intenciones, como lo es, por ejemplo, en la Universidad de La Salle, al fortalecer el tránsito del estudiante en su proceso profesional, desde los ámbitos académicos y personales, a la luz de la adquisición de estrategias para afrontar los obstáculos que se le presenten en dicho trasegar, lo cual marca la diferencia con el proyecto de la Universidad Nacional de Colombia, que propone desde la autonomía y la libertad, la asesoría en múltiples campos y dimensiones para facilitar el proceso de formación, entre los cuales están el académico, el jurídico, el psicosocial, entre otros.

En lo que corresponde al currículo, desde el plano sintáctico, se hace clara la incidencia del marco institucional, sectorial

284 SILEU, *Informe de Evaluación Universidad de La Salle, Trabajo Social* (Buenos Aires: CLACSO, 2017), 10.

y contextual en este por cada universidad, toda vez que las propuestas formativas de las dos instituciones, poseen ópticas propias de la formación profesional y de la misma comprensión del trabajo social, donde vale la pena referenciar la ausencia curricular en ambas unidades académicas, de propuestas explícitas de cara a la construcción de paz, lo cual cuestiona los propósitos de la formación en trabajo social que implican, según Ornelas y Brain:

> […] formar un profesional que conozca la realidad y los procesos sociales que en ella se generan, que tenga formación teórica-metodológica y habilidades prácticas para intervenir en la construcción del cambio social y que sea capaz de reconocer en el análisis histórico de su profesión, la perspectiva de futuro que se construye en el día a día. Para ello, es imprescindible formar en los trabajadores sociales una visión transdisciplinaria que les permita construir estrategias de intervención desde el Trabajo Social, apoyándose sí de otras disciplinas, pero sin subordinarse a ellas[285].

Es válido indicar la emergencia de dos discursos curriculares: el primero de ellos como currículo dialogante con las dinámicas contextuales desde Unisalle. Esto se encuentra mediado por vínculos en diversos campos de conocimiento desde las Ciencias Sociales, implementados a partir de líneas de investigación e intervención y renovaciones permanentes desde directrices institucionales; es así como da cuenta de reflexiones pedagógicas, visibles para la gestión académica, a la luz de didácticas humanistas.

El segundo discurso, que proviene de la Unal, concibe el currículo como construcción, gestionado dicho currículo, a través de prácticas microcurriculares de docencia, investigación

285 Adriana Ornelas y Luisa Brain, "Formación de trabajadores sociales: las encrucijadas", *Boletín Electrónico Surá. Escuela de Trabajo Social, 179* (2011): 8.

y extensión, situadas en perspectiva crítica de la realidad. En términos de renovación curricular, la Unal es más estática en su comprensión macrocurricular, lo que limita la actualización, por ejemplo, de planes de estudios acordes con los desafíos de la investigación y la docencia actual. En ambas unidades académicas se da cabida a diversos lugares epistemológicos que, por momentos, pueden conllevar fracturas y falta de integralidad curricular, pero que también puede asumirse como posibilidad-desafío para la inclusión y el reconocimiento de la diversidad.

Del mismo modo, en ambas universidades, el currículo está atravesado por los derechos humanos y la justicia social como fundamento profesional y disciplinar del Trabajo Social, sin embargo, la alusión a otras categorías que permean los discursos educativos no son tan claras, como lo son ética, género, territorio, paz y democracia, lo cual invita a explicitar en el escenario macrocurricular, todas aquellas valiosas experiencias y acumulados agenciados en escenarios pedagógicos particulares, superando la óptica tradicional de la "transversalización", que en últimas, termina propiciando vacíos y negaciones.

El discurso pedagógico y formativo predominante en las dos unidades académicas está centrado en el crecimiento del sujeto, la autonomía, pero no se visibiliza lo colectivo, lo común que incide en la capacidad de reconocer y dialogar con la diferencia desde la interculturalidad, adicionando el permanente cuestionamiento entre la teoría y la práctica, y su lugar en la lectura y transformación del contexto, para lo cual se acude a una serie de prácticas educativas, situadas estas como:

> […] una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases;

incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula[286].

Las prácticas educativas descritas por los discursos educativos de las unidades académicas analizadas son variadas, al transitar de la emocionalidad, el posicionamiento como sujetos políticos, hasta la confrontación y problematización crítica de la realidad, desde la identidad o experiencia de vida de los estudiantes. Tales estrategias e iniciativas son el resultado de los saberes y prácticas educativas propias de los docentes en el marco de sus experiencias vitales, investigativas y profesionales, como se observa en el caso de los procesos de extensión de la Unal y los semilleros de investigación de la Unisalle.

A este respecto, entra a jugar en la potencialidad de las experiencias educativas, los desarrollos y abordajes principalmente en proyectos de investigación, innovación y extensión solidaria que se gestan desde los grupos de investigación del Departamento de Trabajo Social de la Unal, entre los cuales se sitúan: el Grupo de investigación sobre estudios de familia; el Programa de Iniciativas Universitarias para la Paz y la Convivencia (PIUPC); el Grupo de Investigación sobre Igualdad Racial, Diferencia Cultural, Conflictos Ambientales y Racismos en las Américas Negras (IDCARÁN); el Programa Interdisciplinario de Apoyo a la Comunidad (PRIAC); el grupo Historia de la asistencia, la beneficencia y de la disciplina de Trabajo Social; el Grupo de Investigación en Educación Popular y Procesos Comunitarios, y el Programa Ambiente y Desarrollo Sostenible, una mirada desde Trabajo Social (PADS-TS) (Departamento Trabajo Social, 2021). Por parte de Unisalle, la investigación está concentrada en el Grupo de Investigación Trabajo Social, Equidad Y Justicia

286 Benilde García Cabrero, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña, "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión, REDIE", *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 22*, n.o 34 (2008): 1-15.

Social, que aglutina los semilleros de investigación y las líneas de investigación e intervención del Programa, que orientan curricularmente los espacios académicos, la práctica profesional y la praxis investigativa, dejando por fuera una conexión real con la extensión que allí se desarrolla[287].

Con lo descrito, se recalca el lugar fundante de la investigación en trabajo social, que suele privilegiar la perspectiva cualitativa, siendo uno de los recursos expeditos que potencia las experiencias participativas y dialógicas proyectadas a la construcción colaborativa de los conocimientos, según lo manifiesta María Himelda Ramírez. Además, esta profesión emplea la perspectiva de la interseccionalidad, consistente en la consideración del modo en que diferentes categorías de discriminación como el género, el racismo, la etnicidad, la procedencia, la clase y la orientación sexual, como construcciones culturales, convergen y se expresan en los distintos sistemas de desigualdad social[288].

En el caso específico de los docentes, sus prácticas educativas están permeadas por el lugar en el cual se sitúan de los previamente mencionados, matizada tal ubicación por la formación particular, la experiencia docente, profesional e investigativa. Estos actores educativos plasman en su discurso la interculturalidad crítica en sintonía con la perspectiva decolonial, los diálogos de saberes como mediación pedagógica, posicionando la diversidad como posibilidad de construcción de paz, situando las relaciones históricas que perpetúan la subalternidad, refiriendo discusiones que deben impregnarse en

287 Programa de Trabajo Social, *Documento Maestro programa de Trabajo Social* (Bogotá: Universidad de La Salle, 2016), 25.
288 María Himelda Ramírez, *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)* (Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020).

el plano educativo, desde la articulación docencia, investigación y proyección social, visibles para ellos en prácticas educativas inclusivas.

En otra orilla, a la luz de la EDR, es posible develar, como discurso común, entre las dos unidades académicas, la paz como proceso, ideal y práctica, por lo cual se asume la construcción de paz como:

> Desarrollo de las capacidades y potencialidades de los actores para generar "habitus para la paz". Larga duración, perfectible desde las experiencias y procesos, complejidad por la diversidad de actores, redes, estructuras, escenarios y dimensiones que implica. Red de relaciones, prevención, transformación o regulación del conflicto, y generación de condiciones para la vida digna[289].

Así las cosas, se involucra un campo de estudio particular de paz, matizado por los abordajes que cada universidad realiza al respecto, por ejemplo, desde Unisalle, se asume como un compromiso ético vinculado a la profesión, en sintonía con los horizontes institucionales y el compromiso docente y estudiantil desde sus experiencias vitales, los intereses de investigación, las trayectorias académicas y los saberes y prácticas pedagógicas que invitan a fundamentar la paz, la reconciliación y la alteridad, bajo perspectivas humanistas y con acento en la crítica en torno a la violencia y el conflicto que caracteriza la región y el país.

De otro lado, en la Unal se asume un discurso que aboga por la construcción de paz como compromiso político de la universidad pública, siendo una voz que aportó a la consolidación de memorias y resistencias ante la negación del conflicto armado interno, que el Gobierno nacional en algunos momentos lideró.

289 Esperanza Hernández, "Educación y construcción de la paz", en *Educación para la paz, cuadernos de seminario,* ed Myriam Zapata (Bogotá: Ediciones Unisalle, 2016), 48.

En este orden de ideas, la formación en la Unal aboga por un pensamiento crítico y analítico de cara a la realidad el país, que, inclusive, por sus características y rol en la sociedad, configura a la Universidad como sujeto colectivo víctima de afectaciones y violencias políticas, por lo cual aporta, desde sus diferentes misionalidades, a construir memoria y acompañar procesos de reparación, verdad y justicia, iniciativas que dan una impronta formativa particular desde una identidad colectiva como comunidad académica, que trasciende la enseñanza de contenidos en espacio académico, como se describe a continuación:

> Aquí habría que aclarar que empezamos a hablar del eje de desarrollo de extensión solidaria a partir de las prácticas y las pasantías y empezamos a ver a través de ellas un vínculo entre lo que es la docencia universitaria y lo que es aquello que denominamos extensión solidaria, que podría convertirse en integración universitaria. ¿Qué es lo que hemos hecho en la facultad de ciencias humanas? Un apoyo a las entidades del sistema integral de verdad, justicia y reparación con el desarrollo de prácticas y pasantías universitarias. (…) La docencia que se hace en estos programas normalmente es una docencia que contribuye al liderazgo regional y local[290].

Ello toma vida como legado en la experiencia de la formación, en la vida universitaria y la participación de movimientos u organizaciones sociales, conectados estos intereses con la noción de paz descrita por Paulo Freire: "la paz se crea y se construye con la superación de las realidades perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social"[291].

Nótese de paso, que los discursos planeados respecto a la construcción de paz de las dos universidades, coinciden con reconocer la paz en perspectiva escalonada, socio-práctica,

290 Universidad Nacional de Colombia, *"La Universidad, la guerra y la paz. Aprendizajes y desafíos"* (2020) https://www.youtube.com/watch?v=kU-Pi__qrpg&feature=youtu.be
291 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, 1993), 5.

imperfecta y territorial, que implica trabajar por el reconocimiento de los problemas estructurales, la injusticia, la vulneración de los derechos humanos, que involucran diversas corrientes epistemológicas, pero que abren la gama de posibilidades desde la diversidad y el bien colectivo, la relectura crítica de la historia, el análisis de contexto y la acción colectiva para potenciar la participación y capacidad de agencia de los sujetos en el marco de la interculturalidad.

Dichas alusiones de las dos universidades se asemejan a las perspectivas enunciadas, en primer lugar, por Galtung, respecto a las violencias estructural, directa y cultural, entre otras, que reconoce y vincula la diversidad para propiciar el diálogo constructivo en cuanto la completud desde la diferencia, las riquezas y potencia de la diversidad y, en segundo lugar, por Muñoz con la paz imperfecta "[…] «inacabada» «procesual» y este es el significado central. La paz imperfecta nos «humaniza», nos permite identificarnos con nuestra propia condición de existencia"[292].

Pese a ello, no se identifican enunciaciones directas a la paz intercultural, aunque aparecen especificidades en cada unidad académica como lo es el abordaje implícito en los espacios académicos que se lleva a cabo en Unisalle, respecto a la investigación y construcción de paz, el territorio y la reparación, guiados prioritariamente por la investigación docente, que ha logrado retroalimentar el currículo desde la electividad, las prácticas profesionales y la investigación formativa. Es pertinente señalar, como se ha intencionando en esta unidad académica privada, una reflexión pedagógica que articula la construcción de paz y su abordaje en el aula, desde la educación

292 Francisco Muñoz, *La paz imperfecta ante un universo en conflicto* (Granada: Universidad de Granada, 2001): 1.

para la paz. Conviene subrayar que desde la Unal se han dado declaraciones más explícitas de su respaldo y trayectoria frente a la construcción de paz, connotada desde sus numerosas iniciativas disciplinares e interdisciplinares en el campo de la paz desde la investigación, la docencia y la extensión solidaria, que ahondan enfoques y categorías como la atención psicosocial, la reparación integral, la construcción de paz y la acción sin daño, que, sin duda, representa el sello identitario en este campo, inclusive configurado como mediación formativa dentro y fuera del aula. A pesar de la fertilidad de esta trayectoria, es poca la reflexión pedagógica situada al respecto y su incidencia en el plano macro curricular del Departamento, en el cual se esperaría contemplar mayor presencia al respecto.

Ahora bien, aunque directamente no se ubiquen verbalizaciones relacionadas con la paz intercultural, los diferentes actores partícipes de la investigación reconocen la paz como un camino, no un fin que requiere valorar la diferencia, reconocer la diversidad y la subalternidad, para transitar a otras formas de diálogo y de abordaje del conflicto, coherente ello, con la postura de paz integral e intercultural plantada por Sandoval, al reconocer que "[…] la interculturalidad para la paz tiene como principio el diálogo respetuoso, igualitario y de relación horizontal entre las diferentes culturas"[293]. La materialización de esta propuesta, se ubica en prácticas como las agenciadas desde la observación de cátedras y en las referencias documentales, que registran una apuesta principalmente en la democratización del conocimiento por parte ambas unidades académicas, desde la vinculación de diferentes actores sociales y educativos, con representatividad étnica y de diferentes zonas del país, que poseen experiencias vitales y académicas en sus asignaturas y

293 Eduardo Sandoval, *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad* (Bogotá: Arfo Editores e impresores LTDA., 2016). p 84.

actividades extracurriculares, aportando así a la pluralidad y la interculturalidad.

Entretanto, las didácticas desde y para la paz se abordan a la luz de discursos pedagógicos en ambas instituciones que promueven el análisis de coyuntura y del conflicto y la violencia para su desnaturalización, la resignificación histórica del conflicto armado interno, el uso de estrategias didácticas centradas en el diálogo, la experiencia y la vivencia desde actores externos a la Universidad o desde la misma trayectoria de los docentes y estudiantes, apuntando con ello a la consolidación de una cultura de paz, acudiendo a ella como:

> […] proceso de humanización, caracterizado por el esfuerzo colectivo por proteger la vida humana, apaciguar la lucha por la existencia, estabilizar una organización productiva de la sociedad, desarrollar las facultades intelectuales del hombre, y reducir y sublimar las agresiones, la violencia y la miseria. También como planteamiento o vivencia cultural; educación para el cambio y la desobediencia responsable, reconocimiento, respeto y práctica de valores e ideales democráticos, desaprendizaje de la violencia, movilización para la transformación individual y colectiva, y reconocimiento y práctica del derecho humano a la paz[294].

Aparecen en escena otras estrategias desde la vinculación a iniciativas o estrategias que articulan la investigación, la práctica profesional y la extensión en el campo de la paz, como las franjas académicas, la "semana de la memoria" y los semilleros de investigación, estos últimos desde Unisalle como estrategias pedagógicas relevantes que permite otro tipo de acercamiento, sensibilidad ante la realidad y aprendizajes en torno a la investigación, como una actitud para problematizar el contexto, situándose la intención por una formación crítica que, desde el

294 Esperanza Hernández, "Expresiones de cultura de paz en Colombia: historia de sus significados en contextos de violencias y construcción de paz en Colombia", en *La Paz, partera de la historia* (España: Editorial Universidad de Granada, 2012). p. 275.

saber docente, permiten posicionar otros temas que posiblemente por las dinámicas curriculares quedan invisibilizados, por ejemplo, la salud, la memoria, la pedagogía crítica, entre otras. En torno a Unisalle, se prioriza en la investigación en la línea de investigación e intervención "*Derechos Humanos y fortalecimiento democrático*" y la práctica profesional, campos problémicos relacionados con los impactos del conflicto armado en las víctimas, la salud rural, el abandono estatal, las fracturas territoriales entre lo rural y lo urbano, y la construcción de memoria.

Resulta importante cómo el Departamento de Trabajo Social de la Unal promueve procesos transversales en la construcción de paz desde el análisis profundo del conflicto y la búsqueda de propuestas para alcanzarla, a partir de estrategias que impactan la Universidad como la cátedra abierta "*Del conflicto armado a la construcción de paz*", la "*Cátedra ¡Basta ya!*", y la "*Red Unipaz*", superando entonces la lógica mecanicista que predomina sobre la cátedra de la paz en las universidades, como espacio aislado, descontextualizado y aséptico. En tal sentido, estos escenarios se conectan con la investigación, la práctica profesional y la extensión en el caso de la Unal, acentuando el análisis de contexto que prioriza conflictos por el control de la tierra, cuyas principales víctimas son grupos étnicos, campesinos y mujeres. Unido a ello, se incluyen también conflictos por el extractivismo, la amenaza a líderes sociales, las economías ilegales, las vulnerabilidades por enfrentamientos de grupos al margen de la ley y el abandono estatal, rescatando a la par, las potencialidades de las formas de movilización, organización y resistencia de las comunidades y colectivos.

Justo, es decir, respecto a la investigación para la paz, cómo las dos universidades han transitado un recorrido en el posicionamiento de las agendas de investigación y formación de cada unidad académica, los temas relacionados con la

construcción de paz, a la par de la realidad histórica, los contextos, los fenómenos sociales, la emergencia de marcos normativos y políticas públicas al respecto, las negociaciones de paz, el escalonamiento de los conflictos y la implementación de acuerdos de paz que nuestra nación ha vivido, transitando las unidades académicas el camino de los estudios de paz que describe Galtung (1993), retomado por Fisas[295], que inician con la lectura empirista, pasan a la lectura constructivista, para culminar en la perspectiva crítica en la construcción de paz, como se divulgó en la trayectoria elaborada por cada unidad académica.

La investigación en torno a la paz, inicia, en primer momento, en la Unal con una óptica polemológica, con el acercamiento a finales de los años 90 sobre el desplazamiento forzado, de la cual se desprende, posteriormente, una intención desde el acompañamiento y la atención psicosocial, para avanzar en la segunda década del siglo XXI, con perspectivas irenológicas desde la acción sin daño, la reparación integral, los conflictos, la restitución de tierras, la reconciliación y la discriminación racial, entre otros tópicos. Paralelamente, desde Unisalle, se ubican acercamientos a inicios del siglo XXI en relación con el desplazamiento forzado, la vulneración de derechos humanos, proyectando, desde la segunda década de dicho siglo, agendas investigativas desde lecturas polemológicas desde el acompañamiento a las víctimas del conflicto armado, las ejecuciones extrajudiciales, el territorio y la ruralidad, y el incremento de investigaciones desde la irenología en la última década, producto del proceso de negociación e implementación de los acuerdos de paz del 2016, bajo apuestas como la reparación integral, la educación para la paz, la salud rural, la reconstrucción del tejido social, las familias y mujeres como constructoras de paz en la ruralidad, entre otras.

295 Vicenç Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Barcelona: Icaria editorial, 1998).

Cabe puntualizar que tales propuestas están matizadas por las condiciones institucionales y las políticas de investigación, la apertura a financiación interna y externa (Unal, con mayor financiación externa desde alianzas interinstitucionales y cooperación nacional vs. Unisalle, con predominante financiación interna), la generación de alianzas interinstitucionales e intereses de los docentes en dicho campo de estudio que no pretende homogeneizar, sino atender a la diversidad misma como riqueza de cada unidad académica.

Los documentos y referencias curriculares de los dos programas analizados, no es visible una apuesta directa por la construcción de paz; no obstante, los docentes reconocen dichas prácticas vinculadas a campos de investigación y proyección social; al respecto, los estudiantes los asumen como temáticas conceptuales que convocan a un debate por la articulación teoría y práctica. En materia de construcción de paz, el estudiantado concibe este campo como una temática relacionada con la investigación docente y formativa, mas no visible como una práctica educativa específica por parte de los docentes, desconociendo conexiones directas con la interculturalidad crítica. Con relación a la revisión documental, el estudio es principalmente temático, con predominio del discurso conceptual-práctico, motivo por el cual, los estudiantes no poseen aproximaciones sólidas en prácticas educativas, que permeen una educación situada en y para la paz.

Llama la atención, cómo la decolonialidad predomina, como discurso de los docentes en posicionamientos críticos, como posibilidad de justicia y transformación social. Sin embargo, no es verbalizado por parte de las narrativas de los estudiantes, a pesar de visibilizar exclusiones, discriminaciones de orden, por ejemplo, territorial, étnico y de habilidades diversas, entre otros. Los documentos dan cuenta de abordajes

conceptuales decoloniales en temas de interés personal e investigativo del colectivo docente y estudiantil, no tan claros en la interculturalidad y formación, siendo más precisos en la construcción de paz en ambas instituciones educativas.

Se destaca entonces, cómo en los últimos años, la defensa de los derechos ha generado la participación de nuevos liderazgos provenientes tanto de la universidad pública como privada como Unisalle, con la respectiva creación de movimientos, colectivos, entre otros, que participan en el contexto de los estallidos sociales recientes, liderados por jóvenes, donde continúan la lucha inicial del movimiento estudiantil en consolidarse en su rol crítico frente a la sociedad y la defensa de la educación (pública y privada) como derecho, pero también, la esperanza de la paz, la justicia y la no repetición del conflicto.

La formación en Trabajo Social requiere asumir la construcción de paz como categoría transversal e intencionada, que problematice la realidad, la comprensión del contexto y la intervención profesional. Por lo anterior, se presentan a continuación, una serie de constructos conceptuales para orientar dicha propuesta formativa en el marco de la educación superior, que inclusive traslapa a las Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación, segmentados, dichos constructos, en tres campos: epistemológico, formativo-pedagógico y curricular.

CAPÍTULO 5: CONSTRUCTOS Y CONCLUSIONES PARA PENSAR LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LA INTERCULTURALIDAD, EN EL MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ

En el presente capítulo, se enuncia, en primer momento, tres constructos conceptuales para pensar la construcción de paz y la formación profesional, relacionados con la epistemología, la formación-pedagogía y el currículo. En segundo momento, se socializan una serie de conclusiones para proyectar la formación con acento, en escenarios de construcción y cultura de paz en la educación superior.

Constructos epistemológicos

La construcción de paz toma forma en escenarios educativos horizontales, donde se propicia apertura a las diversas epistemologías, en conexión con debates éticos y políticos desde un *ethos* común de la interculturalidad, la alteridad, el buen vivir y el cuidado, desde los múltiples actores que convergen en el ámbito educativo. Ello se logra, dejando a un lado el ego cartesiano-occidental, la lógica burocrática vertical–administrativa, la exotización de lo alternativo y la validación exclusiva de lo foráneo occidental, que, en últimas, se resumen en la decolonialidad del poder, del saber y de la Universidad. Unido a ello, es perentorio debatir el estatus que se atribuye a la investigación y la intervención, no exclusivamente en el plano de la producción de conocimientos, sino en el aporte y la finalidad

social de estos procesos, por ejemplo, en la consolidación de memorias alternativas a la memoria oficial del conflicto armado interno en Colombia.

Es relevante en los procesos de formación profesional, vincular lecturas críticas, decoloniales y contrahegemónicas de la historia y la cultura, para comprender y debatir las estructuras de dominación que promueven los sistemas capitalistas, patriarcales y coloniales en la cotidianidad, a fin de contribuir a releer la historia, y construir alternativas desde la interculturalidad a la subalternización, exclusión, marginación y segregación que las diversidades, por su condición diferencial, padecen cotidianamente, entrelazadas nefastamente tales exclusiones, con las consecuencias que el conflicto armado interno han dejado en nuestros territorios. Ello nos convoca a examinar de forma crítica y compleja la diversidad y el lugar que le atribuimos al saber y experiencia del otro, superando la estandarización y clasificación de tales rasgos, como objeto de investigación o de intervención ajenos al aula.

La formación, investigación e intervención en Trabajo Social y otras disciplinas de las Ciencias Sociales, necesitan enlazar en las universidades y sus diferentes procesos misionales los saberes otros, no occidentales y alternativos, que movilizan otros lugares para asumir la supremacía del conocimiento científico-occidental, contemplando sobre todo aquellos saberes no tradicionales, rurales, étnicos, ancestrales, campesinos, que no son reconocidos en el plano profesional, a pesar de la riqueza, en cuanto a diversidad, que posee nuestro país.

Es perentorio visibilizar las múltiples construcciones que se configuran de los actores, las historias, las culturas, los saberes y las memorias, que al margen de la perspectiva "oficial", han sido acalladas por el epistemicidio, la violencia, la negación de la

diferencia en el aula y en la formación profesional, por ejemplo, de las víctimas, el campesinado, los pueblos indígenas, las comunidades afrocolombianas, entre otros actores, fuertemente impactados por los embates del conflicto, por la exclusión del sistema educativo y las inequidades estructurales del país. Ello se condensa en el pensar y construir una pedagogía intercultural que atienda a prácticas educativas que "promuevan y cuestionen dos aspectos que consideramos fundamentales: los derechos a la producción de conocimiento y saberes propios, y la articulación entre los derechos de la igualdad y los derechos de la diferencia", como expresan Sacavino y Candau[296].

Constructos formativos y pedagógicos

Al concebir la formación como proceso autónomo permanente, que no recae exclusivamente en las instituciones de educación, es importante configurar escenarios de aprendizaje que retomen la historia del estudiante, su experiencia, sus saberes y así reconstruir su trayectoria vital para potenciar otros lugares en el aula. Ello implica cambiar las didácticas pasivas, por apuestas activas que involucren las voces, cosmovisiones y experiencias de los estudiantes, reconociendo su subjetividad e identidad, por ejemplo, en el plano territorial, étnico, género o como víctima del conflicto armado, entre otros, como pretexto para la formación en y para la paz, la diversidad, y la otredad.

Agenciar escenarios educativos incluyentes, es decir, construcciones pedagógicas que integren sentidos formativos desde la construcción de paz y la cultura de paz, a partir de reflexiones por la ética profesional y la innovación social, recuperando el lugar político que cumple la educación, puesto que la formación es un acto político, que no tiene neutralidad,

296 Susana Sacavino y Vera Candau, *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Contribuciones desde América Latina* (Bogotá: Ediciones desde abajo, 2015).

que posee un trasfondo de transformación y de generación de mundos posibles, reconociendo la potencialidad de los sujetos y su capacidad de empoderamiento y resistencia ante la trayectoria homogeneizante de la racionalidad instrumental occidental.

En este horizonte, la educación superior debe cuestionarse como un amplio campo permeado por las diferentes estructuras que soportan la interacción en sociedad; y es desde este papel, que la pedagogía posee una relación dialógica entre con la cultura y la interculturalidad, al contemplar el estudio y la acción social de la pedagogía en marcos de compresión culturales diversos, que nos llevan a cuestionar desde un lugar crítico, los modelos tradicionales que sostienen las relaciones de poder desiguales entre diferentes actores, por grupos de género, étnico, territorial, diferencial, entre otros, donde, por ejemplo, el docente en su práctica y saber pedagógico, puede estar supeditado y limitado a condiciones macrosociales de alineación y difusión de la autonomía e identidad, formulados desde políticas educativas con intereses económicos particulares.

Propiciar apuestas formativas orientadas por las pedagogías humanizantes, las cuales se configuran como alternativas críticas a las dificultades del contexto educativo y social, toda vez que cuestionan el modelo tradicional y bancario de la educación que establece la producción de sujetos y conocimientos deshumanizados y funcionales al sistema social, político y económico dominante. Entre dichas pedagogías orientadas bajo el paradigma crítico, retomando al investigador Vila[297], quien ubica la pedagogía de la alteridad como respuesta a los desafíos interculturales de la educación, caracterizados por la injusticia en la integración curricular de las múltiples formas de ser y existir

297 Eduardo Vila, "Una mirada intercultural a través de las mujeres migrantes", en *Pedagogía de la Alteridad. Interculturalidad, Género y Educación* (Madrid: Editorial Popular, 2007). 13-23.

en lo social, a partir del reconocimiento y el sentido que se le debe brindar a cada experiencia vital desde la diversidad, para darle voz y rostro a quienes tradicionalmente han sido callados por un modelo educativo homogeneizante, por ejemplo, desde el modelo patriarcal en torno al género, entre otros, bajo el acuerdo común de la condición y dignidad humana, expresada en los derechos.

Conectar la formación profesional y las prácticas educativas con la realidad y el contexto por el cual atraviesa el país, en perspectiva histórica y política, puesto que la formación situada, brinda aprendizajes que trascienden la adquisición plana de conocimientos, para desarrollar un pensamiento crítico en los sujetos parafraseando a Trimiño y Amézquita[298] que problematizan el quehacer profesional, por tanto, es vital salir de las aulas y llevar procesos formativos al territorio, sobre todo, aquellos escenarios que han sido abandonados por actores como el Estado y la universidad en el marco del conflicto armado interno, propiciando desde allí, un permanente diálogo de saberes y la inclusión de voces diversas a las tradicionales en el aula, que confrontan y retan la dimensión cultural y el pensamiento crítico de los futuros profesionales.

Contemplando la feminización de la profesión y su ubicación en un campo denominado del cuidado, es perentorio reivindicar el lugar del género, el aporte de las mujeres en la construcción disciplinar y la interseccionalidad en la experiencia vital de las estudiantes, dando cabida a otras lógicas más matriarcales y solidarias de relacionamiento y formación, que contemplan el vínculo entre emoción y razón en la formación profesional, desde la recuperación y reconstrucción de la historia de la profesión.

298 Luisa Amézquita y Celina Trimiño, "Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad", Revista historia de la educación latinoamericana, 22, No. 35 (2020): 82. https://doi.org/10.19053/01227238.11918

Constructos curriculares

Atendiendo a la comprensión del currículo como una construcción social, relacional y cultural[299] que involucra tensiones entre su abordaje oficial y el currículo oculto, se plantea el revisar las formas como se constituyen y se gestionan; pensar entonces en un currículo desde la construcción de paz requiere transformar su organización acumulativa, vertical y fragmentada, para avanzar en otras formas de gestión pensadas en la diversidad del estudiantado y del contexto en el que está inmerso. Por ende, tal propuesta curricular debe contar con la participación de todos para alcanzar la integralidad y poner en diálogo los discursos y prácticas pedagógicas, epistemológicas, pero, sobre todo, éticas en la formación.

El currículo y sus contenidos generalmente configurados desde las lecturas epistemológicas, teóricas y metodológicas eurocéntricas o anglosajonas, debe abrirse a la entrada de otros lugares de enunciación situados en nuestro propio territorio y en nuestras culturas, cuestionando las identidades históricas que comúnmente se privilegian, a partir de la inclusión de saberes decoloniales, autores subalternos, trascendiendo la arquitectura blanquecina de los currículos, en la búsqueda de potenciar dentro y fuera del aula, la diversidad indígena, afro, género, campesino, condición de clase, entre otras, que sin duda, desembocará en sujetos profesionales conectados y comprometidos con la transformación de las inequidades y vulneraciones del país.

Los currículos en Trabajo Social requieren responder a las dinámicas y necesidades del contexto local, regional y nacional, a fin de construir desde las prácticas educativas escenarios de inclusión y de interpelación crítica de la realidad, desde la

299 Nubia Cecilia Agudelo Cely, *Aproximación al Estado del Arte sobre la producción del Campo del Currículo en Colombia (2000 – 2019)* (Tunja: Editorial UPTC, 2023), 11.

integración de la docencia, la investigación y la proyección social situada, estableciendo conexiones reales con las dinámicas sociales en los que transita. En esta vía, se avanzará en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión en el medio cultural y social, y la superación de la fractura entre teoría y práctica académica y sociedad, conocimiento y saberes, entre otras. Tal propósito implica consolidar estrategias pedagógicas y didácticas que involucren la diversidad y promuevan la reflexión personal y colectiva priorizando el estudio, análisis y cuestionamiento del contexto próximo, con materiales locales, decoloniales, diversificados, que tensionen las identidades históricas preconfiguradas.

Resignificar la comprensión que se tiene del conflicto armado interno y los procesos de paz en Colombia, mediante la deconstrucción de un ideal utópico de armonía, toda vez que desde la comunidad educativa se debe promover la vivencia de la cultura de paz al interior y exterior del aula, para así contribuir a la construcción de memoria histórica colectiva y reparación integral, desde los profesionales y sus prácticas de paz, a fin de:

> (…) pensar la esperanza que trae la educación para la paz como derecho de los ciudadanos, sobre todo de las víctimas, para quienes el acceso a cualquier nivel de educación permite puntualizar la reparación integral, comprendida como una obligación de derechos reconocidos internacionalmente a sus ciudadanos por hechos imputables que atentan contra la dignidad humana. Esto incide, desde la educación para la paz, como una propuesta colectiva de la nación para garantizar la no repetición del conflicto armado[300].

300 Fernanda Torres, "Educación para la paz: práctica de formación integral de cara a procesos de paz", en: *Educación para la paz y procesos de paz, ed. Esperanza Hernández* (Bogotá: Universidad de La Salle, 2018): 198.

La construcción macro y microcurricular se potencia con la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión, por ejemplo, vía proyectos transversales, líneas – grupos – semilleros de investigación, por nombrar algunos procesos, en perspectiva de construcción de paz, integrando lecturas polemológicas e irenológicas que promuevan una lectura y comprensión compleja de la violencia, el conflicto, para buscar alternativas en la construcción de paz que pasa por el diálogo de la investigación teórica y la investigación aplicada. Todo ello con el propósito de superar la asignación a ciertos espacios académicos de propósitos particulares de los docentes que los acompañan, en iniciativas solitarias que no encuentran eco o respaldo. De la mano de lo detallado, es relevante consolidar horizontes y ejes de investigación pedagógica en los campos descritos, con el propósito de sistematizar y reflexionar permanentemente sobre el saber y la práctica pedagógica de las universidades.

Conclusiones

Como conclusiones se esboza que el contexto actual colombiano llama la atención de los diferentes actores sociales como cooperantes en la construcción de paz, de allí que las instituciones de educación superior no deban ser ajenas a repensar la formación de profesionales de cara a dicha realidad, que reclama de la articulación entre las categorías formación y construcción de paz, a partir del fortalecimiento de apuestas desde y para la paz, integrando procesos formativos desde la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la proyección social con impactos desde las pedagogías para la paz y metodologías como la investigación acción participación, la sistematización de experiencias y la educación popular[301].

301 Isabel Cristina Bedoya Calvo, Ana Marcela Bueno, Jenny Marcela López Gómez y Fernanda Torres Gómez, "Familias rurales: conflicto armado y construcción de paz en Colombia". P*az en crisis. Ciudadanías para transformar la crisis. Tomo III (Bogotá: Ediciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021). 45-81.*

Las prácticas educativas en torno a la construcción de paz se disponen a partir de las iniciativas que los docentes promueven, en el marco de la libertad de cátedra como punto de fuga para reconocer en el aula otras cosmovisiones y experiencias, que, desafortunadamente, no corresponden en ninguna de las dos unidades académicas a una apuesta colectiva pedagógica, que no se asume por diversos elementos, por su ubicación conceptual, epistemológica de sus intereses y demás. Pese a ello, los estudiantes y la comunidad reconocen el impacto que dichas iniciativas generan en su formación, cambiando, por ejemplo, la lectura que poseen sobre el país, la profesión y el campo de la construcción de paz. De allí que sea prioritario agenciar procesos colectivos que promuevan la inclusión y la cultura de paz en la formación profesional.

El discurso de paz es particular en cada actor de las dos unidades académicas, puesto que se conecta con los saberes y prácticas agenciados al respecto, que se abordan en escenarios, por ejemplo, microsociales como la familia, mesosociales como las comunidades y grupos, y macrosociales referidos al plano nacional en internacional. A pesar de tal diversidad, las diferentes voces coinciden en la importancia de esta categoría para el Trabajo Social, puesto que para la profesión se configura como un proceso, un camino, imperativo ético-político y un objetivo que acompaña la justicia social y los derechos humanos, a la luz de la perspectiva de la construcción de paz, que privilegia escenas irenológicas sobre las polemológicas, propiciando otra forma de relacionarse que tiene que ver con la construcción de paz en el vínculo docencia, extensión, investigación.

La universidad no debe estar a espaldas de la realidad, de los países, los contextos y sujetos y, más, en cómo pensar este país y la construcción de paz, más allá de idear un tópico perfecto y empezar a revisar la cotidianidad en esos espacios pequeños,

el aula, en lo comunitario, que es donde se va construyendo y se le va apostando al tema de pensarse la paz. Y, el trabajo social, ha hecho parte de apuestas de construcción pacífica de relaciones y transformaciones, siempre del lado de la paz, desde una reflexión y conciencia histórica y política, de cómo enfrentamos esta realidad y los estigmas, por ejemplo, ante lo social, comunitario y el liderazgo, producto de la persecución a la libertad, la lucha, la protesta y toda la gama de luchas que han sido ese catálogo interminable para los derechos humanos, y cómo los derechos humanos y la justicia están en el horizonte profesional y como disciplina. Se destaca entonces, cómo la Universidad Nacional de Colombia, se configura como un actor social legítimo en la historia del país, al ser abanderada dicha institución en la defensa de la vida, los derechos y la dignidad humana, principalmente de las víctimas en tiempos plagados de temor, represión y persecución.

La construcción de paz es una perspectiva que hace un llamado por cómo comprender a los otros, cómo posicionar a ese otro como diferente desde un marco que nos permita un diálogo y una interacción pensada desde la alteridad; ello implica otro tipo de relaciones que permitan trascender esa idea de pensar en ese otro como un elemento enemigo, que, como ese otro que me genera temor y miedos por ser diferente. Además, es una propuesta que surge y que pone énfasis en develar esas desigualdades históricas, sociales y políticas que han dejado en desventaja a muchos de los que habitamos este continente, y, sobre todo, en este país, que se caracteriza por tener unas situaciones estructurales, económicas, políticas e históricas complejas. En ese horizonte, los trabajadores sociales, tienen un llamado particular a reconocer que no solo hay una forma de cultura como forma de pensar, sentir y actuar, sino que existen otro tipo de posibilidades que, a través de la interacción, el diálogo y el reconocimiento, invitan al diálogo crítico y decolonial.

Construir paz no es solo responsabilidad de un docente o de una asignatura, es un tema que debe ser intencionado desde el diálogo docente que establezca unos mínimos comunes en la formación, sin subordinación, sin imposición, sin exclusión, que transversalice iniciativas desde lugares democráticos para abonar en su continuidad desde tejidos que sostengan a mediano y largo plazo tales procesos como proyecto colectivo, donde se impulse una mirada como unidad académica que transversalice los propósitos formativos, investigativos y de incidencia en contexto, asumiendo la paz como una discusión histórica perentoria en nuestro país.

Al analizar la construcción histórica de la profesión, de la mano de los relatos planteados por algunos docentes, se explicitan matices de subordinación desde el sistema patriarcal por ser una profesión feminizada, proyectada desde el cuidado y en las disputas coloniales de las Ciencias Sociales, que brindan estatus diferenciales al saber y el hacer, lo que convoca, entonces, a retomar dicha diferencia como oportunidad y posibilidad para generar alternativas desde la praxis y la construcción disciplinar, toda vez que dicha condición, permite reconocer, desde otro lugar, la diversidad y el conflicto, problematizar la naturalización de las violencias y construir iniciativas y acciones participativas de paz, expresiones estas de un posicionamiento particular ante el campo interdisciplinar de la cultura y la paz.

Los discursos relacionados con la dimensión pedagógica y didáctica en ambas universidades se afianzan desde múltiples aristas, tales como: la experiencia personal y profesional, desde el saber disciplinar e interdisciplinar, desde los lugares humanistas y de la emocionalidad, desde el análisis crítico del contexto y la responsabilidad que de allí deviene, entre otras, atravesadas por lugares diferenciales en su construcción y sentido a saber, la horizontalidad, la verticalidad, la colonialidad, la resistencia por

nombrar algunos de esos matices. Se destacan como estrategias pedagógicas en el marco de la interculturalidad para la construcción de paz, los semilleros de investigación, las cátedras abiertas, el acompañamiento, las prácticas profesionales, los diálogos de saberes, entre otras alternativas agenciadas desde pedagogías críticas y humanistas.

La formación profesional no es simplemente la apropiación de contenidos y el desarrollo en el marco de las competencias, va más allá, pues involucra conectar las dimensiones emocionales y racionales, que pasa primero por reconocer lo emocional para lograr pensar otras formas de ubicarnos como profesión, universidad y seres humanos. Ello requiere reconocer otros lugares de enunciación, de construcción de saberes y prácticas, que implican recuperar esas voces que han sido acalladas permanentemente, incluso, situadas desde las voces de los estudiantes invisibilizados en su diversidad, toda vez que las prácticas educativas predominantes les reconoce, no aborda quienes son, qué historia tienen, cómo viven, cómo es su capital cultural y todos esos otros temas parte de la subjetividad.

La etnografía doblemente reflexiva como propuesta metodológica y perspectiva ética de la investigación, conlleva elementos potentes para los procesos de investigación educativa, toda vez que trasciende la neutralidad valorativa que privilegia otros tipos de investigación, para dar voz a quien se acerca a leer desde otro lugar la cotidianidad, al permitirme, por ejemplo, cuestionar mi rol como profesional, docente e investigadora, al develar discursos de subordinación, exclusión y negación en el ámbito en el cual me desempeño, invitando con ello a transformar desde la reflexividad y la interculturalidad, mi saber y práctica personal y pedagógica desde el reconocimiento de otros lugares de construcción social, de relacionamiento con los sujetos y de abordaje epistemológico crítico.

Como proyecciones, en el plano documental y testimonial docente, se devela un posicionamiento más interdisciplinar que disciplinar en los abordajes desarrollados en la formación profesional y la construcción de paz desde los diferentes actores, por tal motivo, requiere trabajarse y recuperarse desde el mismo Trabajo Social en diálogo con otros saberes, experiencias educativas en este campo, para asumirlo como temáticas y rutas de investigación. Lo descrito convoca al agenciamiento de escenarios educativos incluyentes, que integren sentidos formativos desde la construcción de paz y la cultura de paz, a partir de reflexiones por la ética profesional y la innovación social, recuperando el lugar político que cumple la educación, puesto que la formación es un acto político, que no tiene neutralidad, que posee un trasfondo de transformación y de generación de mundos posibles, reconociendo la potencialidad de los sujetos y su capacidad de empoderamiento y resistencia ante la trayectoria homogeneizante de la racionalidad instrumental occidental.

Sin pretender unificar el saber y la práctica educativa de los programas y docentes, es pertinente vincular en el repertorio pedagógico y didáctico de la formación profesional en Trabajo Social, estrategias de articulación docente para la inclusión de la diversidad, que promuevan la equidad, el trabajo cooperativo e interacción de los futuros profesionales con las múltiples formas de pensar, sentir y actuar, que encuentran al interior y fuera del aula. Todo lo descrito debe estar motivado por un diálogo intercultural desde la experiencia del docente y del estudiante, integrando los múltiples modos de enseñanza y aprendizaje que amerita la diversidad, el acercamiento al contexto en perspectiva crítica e histórica y la reflexión en el lugar de la evaluación en el proceso formativo, para trascender las lógicas de reproducción de competencias formales, hacia la construcción de sujetos con apertura intercultural y constructores de paz.

En medio de las complejidades, desigualdades y exclusiones que caracterizan las dinámicas sociales y educativas en nuestro país y región, la interculturalidad amerita ser incorporada como posibilidad de apertura a la transformación de la marginación, camino hacia la justicia e inclusión, mecanismo para la defensa y garantía de los derechos humanos desde la diversidad, reconocimiento de los contextos pluriculturales, escenario para el posicionamiento de diálogos de saberes y ruta para la consolidación de otros discursos disciplinares desde el Trabajo Social y la construcción de paz.

Referencias

Adams, David. *Cultura de paz: una utopía posible*. México D. F.: Herder, 2014.

Aguayo, Cecilia. *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder*. Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana, 2006.

Agudelo, Nubia. *Aproximación al Estado del Arte sobre la producción del Campo del Currículo en Colombia (2000 – 2019)*. Tunja: Editorial UPTC, 2023.

Agudelo, Nubia y Estupiñán, Norman. "Formar sujetos sociales para una ciudadanía intercultural", en *América Latina y el Mediterráneo: Ideas en contacto,* ed. Pandis, Efthimia. *Grecia:* Actas del XIV Congreso de la FIEALC, 2010.

Aguilar, María y Buraschi, Daniel. "Formación en Trabajo Social con conciencia global y compromiso local: un caso de buena práctica educativa", *Cuadernos de Trabajo Social. Universidad Complutense de Madrid* 27, n.º 2 (2014): 277-289.

Aguirre, Jhon. *La investigación formativa en Trabajo Social: una propuesta para fortalecer las actitudes investigativas*. Bogotá: CONETS, 2014.

Amézquita, Luisa y Trimiño, Celina. "Pedagogías para la paz, la relevancia de la perspectiva de géneros y la interseccionalidad", *Revista historia de la educación latinoamericana 22*, n.º 35 (2020): 65-86. htps://doi.org/10.19053/01227238.11918

Añaños, Fanny, Rivera, Maribel y Amaro, Ana. "Foundations of Culture of Peace and Peace Education as a means of Social Inclusion", *Revista Historia De La Educación Latinoamericana* 22, n.º 35 (2020): 13-34.

Arango Álzate, Albeiro y Meza Rueda, José Luis. *El discernimiento y el proyecto de vida. Dinamismo para la construcción de sentido*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.

Archila, Mauricio y Roncancio, Esteban. "Violencia en la Universidad Nacional de Colombia, 1958-2018", *Revista Controversia 217* (2021): 383-430.

Arias Campos, Rosa. "Reflexiones sobre la paz en el contexto actual colombiano. Pensar en educación para la paz", en *Apuestas del encuentro nacional para la paz, Escuelas para la paz*. Colombia: OIM y USAID, 2016.

Bautista, Carolina. "Contribuciones a la fundamentación conceptual de paz territorial". *Revista Ciudad Paz-ando 10*, n.º 1 (2017): 100-110.

Bello, Martha Nubia y Chaparro, Ricardo. "Programa de iniciativas universitarias para la paz y la convivencia –PIUPC- 1998-2003" Universidad, violencia política y derechos humanos, en *Extensión, docencia, investigación: contextos, procesos, reflexiones y perspectivas*, eds. Niño, Bertha et al. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia (2011): 141-191.

Benavidez de Pérez, Amada. "Construcción de cultura de paz", en *Educación para la paz. Experiencias y metodologías en colegios de Bogotá,* Manuel Salamanca et al., Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1990.

Buenfil, Rosa. *Documento DIE 26. Análisis de discursos y Educación. Departamento de investigaciones Educativas.* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1993.

Cabezudo, Alicia. "Educación para la paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo en América Latina", *Ciências Sociais Unisinos 48*, n.º 2 (2012): 139-145.

Campos, Miguel Ángel y Velásquez, Bertha. *Formación en Trabajo Social: Representaciones, conocimientos y estilos de pensamiento*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2014.

Cárdenas Zuluaga, Natalia, Parra Ospina, Astrid Yohana y Rico Carrillo, Sorani. "*Significados y prácticas de construcción de paz desde la primera infancia*". Tesis de Maestría en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales- CINDE, 2014.

Cebotarev, Eleanora. "El Enfoque Crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud 1* (2003): 17-56.

Cifuentes Patiño, María Rocío. "Formación en Trabajo Social e Investigación: una relación insoslayable de cara al siglo XXI", *Revista Trabajo Social Universidad Nacional de Colombia 15*, n.º1 (2013): 165-182.

Cifuentes, María Rocío y Gartner, Lorena. "La primera escuela de servicio social en Colombia", *Revista Trabajo Social 8* (2006): 9-25.

Cifuentes, Rosa María, Vargas de Roa, Rosa Margarita, Camelo, Aracely, Bueno, Ana Marcela y Aranguren Riaño, Doris. "Historia del Trabajo Social en Colombia", en *Trabajo Social una historia global* eds. Fernández, Tomas y De Lorenzo, Rafael. España: Mac Graw Hill, 2014.

Colomina, Rosa et al. "Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula", en *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar, ed. Palacios, Jesús* et al. Madrid: Alianza, 2001.

Consejo Nacional de Trabajo Social (CONETS). *Marco de fundamentación conceptual y especificaciones del ECAES para trabajo social.* Bogotá: CONETS, 2004.

Cruz, Alba, Roa, Claudia y Torres, Fernanda. "Formación disciplinar e identidad profesional en Trabajo Social: Escuchar y construir" en. Experiencias *Docentes Universitarias, matices desde su reflexión y sistematización*. ed. Cifuentes, Rosa. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2015.

De Sousa Santos, Boaventura. *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social.* Buenos Aires: CLACSO-Siglo XXI editores B, 2009.

Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. 1.* España: Gedisa editorial, 2011.

Dietz, Gunther. "Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad", *Revista de Antropología Iberoamericana 6*, n.º 1 (2011): 3-26.

Dijk, Teun Van. El análisis crítico del discurso, *Revista Anthropos 186*, n.º 1 (1999): 23-36.

Dijk, Teun Van. De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica. (5 de febrero de 2021). https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/1380

Duque, Aura Victoria. *Didácticas sociales. Métodos educativos en trabajo social desde un modelo cogmocional vincular*. Manizales: Editorial Universidad de Caldas, 2012.

Duque, Patricia. *Formación del Trabajador Social en el marco de la ética y la responsabilidad social*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2012.

Fairclough, Norman. "General introduction", en *Critical discourse analysis. The critical study of language*, Norman Fairclough. New York: Routledge, (1995), 1-20.

Falla, Uva. *La Investigación en el Trabajo Social Contemporáneo*. Bogotá: Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca, 2014.

Fisas, Vicenç. *Cultura de paz y gestión de conflictos.* Barcelona: Icaria editorial, 1998.

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1993.

Gadamer, Hans-Georg. *"Verdad y método". Salamanca:* Ediciones Sígueme, 1991.

Galtung, Johan. *Paz por medios pacíficos. Paz y Conflicto, desarrollo y civilización.* Bilbao: Gernika Gogoratuz, 2003.

Galtung, Johan. *Sobre la paz.* Barcelona: Fontamara, 1985.

García Cabrero, Benilde, Loredo Enríquez, Javier y Carranza Peña, Guadalupe. "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión REDIE", *Revista Electrónica de Investigación Educativa 22*, n.º 34 (2008): 1-15.

García Salord, Susana. *Especificidad y Rol en Trabajo Social. Currículo, saber, formación. Argentina:* Editorial Lumen Humanitas, 1998.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar. *Metodología de la Investigación social*. México: Mac Graw Hill, 2010.

Hernández, Esperanza. "Expresiones de cultura de paz en Colombia: historia de sus significados en contextos de violencias y construcción de paz en Colombia", en *La Paz, partera de la historia*. España: Editorial Universidad de Editorial Universidad de Granada, 2012.

Hernández, Esperanza. "Educación y construcción de la paz", en *Educación para la paz, cuadernos de seminario*, Ed Zapata, Myriam. Bogotá: Ediciones Unisalle, 2016.

Horlacher, Rebekka. "¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana", *Pensamiento Educativo- Revista de Investigación Latinoamericana* (PEL) *51*, n.º 1 (2014): 35-45.

ICFES-CONETS. *Marco de Fundamentación conceptual en Trabajo Social.* Bogotá: ICFES-CONETS (2008), 33.

Íñiguez, Lupicinio. "Capítulo III. El análisis del discurso en las ciencias sociales: variedades, tradiciones y práctica", en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales,* ed. Íñiguez, Lupicinio. Barcelona: Editorial UDC, 2006.

Leal, Gloria y Malagón, Edgar. "Historia del trabajo social latinoamericano. Estado del arte", en *Revista de Trabajo Social* 8 (2006): 45-61.

Leal, Gloria. "Las escuelas de servicio social en Colombia, 1936-1958", en *Revista Tendencias & Retos 20,* n.º1 (2015): 35-49.

Lederach, John. *La imaginación moral: el arte y el alma de construir la paz.* Bogotá: Norma, 2008.

Leiva, Juan José. *Educación para la paz y seguridad humana en una sociedad intercultural. La imagen de las misiones humanitarias y de paz en la escuela.* España: Octaedro (2012), 18.

Loaiza, Ana María. "Investigación para la paz y trabajo social: construcción de una cultura para las paces con perspectiva de género", *Revista Eleuthera 12,* n.º 1 (2015): 89-111.

Martin, Luisa. "Capítulo IV. El análisis crítico del discurso. Fronteras y exclusión social en los discursos racistas", en *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*, ed. Íñiguez, Lupicinio. Barcelona: Editorial UOC, 2006.

Martínez, Elba Luz y Pava, Luz Marina. "El Programa de Trabajo Social en la Universidad de La Salle: cincuenta años de historia", en *Trabajo Social. Ensayos sobre tendencias y retos en Colombia,* eds. Mellizo Rojas, Wilson Herney y Bautista Bautista, Sandra (Bogotá D.C.: Universidad de La Salle, 2017), 141-177.

Martínez Guzmán, Vicent, Comins Mingol, Irene y París Albert, Sonia. "La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales 16*, n.º 1 (2009): 91-114.

Martínez-Otero, Valentín. "Modelo Penta dimensional del discurso educativo aplicado a la educación a distancia", *Revista Ártico Praxis Educacional Vitoria de Conquista 8* (2010): 107-122.

Martínez-Otero, Valentín. "El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional", *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación Universidad de los Andes. Venezuela*, 4, 2014.

Mejía, Jesús. *Apuntes para una historia del Conets.* Buenaventura: Consejo Nacional Para La Educación En Trabajo Social Conets, 2003.

Molano, Alfredo. *Fragmentos de la historia del conflicto armado (1920-2010).* Bogotá: Espacio Critico, 2014.

Montañez, Manuel y Ramos, Esteban. "La paz transformadora: una propuesta para la construcción participada de paz y la gestión de conflictos desde la perspectiva sociopráxica", *Revista de Ciencias Sociales* 7, n.º 2 (2012): 241-269.

Mosquera Rosero-Labbé, Claudia. "Sufrir el desplazamiento forzado para conocer los derechos: impactos del desplazamiento forzado en mujeres afrocolombianas residentes en Bogotá", *Revista Palobra "Palabra que Obra" 6* (2005): 42–53.

Muñoz, Francisco. *La paz imperfecta ante un universo en conflicto.* Granada: Universidad de Granada, 2001.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. *Colombia conmemoró a 9,1 millones de víctimas de la violencia.* Colombia: Naciones Unidas, 2021, https://colombia.un.org/es/149093-colombia-conmemoro-91-millones-de-victimas-de-la-violencia

Ornelas, Adriana, Ortega, Cristina, Brain, María Luisa, Zamora, Mahelet, Pérez, María de la Luz, Duque, Patricia, Acosta Martha, Lucia y Ramírez, Luisa. "¿Desde qué mirada estamos formando a los futuros profesionales de trabajo social? Una aproximación comparativa entre México y Colombia". *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal 8 (*2017): 67-86.

Ornelas, Adriana y Ornelas Brain, Laura. "Formación de trabajadores sociales: las encrucijadas", *Boletín Electrónico Surá. Escuela de Trabajo Social 179*, (2011): 1-12.

Orozco, Luis. "La formación integral mito o realidad", *Revista Universitas 10*, n.º 1 (2008): 161-186.

Pérez, Teodoro. *Aprender a convivir en la diferencia, la clave para construir cultura de paz*. Ciclo conferencias posgrado, 2016.

Pilleux, Mauricio. "El análisis crítico del discurso", *Revista Documentos lingüísticos y literarios, UACH 23*, n.º 1 (2000): 37-42.

Ponzoni, Federico. "El encuentro intercultural como acontecimiento: una propuesta para el avance teórico de la educación intercultural". *Educación y Educadores 1,* n.º 3 (2014): 537-553.

Presidencia de la República de Colombia. "Explicación puntos del acuerdo", 2018, https://portalparalapaz.gov.co/explicacion-puntos-del-acuerdo/

Programa de Trabajo Social. *Documento maestro Programa de Trabajo Social.* Bogotá: Universidad de La Salle, 2016.

Ramírez, María Himelda. *El feminismo, el género y la profesionalización del trabajo social en Colombia. (1936-2004)*. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Sede Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2020.

Ramos, Esteban. *Paz Transformadora (y Participativa): teoría y método de la paz y el conflicto desde la perspectiva sociopráxica*. Honduras: Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Instituto Universitario en Democracia, Paz y Seguridad (IUDPAS, 2015.

Reardon, Betty. *Women and Peace: Feminist Visions of Global Security*. United States: State University of New York Press, 1993.

Roa, Claudia. "*Propuesta de lineamientos curriculares en educación superior desde la perspectiva del currículo crítico. Una alternativa a partir de los desafíos de la formación profesional en trabajo social*". Tesis Doctorado en Educación y Sociedad. Universidad de La Salle, 2019.

Sacavino, Susana y Candau, Vera. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Contribuciones desde América Latina.* Bogotá: Ediciones desde abajo, 2015.

Sandoval, Eduardo. *Educación para la paz integral. Memoria, interculturalidad y decolonialidad.* Bogotá: Arfo Editores e impresores LTDA., 2016.

Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria [SILEU]. *Informe de Evaluación Universidad de La Salle, Trabajo Social*. Buenos Aires: CLACSO, 2017.

Soler, Sandra. "Análisis crítico del discurso y educación. Una interrelación necesaria", en *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio,* ed. Sandra Soler. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

Sophia, Herrero Rico. Reseña de "Educación para la paz. Su teoría y su práctica" de Xesús R. Jares, *Convergencia Revista de Ciencias Sociales, 10* (33), (2003): 285-298.

Torres, Fernanda. "Educación para la paz: práctica de formación integral de cara a procesos de paz", en *Educación para la paz y procesos de paz,* ed. Hernández, Esperanza. *Bogotá: Universidad de La Salle, (2018),* 198.

Torres, Fernanda, Bedoya, Isabel, Bueno, Marcela y López, Jenny. "Familias rurales: conflicto armado y construcción de paz en Colombia", en *La paz en crisis Ciudadanías para transformar la crisis. Tomo III.* Bogotá: Ediciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2021.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. *Educación para la ciudadanía mundial: preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*, 2016, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957

Universidad de La Salle. *Universidad de La Salle: 50 años para pensar, decidir y servir. La apuesta social y académica de la Universidad de La Salle 1964-2014.* Bogotá: Universidad de La Salle, 2015.

Universidad Nacional de Colombia. La Red de Ética, Cultura, Creación, Ciencia, Tecnología e Innovación para la Paz de la Universidad Nacional de Colombia (RedPaz). 2021. http://redpaz.unal.edu.co/

Universidad Nacional de Colombia, "La Universidad, la guerra y la paz. Aprendizajes y desafíos", 2020, https://www.youtube.com/watch?v=kU-Pi__qrpg&feature=youtu.be

Vargas de Roa, Rosa. "Algunas reflexiones sobre la formación en Trabajo Social", *Revista Tendencias y Retos 1, n.º 1 (*2005): 129-141.

Vasco, Eduardo. *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales: Comentarios a propósito del artículo "Conocimiento e Interés" de Jürgen Habermas*. Bogotá: CINEP Centro de Investigación y educación popular E, 1990.

Vasilachis, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa Editorial, 2006.

Vila Merino, Eduardo. "Una mirada intercultural a través de las mujeres migrantes", en *Pedagogía de la Alteridad. Interculturalidad, Género y Educación*. Madrid: Editorial Popular, 2007, 13-23.

Villamizar, Darío. *Las guerrillas en Colombia. Una historia desde los orígenes hasta los confines.* Bogotá: Debate, 2020.

Weber, Max. *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Editorial Coyoacán, 1994.

Zambrano, Armando. "Formación y autonomía. Tensiones en las modalidades académicas típicas", *Revista colombiana de Educación Superior 1*, 2008.

Zavala, Antoni. *La práctica educativa, cómo enseñar.* Barcelona: Grao, 2002.

Éste libro se terminó de imprimir en el mes de noviembre del 2025, en los talleres de Editorial Jotamar S.A.S. Tunja, Boyacá, Colombia.

Doctorado en Ciencias de la Educación Uptc
RUDECOLOMBIA
ACREDITADO EN ALTA CALIDAD

Otros títulos de la Colección
Tesis Doctorales
UPTC - RUDECOLOMBIA

Tomo 14
Una perspectiva investigativa en la formación de profesores de matemáticas.
Lida Esperanza Riscanevo Espitia
2019

Tomo 15
Deserción universitaria. Políticas y vivencias de docentes y estudiantes en una universidad colombiana.
Sara Cristina Guerrero
2023

Tomo 16
La educación superior en Colombia y su declive.
Yurani Stella Ardila Franco
2023

Tomo 17
Patrones de interacción comunicativa en el aula de matemáticas.
José Francisco Leguizamón Romero
2023

Tomo 18
Trayectorias e Itinerarios de la Comunicación/Educación en Bogotá: Aproximación a una Historia Intelectual del Campo.
2024

Tomo 19
Decolonizar el libro de texto de inglés en el contexto colombiano: una apuesta desde la interculturalidad crítica.
2025

Tomo 20
Función social y práctica pedagógica en la escuela pública secundaria de Bogotá.
2025

EDITORIAL UPTC

El Trabajo Social como disciplina-profesión de las Ciencias Sociales, aborda problemáticas complejas, atendiendo como horizonte ético-político la justicia social y los derechos humanos. En esta vía, es una profesión que promueve la cultura de paz en diversos escenarios, desde el reconocimiento de la diversidad, y al abordaje pacífico de los conflictos. Por lo anterior, el presente libro analiza los discursos formativos que se generan en dos programas de Trabajo Social de la ciudad de Bogotá, uno público y uno privado, cuya apuesta por la construcción de paz y la inclusión de la diversidad cultural, se enuncia en sus proyectos pedagógicos e intencionalidades formativas que lideran, visibles en prácticas educativas que reconocen el capital social y cultural de los estudiantes, sus trayectorias personales, y sus saberes diversos, en conexión con las dinámicas sociales y políticas del país, y la articulación docencia-investigación y extensión. Los discursos analizados abogan por resignificar la interculturalidad como perspectiva para la construcción de paz, toda vez que configura otros diálogos culturales alternativos a los impuestos por la colonialidad en los escenarios de enseñanza-aprendizaje.

Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISBN: 978-958-660-9777