



**El quehacer profesional de tres Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones
Socioeducativas al asumirse como Docentes Orientadoras en Instituciones Educativas
Públicas del municipio de Bello**

Jhisel Andrea Holguín Montoya

Laura Montoya Quiceno

Trabajo de grado presentado para optar al título de Trabajadoras Sociales

Línea de Énfasis en Trabajo Social e Intervención Socioeducativa

Asesora

Viviana Yanet Ospina Otavo, Magíster (MSc) en Estudios Socioespaciales

Universidad de Antioquia
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Trabajo Social
Medellín, Antioquia, Colombia
2022

Cita	(Holguín Montoya & Montoya Quiceno, 2022)
Referencia	Holguín Montoya, J. A & Montoya Quiceno, L. (2022). <i>El quehacer profesional de tres Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas al asumirse como Docentes Orientadoras en Instituciones Educativas Públicas del municipio de Bello</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Grupo de Investigación en Intervención Social (GIIS)
 Centro de Investigaciones Sociales y Humanas (CISH)



CRAI María Teresa Uribe (Facultad de Ciencias Sociales y Humanas)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decana: Alba Nelly Gómez García

Jefe departamento: María Edith Morales Mosquera

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestra asesora de investigación Viviana Yanet Ospina Otavo por su dedicación, acompañamiento y orientación durante todo el proceso, así como por los aprendizajes brindados desde lo académico y lo humano. También a las tres Trabajadoras Sociales participantes por permitirnos conocer sus narraciones como fuente primaria de información, al igual que por su actitud comprometida y tiempo dedicado. Por último, agradecer a las tres Instituciones Educativas del municipio de Bello por darnos sus consentimientos informados para la realización de la investigación.

Tabla de contenido

Resumen	7
Abstract	8
Introducción	9
1 Memoria Metodológica	16
1.1 Momentos de la investigación.....	17
2 Descripción de funciones y roles de las Docentes Orientadoras.....	25
2.1 Funciones de las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa	26
2.1.1 En relación con estudiantes.....	27
2.1.2 En relación con la familia	32
2.1.3 En relación con lo administrativo	37
2.1.4 En relación con la comunidad local	39
2.2 Roles de las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa	40
2.2.1 Reconocimiento por parte de la comunidad educativa	41
2.2.2 Reconocimiento propio por parte de las Trabajadoras Sociales	45
3 Reconocimiento de los referentes epistemológicos y metodológicos.....	48
3.1 Referentes epistemológicos de las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa	49
3.2 Referentes metodológicos de las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa.	57
4 Relación entre los aprendizajes y significados del quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas	67
4.1 Aprendizajes de las Trabajadoras Sociales a partir de sus Intervenciones Socioeducativas.....	68
4.1.1 Adquisición de conocimientos a partir del quehacer profesional y su aplicación en el mismo campo de acción.....	70
4.1.2 Adquisición de conocimientos que surgen del ejercicio profesional relacionados con el ámbito personal y su aplicación en el mismo.	74

4.2 Significados del quehacer profesional contruidos por las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa	78
4.2.1 Reflexiones en torno a su quehacer profesional	79
4.2.2 Reflexiones de su quehacer profesional en relación a su ámbito personal	81
4.2.3 Sentimientos y emociones que surgen a partir de su quehacer profesional	83
4.2.4 Sentimientos y emociones generados a partir de su quehacer profesional que influyen en el ámbito personal	87
5 Conclusiones	90
6 Recomendaciones.....	97
Bibliografía.....	98

Siglas, acrónimos y abreviaturas

CNSC	Comisión Nacional del Servicio Civil
COVID-19	Enfermedad del Coronavirus del 2019
P.	Página
Párr.	Párrafo
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIAR	Plan Individual de Ajuste Razonable
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NEE	Necesidades Educativas Especiales
TS1	Primera Trabajadora Social entrevistada
TS2	Segunda Trabajadora Social entrevistada
TS3	Tercera Trabajadora Social entrevistada
UdeA	Universidad de Antioquia

Resumen

La presente investigación narrativa surgió del interés por conocer el quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas del Trabajo Social en el ámbito de educación formal, por lo que se contó con la participación de tres Trabajadoras Sociales que se asumen como Docentes Orientadoras en centros educativos del municipio de Bello. Se retoman referentes epistemológicos del paradigma histórico-hermenéutico y la teoría del construccionismo social desarrollando una propuesta metodológica con base en técnicas interactivas, las cuales se adaptaron a la modalidad virtual debido a la emergencia sanitaria del COVID-19. Asimismo, esta investigación aborda el quehacer profesional comprendiendo funciones, roles, referentes epistemológicos y metodológicos, aprendizajes y significados a nivel personal y profesional, transversalizado por las Intervenciones Socioeducativas comprendidas desde la asistencia social, educación social, promoción y transformación. Lo anterior, permitió concluir que la profesión de base de las participantes permea sus acciones profesionales, aunque no sean nombradas como Trabajadoras Sociales, además de que constantemente deben generar diálogo entre las exigencias contextuales, estatales e institucionales, lo que les generan diferentes emociones, sentimientos y aprendizajes que son aplicados en su misma praxis, pero también en sus ámbitos relacionales y familiares.

Palabras clave: quehacer profesional, Intervención Socioeducativa, Docente Orientadora, Trabajo Social, educación formal.

Abstract

This narrative investigation was born from the interest to know about the professional work in the socio-educative interventions of Social Work in the formal education. For that reason, this investigation had the participation of three Social Workers named as Counsellor Teachers in educative centers of Bello city. This report retakes epistemological referents of historic-hermeneutic paradigm and the social constructionist theory developing a methodologic propose on basis of interactive techniques. These were adapted to virtual model due to the sanitary emergency of COVID-19. Besides, this investigation approaches the professional work, understanding functions, roles, epistemological and methodological referents, learnings, and meanings in personal and professional level, mainstreaming social-educative interventions since social assistance, social education, promotion, and transformation. It is concluded that the base's profession of the participants pervades their professional actions even though they are not named as Social Workers, also, they should generate dialogues between contextual, state, and institutional requirements. Finally, these actions create emotions, feelings and learnings that are applied in their praxis, but also it is applied in their personal and professional areas.

Keywords: Professional Work, Socio-educative Intervention, Counsellor Teacher, Social Worker, formal education.

Introducción

El Trabajo Social posee múltiples campos de acción y se identifica que la intervención en el ámbito educativo formal es uno de esos escenarios, sin embargo, de este es poco lo que se profundiza durante la formación de las Trabajadoras Sociales, aunque se reconoce que la Intervención Socioeducativa de estos profesionales es fundamental en el diseño, implementación y evaluación de estrategias que aporten a la diversidad, calidad y profundidad de proyectos de integración y apoyo a las y los estudiantes de las Instituciones Educativas y sus familias; así como promover espacios para los docentes (Villalobos, 2015).

A nivel mundial, durante el siglo XX algunos países como España, Chile y Argentina comenzaron a integrar el Trabajo Social y la pedagogía, partiendo de planes de estudio, cuyo objetivo era atender las necesidades o problemáticas de la población escolar. Al realizar las primeras Intervenciones Socioeducativas en las escuelas, se formaron equipos interdisciplinarios que permitían atender integralmente a las y los estudiantes, transformar sus realidades e integrar a las familias de los estudiantes y los apoyos a la docencia.

Actualmente, en América Latina, a pesar de que se concibe la Intervención Socioeducativa como un campo de acción necesario, no se enseña sobre pedagogía, de modo que los profesionales de Trabajo Social, una vez terminan su proceso de pregrado se ven en la obligación de autoformarse en este nuevo escenario, lo que genera que sea un mundo desconocido para muchos futuros profesionales.

En Colombia en el año 1954 se piensa el rol de Docentes Orientadores, el cual podría ser desempeñado por profesionales diferentes a los licenciados en educación. Bogotá, fue la primera ciudad en concebir el rol del Trabajo Social en el ámbito educativo formal, creando equipos interdisciplinarios con el fin de intervenir de forma preventiva en dificultades de aprendizaje y comportamiento, a la vez que tenían un quehacer en la asesoría de procesos pedagógicos (González, 2003). A pesar de existir la posibilidad de integración de las Trabajadoras Sociales en el ámbito educativo formal, su rol continúa siendo poco visibilizado, por lo que en ocasiones se designa a otro profesional a realizar sus labores; en ocasiones, las instituciones educativas no centran su atención en los asuntos familiares y comunitarios; sino que, se da una mayor preocupación por los conocimientos académicos.

Por otro lado, para este proyecto investigativo se tomaron aportes de las siguientes investigaciones: “*El papel del trabajo social en el ámbito educativo*” del autor Navarrete (2016) quien desde lo teórico-práctico aborda el rol de los Trabajadores Sociales dentro de las instituciones educativas formales; “*La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid*” una investigación de Fernández y Fernández (2011) quienes plantean la situación del Profesorado Técnico de Formación Profesional de Servicios a la Comunidad (PTSC).

Igualmente, se retomó el documento “*Trabajo Social y Educación Rural: Escuelas, Recorridos Escolares y Práctica Profesional*” de Bonavita (2013) quien plantea en uno de sus apartados el quehacer de las Trabajadoras Sociales y cómo debe asumirse desde su rol de Docentes Orientadoras; por último, “*El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión educativa*” de Himm (2013),

develando el rol de la Intervención Socioeducativa de las Trabajadoras Sociales dentro de las instituciones educativas. Adicionalmente, se retoman aportes de otras investigaciones halladas a partir de una recopilación documental, la cual posibilitó determinar que corresponden a artículos de revista que presentan un informe final de un proceso investigativo y tesis tanto de pregrado, como de maestría y doctoral; estos documentos fueron publicados especialmente en tres países: Argentina, España y Ecuador.

Además, se encontró que todas las investigaciones recopiladas surgieron en el área de las Ciencias Sociales y Humanas, principalmente en el Trabajo Social con enfoque pedagógico. En estas se evidencian metodologías recurrentes, como la recuperación de experiencias a través de trabajo etnográfico, entrevistas a profundidad y visitas domiciliarias; así como técnicas de observación participante y análisis documental. En estos informes se encuentran, además, algunos autores clave para el tema de interés; estos son González (1997) y Navarrete (2016).

Se considera entonces, que la anterior revisión bibliográfica posibilitó orientar y construir fundamentos teóricos para comprender la pregunta central de esta investigación narrativa: ¿Cómo se desarrolla el quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas de las Trabajadoras Sociales al asumirse como Docentes Orientadoras en Instituciones Educativas Públicas del municipio de Bello?

Con base en la pregunta de investigación se determinó como objetivo general comprender el quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas de las Trabajadoras Sociales al

asumirse como Docentes Orientadoras en Instituciones Educativas Públicas del Municipio de Bello; y con la pretensión de lograr lo mencionado previamente se determinó que era necesario describir las funciones y roles del quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas de las Trabajadoras Sociales participantes de esta investigación; así como reconocer sus referentes epistemológicos y metodológicos; además de relacionar los aprendizajes y significados a nivel personal y profesional de cada una de ellas.

Igualmente, para la realización de esta investigación se tuvo como referente teórico el construccionismo social, cuyos principales representantes son Peter Berger y Thomas Luckmann, quienes plantean que la realidad se construye socialmente en un conjunto entre la realidad que ya está construida, la que se está construyendo y el conocimiento de dicha realidad que obtienen los actores que se desenvuelven en ella. Esta teoría parte de una mirada comprensiva y por tanto se encuentra en consonancia con los objetivos de esta investigación, posibilitando que se interprete la realidad social que se construye desde el quehacer de cada una de las Trabajadoras Sociales, concibiendo como lo plantean los autores Berger y Luckmann (1967, citados en Yáñez, 2010), el conocimiento en relación con la intersubjetividad, el contexto espacio-temporal, las relaciones (interacciones y lenguaje), así como, la conciencia del propio proceso profesional, develando las implicaciones de asumir un rol en el escenario de Intervención Socioeducativa en el ámbito formal.

Del mismo modo, el construccionismo social se convierte en un referente para esta investigación puesto que, abre el panorama, comprendiendo que la realidad social se construye por una dialéctica entre: la institucionalización, la legitimación y la socialización, partiendo de la idea de que no son los sujetos, en este caso las Trabajadoras Sociales quienes producen los dos primeros momentos, sino que, estos les son dados de forma objetiva, pero a su vez, estas profesionales asumen un rol importante en este proceso; pues generan significados y experiencias cargadas tanto de conciencia como de intersubjetividad dotando de sentido su quehacer y aportando a la construcción de la realidad social.

Asimismo, para la comprensión de esta investigación se parte de unos conceptos sensibilizadores que componen el referente conceptual; como lo es el *quehacer profesional* de las Trabajadoras Sociales, entendiéndose como el accionar cotidiano en sus escenarios de intervención, llevando a la práctica los referentes epistemológicos y metodológicos propios de su disciplina, respondiendo, además a lo que se plantea en su perfil profesional en relación con sus funciones y roles.

También, se concibe como elemental el concepto de *Intervención Socioeducativa*, la cual se centra en impactar una realidad y sostener un diálogo de saberes y haceres en un espacio de interculturalidad, para lo cual Gómez y Alatorre (2014) presentan algunos factores que se deben considerar como: construir las alternativas junto con los actores que están sumergidos en la situación, teniendo en cuenta sus necesidades, imaginarios, proyectos y recursos; haciéndolos partícipes del proceso y desarrollando autonomía y competencias para la transformación de los problemas de la realidad social.

Otro de estos conceptos es el de *Docentes Orientadoras*, un rol que en Colombia se encarga de realizar en las instituciones educativas diagnósticos, planificaciones, ejecución de estrategias y evaluar los procesos, esto, con el fin de orientar y favorecer el desarrollo de la personalidad de los estudiantes, además de que es un cargo al cual solo se puede acceder mediante convocatoria nacional diseñada para profesionales de las Ciencias Sociales y Humanas.

Por último, la *educación formal* como el ámbito en el que las Docentes Orientadoras realizan su quehacer profesional y definido por la ley 115 de 1994 en el artículo 10 como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (Colombia. Congreso de la República). De modo que es aquella que se da explícitamente en instituciones establecidas legalmente, mediada por un currículo, unos lineamientos establecidos desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), y modelos pedagógicos.

Por otra parte, esta investigación cuenta con un referente normativo que comprende leyes que rigen el quehacer profesional, como la ley 53 de 1977, “por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de trabajador social y se dictan otras disposiciones” (Colombia. Consejo Nacional de Trabajo Social, 1977, p. 12) regulando a las Trabajadoras Sociales; siendo quienes responden a las disposiciones específicas para el rol del Docente Orientador, las cuales, si bien son varias las que evidencian el trazo histórico de este cargo, para la presente investigación toma relevancia el *acuerdo 151 de 2010* en el cual se plantean las funciones para este cargo así como se explicita que se puede acceder a este a través de un concurso de mérito. (Colombia. Comisión Nacional del Servicio Civil. 2010).

Por último, se encuentran aquellas que dan orientaciones pertinentes para la Intervención Socioeducativa en un escenario de educación formal como el artículo 112 y 113, al igual que el capítulo 2 de la constitución política de Colombia de 1991 en los cuales se presentan disposiciones

para los funcionarios públicos, igualmente, se considera que de esta carta constitucional los Docentes Orientadores deben garantizar el cumplimiento de los derechos consagrados en el artículo 44 y 45 dirigidos al desarrollo y formación integral, corresponsabilidad y protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Colombia. Presidencia de la República. 1999). Asimismo, son regidos por la *Ley 115 de 1994*, la cual direcciona todo el sistema de educación nacional y tiene por objeto la educación, además de que concibe en su artículo 13 la orientación escolar en todos los niveles de educación como un derecho (Colombia. Congreso de la República. 1994); y, por último, la *Ley 1098 de 2006* o código de infancia y adolescencia, generando disposiciones para proteger y garantizar el adecuado, armonioso e integral desarrollo de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes. (Colombia. Congreso de la República. 2006).

Por otro lado, se posee un referente contextual e institucional que comprende que en Colombia, los establecimientos educativos pueden ser de carácter público o privado, según el origen de los fondos de financiación, siendo públicos a aquellos que reciben dinero del Estado, su personal son servidores públicos y se caracterizan por ser laicos, mientras que los ingresos de las entidades privadas provienen de los pagos que realizan los padres de familia, llamados pensiones o mensualidades, por donaciones empresariales o por pertenecer a congregaciones religiosas.

Así entonces, las participantes laboran en tres Instituciones Educativas públicas de Bello, Antioquia. La Trabajadora Social 1 (TS1) se encuentra vinculada a la *Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera* ubicada en el barrio Ciudad Niquia. La Trabajadora Social 2 (TS2) es Docente Orientadora en la *Institución Educativa Carlos Pérez Mejía*, localizada en la comuna 5, La cumbre. Por último, la Trabajadora Social 3 (TS3) labora en la *Institución Educativa Abraham Reyes*, ubicada en el barrio Niquia Camacol, perteneciente a la comuna 7 “Altos de Niquía”.

En otro orden de ideas, el resultado de esta investigación se consolida en el presente informe final, el cual se encuentra dividido en cuatro capítulos, el primero corresponde a la memoria metodológica, en esta se describe con mayor profundidad el proceso investigativo, detallando el paradigma histórico-hermenéutico y el enfoque cualitativo en los cuales se inscribe, al igual que se presentan elementos relevantes de la investigación narrativa y se explicitan los 5 momentos que comprendió, transitando desde la construcción del proyecto investigativo hasta la construcción de narrativas, su posterior análisis e interpretación, y por último, la elaboración del presente informe.

El segundo capítulo hace referencia a la descripción de las funciones y roles que poseen las Trabajadoras Sociales en su quehacer profesional durante las Intervenciones Socioeducativas que

realizan en las instituciones educativas en las que laboran. Este se encuentra a su vez dividido en dos apartados, el primero enuncia las funciones en relación a los estudiantes, la familia, la comunidad educativa y los agentes administrativos, relacionándolas además con el acuerdo 151 de 2010 y concibiendo las interrelaciones con la asistencia y educación social, así como a los procesos de promoción y transformación. El segundo apartado corresponde al rol de las participantes, desde el reconocimiento por parte de la comunidad educativa y el reconocimiento propio de las Trabajadoras Sociales, las cuales abordan las percepciones externas e internas y su relación principalmente con los procesos de asesoría, al igual que, con los cambios en los fenómenos sociales que se presentan en la institución y el fomento de la creatividad, recreación y expresión.

El tercer capítulo es el reconocimiento de los referentes epistemológicos y metodológicos de las Trabajadoras Sociales en su quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas, organizado en dos apartados, el primero enfocado al epistemológico, en el cual se abordan aquellas teorías que son recurrentes entre las participantes y se relacionan con la asesoría y las escuelas de padres, como las teorías de familia, de habilidades para la vida, de psicoanálisis, de sociología de la educación y del ciclo vital, al igual que aquellas nociones y conceptos compartidos como el de Necesidades Educativas Especiales y aquellos que surgen desde las disposiciones normativas y contextuales. El segundo apartado referido al componente metodológico, comprendiendo las técnicas, tales como los talleres reflexivos, reconstrucción del tejido social y todas aquellas que posibiliten y fomenten la participación, al igual que los instrumentos, el proceso operativo para la realización de las asesorías, talleres y escuelas de padres, además de reconocer las consideraciones éticas que las tres participantes poseen para la realización de su quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas, como la generación de confianza, la confidencialidad, la imparcialidad y el acompañamiento.

El cuarto y último capítulo corresponde a la relación entre los aprendizajes y significados de las Trabajadoras Sociales en su quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas, igualmente, estructurado en dos apartados, el primero comprende los aprendizajes, partiendo de la conciencia propia de la adquisición y aplicación de nuevos conocimientos a nivel profesional y personal los cuales son principalmente referidos a las políticas educativas y rutas de atención a las violencias, así como a sus vidas de pareja, familia y a la construcción de la personalidad.

Por último, el segundo apartado abarca los significados desde las reflexiones en torno a su quehacer profesional y al ámbito personal, las cuales se centran en la formación académica y

realidad social, así como a la implicación de lo profesional en lo personal, la falta de recursos, el descuido y delegación estatal; igualmente, comprende los sentimientos y emociones entorno a su quehacer profesional y en el ámbito personal, señalando el gran dominio que tiene el amor por la profesión, la alegría frente a los cambios en las situaciones que se presentan dentro de la institución a causa de sus intervenciones y por el reconocimiento de la comunidad educativa, pero a su vez, se resaltan emociones como tristeza, angustia e impotencia frente a los casos de violencias y la ineficacia estatal.

Por otro lado, se considera que esta investigación narrativa tuvo importancia a nivel social, ya que permitió comprender la contribución que hacen las Trabajadoras Sociales a las situaciones que viven los sujetos inmersos en el ámbito de la educación formal, así como, identificar su rol en este escenario, además, posibilitó reconocer y valorar el quehacer profesional de las participantes de este proyecto investigativo. Finalmente, cabe señalar que la presente investigación contribuyó a la construcción de conocimiento sobre el quehacer profesional de las Intervenciones Socioeducativas, puesto que desde la formación universitaria es poco lo que se aborda sobre este campo de acción.

1 Memoria Metodológica

Esta investigación posee como lente de interpretación al paradigma histórico-hermenéutico, el cual posibilita comprender el problema de investigación en términos de historia y contexto, así como, desde los sentidos y significados que tienen los acontecimientos en el espacio y tiempo, al igual que, para las sujetas que se ven involucradas. Este paradigma fue apropiado para la realización de esta investigación puesto que posibilitó interpretar los significados, así como observar y comprender cómo las sujetas y las acciones tienen incidencia en el contexto, al tiempo que este último establece también un referente para el accionar de las profesionales participantes.

Además, se concibió un enfoque cualitativo, debido a que, “el proceso de investigación no se produce de modo lineal, sino circular, se reformula constantemente al dictado de las nuevas aportaciones que surgen como resultado de la interacción con la realidad” (González, 2003, p. 131), por lo que, esta investigación se inscribió en ese enfoque, sin buscar cuantificar, ni generar una relación de causa-efecto, sino comprender cómo se desarrolla el quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas de cada una de las Trabajadoras Sociales, partiendo de sus narrativas y relatos como construcciones individuales, únicas y mediadas por su experiencia personal y profesional, lo que permitió construir una noción de la realidad del rol del Trabajo Social en el ámbito de la educación formal.

Las narrativas se incluyen dentro del enfoque cualitativo, ya que les interesa principalmente dar voz a los sujetos para que expresen sus propias vivencias. En donde se entiende que la realidad esencialmente es una construcción colectiva a partir de las narraciones de los que formamos parte de ella, por lo que sólo podemos comprenderla desde su interpretación (de construcción) (León, 2015, p. 86).

Asimismo, este proyecto se inscribió en la modalidad de *investigación narrativa*, este proceso consistió en recopilar, analizar e interpretar los relatos de las participantes en relación con su quehacer profesional como Docentes Orientadoras. Lo anterior, tuvo como punto de partida la comprensión misma que cada una le atribuyó a sus experiencias, por lo que no sólo fue importante centrarse en lo que es evidente, sino también identificar todas las formas en las que se dan los hechos, siendo sus discursos y acciones los que se convierten en el foco central de la investigación. De allí, se derivó la importancia de que las investigadoras no fueran ajenas al objetivo que

estudiaron, ya que existió una interacción entre sujetos por lo que, el reto estuvo en asumir unas consideraciones éticas y políticas.

Esta modalidad, permitió una aproximación al quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales en las Intervenciones Socioeducativas en el ámbito de la educación formal a partir de relatos individuales, interpretando cada una de sus narrativas, tratando de sentir y revivir lo que ellas transmitieron, sin modificar o alterar sus discursos, ya sea por conservar una postura teórica o por alcanzar un objetivo específico de la investigación (Arias & Alvarado, 2015).

1.1 Momentos de la investigación

Esta investigación, contó con 5 momentos que permitieron de forma ordenada, coherente y clara construir y analizar las narraciones de las Trabajadoras Sociales para así comprender su quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas al asumirse como Docentes Orientadoras en instituciones públicas del municipio de Bello.

El primer momento correspondió a: *Construyendo las bases*. Este es el inicio del proyecto investigativo, el cual tuvo un lapso entre la primera semana de noviembre del 2019 y la tercera semana de octubre de 2020. Desde su inicio hasta el mes de marzo de 2020 se identificó el tema, la pregunta orientadora y los objetivos, desde este tiempo hasta abril de 2020 se construyó el planteamiento del problema; el cual se compuso de antecedentes, estado del arte y justificación, además, en el mes siguiente se establecieron los referentes teóricos, conceptuales, legales, contextuales e institucionales.

Por último, se consolidó el diseño metodológico en los posteriores tres meses. Lo anterior, a partir de la implementación de las técnicas:

Revisión documental. Estuvo presente de manera transversal a lo largo de todo el proceso de investigación y se realizó a través de dos instrumentos: la ficha de revisión documental y ficha de revisión conceptual, la primera permitió identificar aspectos relevantes como: autores, lugares de publicación, tipo de documento, metodología y citas pertinentes para la realización del planteamiento del problema y estado del arte, mientras que, la segunda estuvo centrada en el rastreo de conceptos que permiten consolidar los referentes teóricos, conceptuales y legales, así como un instrumento fundamental para la comprensión de categorías, subcategorías y descriptores del

sistema categorial y a su vez, conceptos que fueron necesarios clarificar para definir posturas y aspectos como el diseño metodológico.

Conversaciones informales. Estas son aquellas que se llevaron a cabo entre las investigadoras y las participantes de forma espontánea y que por tanto no fueron ni planeadas, ni estructuradas, pero en las cuales se retomaron aspectos fundamentales para el desarrollo de esta investigación. Estas conversaciones surgieron en diferentes escenarios como vía WhatsApp y diálogos de saberes durante el curso de la Línea de profundización en Trabajo social e Intervención Socioeducativa. Por último, fueron registradas a través de un instrumento que consistió en un formato que posibilitó identificar: temática, participante y principales elementos. Esta técnica se implementó durante todo el desarrollo de la investigación.

Igualmente, en este primer momento se establecieron las consideraciones éticas pertinentes para el contacto y aplicación de técnicas con las participantes, a partir de esto, se reconoció que esta investigación se apoyó en el código de ética del Trabajo Social (2015) con el fin de garantizar la transparencia, el diálogo y el buen ejercicio profesional. Con base al artículo 13 del código mencionado anteriormente, se retomaron aspectos como la generación de relaciones de empatía y confianza con las participantes, reconocimiento de las mismas como sujetas múltiples y constructoras de la realidad, además de respetar sus decisiones, garantizar la confidencialidad cuando sea requerida y siempre cuidando el buen nombre; también se solicitó un consentimiento informado y se evitaron acciones que generen afectaciones en las Docentes Orientadoras participantes en este proyecto investigativo.

Asimismo, se tuvieron otras consideraciones éticas que respondieron a principios básicos de la investigación narrativa, tales como: cada interpretación que se construyó de las narrativas de las Trabajadoras Sociales se hizo con respeto y sin alteraciones, además, no se llevaron a cabo juicios de valor sobre su quehacer profesional, aprendizajes y significados, siempre se asumió una actitud de escucha y comprensión, propiciando diálogos empáticos, desde la imparcialidad y sin forzar o presionar a las participantes a tomar una posición específica, permitiendo las narraciones libres.

Por otro lado, se le dio a cada una de las narrativas de las participantes el mismo nivel de importancia y se retomaron como relatos valiosos y personales, del mismo modo, las

conversaciones informales fueron parte de las técnicas interactivas y, por tanto, tuvieron igual relevancia que los diálogos formales (los establecidos previamente por cada una de las partes).

Una vez que se tuvieron contruidos los elementos necesarios para este primer momento se realizó el enlace con las tres participantes, las cuales fueron seleccionadas por cumplir con los siguientes requisitos: ser Trabajadoras Sociales; asumirse como Docentes Orientadoras; desempeñar su quehacer profesional en colegios públicos de Bello y desear participar de forma voluntaria y comprometida con esta investigación. Las participantes son tres mujeres, cuyas edades oscilan entre 40 y 57 años.

La Trabajadora Social 1 (TS1) se encuentra vinculada a la *Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera* cuyo funcionamiento inició el 1 de marzo de 1983, con el nombre de IDEM NIQUIA. Actualmente, cuenta con dos sedes: ubicadas en el barrio Ciudad Niquia. Ésta presta los servicios de primera infancia, básica primaria y secundaria, educación media, jornada sabatina y media técnica en convenio con el SENA. Además, en cumplimiento a la Resolución N°200 del 20 de octubre del 2003 expedida por la Secretaría Departamental, atienden en la sección primaria a niños con limitaciones especiales con la asesoría de la Secretaría de Educación. (Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera, s.f.)

Dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), desarrollan un modelo humanista acorde al Siglo XXI, orientando sus acciones a construir un ser social con sentido de la paz, la ternura, el amor y la reconstrucción de un nuevo tejido social. Su filosofía es: formar personas como seres individuales y sociales, que generen procesos de desarrollo para ellos y las personas de su entorno; también trabajan en la autoestima como estrategia de valoración personal, el valor de la vida y por mejorar la calidad de los resultados académicos. (Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera, 2015)

La Trabajadora Social 2 (TS2) es Docente Orientadora en la *Institución Educativa Carlos Pérez Mejía*, ubicada en la comuna 5, La cumbre. Cuenta con tres sedes, la primera y principal en el barrio El Carmelo, con estrato socioeconómico 3, aunque sus estudiantes comprenden los estratos de 1 a 3, la segunda sede, la escuela Rosalía Suárez en el barrio Rosalpi y su tercera sede, la escuela Juan XXIII. Atiende a una población de básica primaria y secundaria, así como media académica; además de ser escuela nocturna “por la resolución Nacional N.º 002912 del 3 de enero de 1989 y mediante Documento Departamental N.º 2663 del 8 de junio de 1994” (Institución Educativa Carlos Pérez Mejía, s.f.), para los niveles académicos de 1º a 11º con 5 cleis.

En su PEI se plantea como filosofía la formación de sus estudiantes en 5 líneas: ciudadanía, respeto al medio ambiente, procesos cognitivos, valores y afectividad. No definen un modelo pedagógico específico, sin embargo, establecen que este debe responder a principios de flexibilidad, equidad y participación, a través de estrategias constructivistas, críticas, creativas y reflexivas. (Institución Educativa Carlos Pérez Mejía, s.f.)

Por último, la Trabajadora Social 3 (TS3) perteneciente a la *Institución Educativa Abraham Reyes*, la cual comenzó su funcionamiento el 20 de enero de 1980, está ubicada en el barrio Niquia Camacol, perteneciente a la comuna 7 “Altos de Niquía”. Este centro educativo atiende a 1383 estudiantes entre los niveles de preescolar a 11, además de tres cleis de aceleración del aprendizaje (III, IV y V) en calendario A, en las jornadas de mañana, tarde y noche. En su PEI se establecen como principios para la convivencia escolar la participación, corresponsabilidad, autonomía, diversidad e integralidad. Esta Institución Educativa tiene como misión la formación integral, comprendiendo las competencias de aprendizaje, así como un modelo pedagógico holístico innovador a partir de la utilización de herramientas para el aprendizaje y la investigación. (Institución Educativa Abraham Reyes, s.f)

Por otro lado, entre los años 1988 y 2000, dos de las Docentes Orientadoras (TS2 y TS3) realizaron sus estudios en el pregrado de Trabajo Social en la Universidad Pontificia Bolivariana y una de ellas (TS1) en la Universidad de Antioquia en el 2003. Todas han complementado sus estudios de pregrado con posgrados, diplomados, cursos y capacitaciones relacionadas con el ámbito educativo. Igualmente comparten el rol de ser madres de 1 o 2 hijos, además, en el año 2010 ingresaron a instituciones públicas de Bello al cargo de Docentes Orientadoras, a través de un concurso nacional. Aunque las tres participantes laboran en el municipio de Bello, solo una de ellas (TS2) reside en él y las otras dos en los municipios de Copacabana y Medellín.

Estas se conocían entre sí, pero fueron contactadas y citadas para la aplicación de las técnicas de forma individual. En el mes de noviembre del 2019 se hizo una primera llamada a la TS1, en la cual se le comentó el objetivo del proyecto investigativo, las consideraciones éticas y se le hizo la invitación a participar; posteriormente ella facilitó los números telefónicos de TS2 y TS3, con quienes se tuvieron las primeras relaciones entre los meses de febrero y mayo del 2020, se les relató lo mismo que a la TS1 e igualmente se les invitó a ser parte de esta investigación.

A las tres Trabajadoras Sociales se les envió vía correo electrónico dos consentimientos informados, los cuales contenían el objetivo de la investigación, los compromisos de cada una de

las partes y las consideraciones éticas aquí presentes. Uno de ellos dirigido a las participantes y otro para ser firmado por un representante de la administración de las instituciones públicas en las que laboran, solicitando la autorización para ser nombradas en este proyecto. Por último, una vez terminada la investigación, se llevó a cabo la respectiva devolución de los resultados a cada una de las Trabajadoras Sociales que hicieron parte de este.

El segundo momento es: *las Trabajadoras Sociales narran*. El cual tuvo una duración desde la cuarta semana de octubre de 2020 hasta la tercera semana de enero de 2021. Esto coincide con la etapa que Arias y Alvarado (2015) nombran *Construcción de la información*, la cual comprendió la conversación entre las investigadoras y las participantes, es decir, que en este punto se obtienen las narrativas que se codificaron e interpretaron en los siguientes momentos. Las Trabajadoras Sociales aportaron sus narraciones y retroalimentaciones; la asesora en aras de mejorar y guiar este proceso investigativo revisó y compartió sus conocimientos con las dos investigadoras; quienes construyeron estas narrativas, las interpretaron, comprendieron y relacionaron con el fin de alcanzar el objetivo general y los tres específicos.

Para este primer espacio se implementaron técnicas orales (relatos guiados por entrevistas semiestructuradas) e interactivas (mural de situaciones, tejido de aprendizajes):

Entrevista semiestructurada. Durante los encuentros virtuales que se realizaron con las Trabajadoras Sociales mediante la plataforma de Google Meet, se construyeron las narrativas, a partir de *conversaciones* que surgieron con base a una *guía de entrevistas*, siendo este el instrumento, el cual poseía una serie de preguntas orientadoras que eran flexibles. Esta técnica estuvo enfocada principalmente al primer objetivo específico, aunque retomó aspectos que pudieron ser útiles para los objetivos específicos 2 y 3. Esta técnica se implementó con las tres participantes entre el 28 de octubre de 2020 y el 6 de noviembre de 2020.

Mural de situaciones. Consistió en la disposición de un Padlet que contenía el título de la actividad: *mural de situaciones*; el propósito y tableros interactivos con los temas orientadores del encuentro, posteriormente, las participantes narraron sobre aspectos enfocados principalmente al objetivo específico 2, sin embargo, surgieron elementos útiles para los objetivos específicos 1 y 3, estos fueron plasmados de forma escrita en los tableros interactivos por las investigadoras, mientras las trabajadoras indicaron cómo hacerlo. La técnica se llevó a cabo de forma virtual por medio de

la plataforma Google Meet con las tres trabajadoras sociales entre el 27 de noviembre de 2020 y el 04 de diciembre de 2020.

Tejido de aprendizajes. Esta es conocida tradicionalmente como “el ojo de Dios” en la cultura Huichol de México y es la posibilidad de conexión espiritual con la naturaleza a través del cual se logra reconocer aquello que comúnmente no es puesto de manifiesto y permite celebrar los logros obtenidos. La aplicación de esta técnica consistió en unir dos palos de forma paralela, formando una cruz, alrededor de la cual se tejió con lana e hilos de colores a medida que las participantes relataron sobre los aprendizajes y significados que emergieron durante su quehacer profesional. Esta fue la única técnica que se aplicó de forma presencial, en lugares cercanos a las viviendas de las participantes, los encuentros con TS1 y TS3 ocurrieron durante el mes de diciembre de 2020 y en enero de 2021 con la TS2.

Igualmente, luego de haber implementado cada una de las técnicas mencionadas anteriormente, se realizó una construcción de las narrativas, a través de un formato que posibilitó identificar el lugar que asumió cada participante, ubicación en tiempo, propósito y transcripción literal del encuentro. Esto se logró tras utilizar grabación en vídeo o en audio del desarrollo de las técnicas y se realizó entre la primera semana de noviembre de 2020 y la tercera semana de enero de 2021.

Tercer momento: *los encuentros y desencuentros entre las narraciones*, llamado por Arias y Alvarado (2015) como *Análisis de narrativas*. Esta, fue la etapa en la cual se interpretaron las narraciones de las Trabajadoras Sociales, con el fin de dar respuesta y alcanzar los tres objetivos específicos. Se retomaron los resultados obtenidos a partir de las técnicas implementadas en el momento anterior y se analizaron en cuatro niveles nombrados por los mismos autores enunciados anteriormente como: *registro de codificación textual, contextual y metatextual*. Los anteriores niveles fueron renombrados por las investigadoras de este proyecto respectivamente como: *códigos de las narrativas, lo que narran las Trabajadoras Sociales, cómo lo narran las Trabajadoras Sociales*; y, por último, *las narrativas y teorías dialogan*.

Códigos de las narrativas. En este nivel se tomaron las transcripciones de las entrevistas que materializaron los resultados de las técnicas orales e interactivas y se le asignaron códigos a cada narrativa, a través de la herramienta Atlas Ti 7, con el fin de codificar y categorizar la

información con relación a los objetivos de esta investigación. Este primer nivel de análisis se realizó durante la primera semana de noviembre de 2020 y la tercera semana de enero de 2021.

Lo que narran las Trabajadoras Sociales. Se realizó una interpretación textual individualizada de cada narración y posteriormente se realizó una clasificación y ordenación de lo relatado por las participantes. Esta interpretación textual permitió comprender la lógica de los relatos, ordenando los sucesos e identificando el quehacer profesional en las Intervenciones Socioeducativas de cada una de las Trabajadoras Sociales; los referentes epistemológicos y metodológicos que guían ese quehacer profesional; y sus aprendizajes y significados a nivel personal y profesional. Lo anterior a partir de la codificación realizada en el primer nivel. Este segundo nivel de análisis se llevó a cabo la segunda semana de noviembre de 2020 y la cuarta semana de enero de 2021.

Cómo lo narran las Trabajadoras Sociales. Al igual que en el nivel anterior, se realizó una interpretación individualizada de las narraciones y seguido de ello se contrastaron, con la diferencia de que aquí se llevó a cabo una interpretación contextual de los sucesos y acontecimientos narrados por las Trabajadoras Sociales. En este nivel se retomó la codificación y la interpretación textual realizada en los puntos anteriores con el fin de reinterpretarlos con base en la interrelación entre sus relatos, a través de matrices de establecimiento de relaciones y de redes. Este tercer nivel de análisis ocurrió entre la segunda semana de diciembre 2020 y la cuarta semana de enero de 2021.

Las narrativas y teorías dialogan. En este último nivel se partió de las interpretaciones anteriores y se analizaron a la luz de los referentes conceptuales y teóricos de esta investigación, además de los aportes de las investigaciones que fueron retomadas en el estado del arte. Este último nivel consolidó los resultados de los niveles descritos previamente y permitió establecer los hallazgos del tercer momento denominado: *los encuentros y desencuentros entre las narraciones*. Este último nivel de análisis tuvo lugar en el mes de febrero de 2021.

El cuarto momento, las investigadoras lo denominaron *consolidación de resultados*, pues es en este en el cual se compactó y se articuló todo el proyecto de investigación, se retomaron los hallazgos del segundo momento y se estableció cuáles eran los resultados para cada uno de los tres

objetivos específicos de esta investigación, esperando alcanzar el objetivo general y, por tanto, dar respuesta a la pregunta central. Por último, el quinto momento *compartir de resultados*, consistió en la devolución de los resultados del proyecto de investigación a las Trabajadoras Sociales a través de una presentación virtual, que permitió exponer los hallazgos y a su vez recibir una retroalimentación y comentarios por parte de las participantes, con el fin de mejorar y corregir el proyecto.

Finalmente, se reconoce entonces que en esta investigación se aplicaron técnicas como: revisión documental, observación, conversaciones informales, entrevistas semiestructuradas, mural de situaciones y tejido de aprendizajes. Además, se contó con 3 mujeres profesionales de Trabajo Social que se asumen como Docentes Orientadoras en Instituciones Educativas Públicas de Bello que participaron de forma voluntaria y comprometida, igualmente, se contó con unas consideraciones éticas que velaban por el respeto, la empatía, la imparcialidad, la comprensión y la posición objetiva.

2 Descripción de funciones y roles de las Docentes Orientadoras

El campo de educación formal es poco abordado en la formación profesional del Trabajo Social; es por ello que en este capítulo se pretende describir cuáles son esas funciones y roles que las Docentes Orientadoras realizan al nombrarse como tal, partiendo de que “el trabajo social es una profesión y disciplina que en su quehacer profesional implica intervenir en las problemáticas sociales con la pretensión de generar escenarios de bienestar y calidad de vida en grupos poblacionales” (Acero, et al., 2019, p. 16), por tanto, las Trabajadoras Sociales tienen un campo de acción muy amplio, puesto que, su quehacer profesional se encuentra en cualquier escenario en el que existan problemáticas sociales, siendo así un conjunto de acciones articuladas que materializan el saber específico, posibilitan el bienestar social, al igual que protegen y defienden los derechos colectivos, velando por el desarrollo integral de los sujetos con los cuales intervienen.

Adicionalmente, se comprende que la formación de base de las Docentes Orientadoras es el Trabajo Social y, esto implica que:

[Hay] influencia de la identidad profesional en los roles que son y van asumiendo en su quehacer diario, aun cuando en ciertas ocasiones ven limitadas sus acciones o funciones que debiesen realizar, lo cual pasa por un asunto de instituciones en donde se insertan laboralmente, las cuales generan contradicciones entre el querer hacer y el deber hacer. (Alarcón & Lai, 2007, p. 122)

Así entonces, el quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales está estrechamente ligado a las funciones y roles que desempeñan en una institución, organización, asociación, entre otros. Sin embargo, no se limita a ello; sino que también hay influencia del conocimiento específico que cada una posee, puesto que hay una identidad profesional que permea cada acción y decisión. Esta relación entre lo que son profesionalmente y el rol que asumen conlleva en ocasiones contradicciones entre el deber ser y el poder hacer. Esto implica que las funciones, roles e incluso conocimientos que las profesionales poseen deben ser a veces modificados, complementados o reemplazados por otros que se adapten a las exigencias institucionales; de modo que, el quehacer profesional se encuentra interconectado con el contexto en el que intervienen, su temporalidad y espacialidad, lo que tiene implicaciones políticas, sociales, culturales y económicas, por tanto, ese

quehacer se transforma a partir de las realidades sociales que exigen al profesional un nuevo accionar disciplinar.

Lo planteado anteriormente, responde a lo que las Trabajadoras Sociales han narrado sobre sus Intervenciones Socioeducativas, en las cuales se evidencian que, sus funciones responden a las planteadas normativamente, pero también, están dadas por las instituciones educativas y el contexto social en el que se encuentran, esto será descrito en el primer apartado del presente capítulo. Adicionalmente, se cuenta con un segundo apartado que aborda específicamente los roles de las participantes al asumirse como Docentes Orientadoras, estos serán interpretados a partir del reconocimiento que tienen las mismas Trabajadoras Sociales y la comunidad educativa sobre su quehacer profesional. Ambos apartados se conciben dentro de las Intervenciones Socioeducativas, reconociendo que estas se evidencian a partir de la asistencia social, expresadas en las remisiones y asesorías, así como, en la educación social principalmente desde los talleres y orientación vocacional; por último, en la promoción y transformación de la realidad social desde el fomento de la creatividad, recreación y expresión.

2.1 Funciones de las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa

Las tres Trabajadoras Sociales poseen dentro de las instituciones educativas una serie de funciones que hacen parte de su quehacer profesional en cuanto realizan una praxis de sus intervenciones, materializando teorías, conceptos, métodos y metodologías que son de su saber específico. Así entonces, las tres deben ejecutar acciones acordes al rol que asumen como Docentes Orientadoras y las cuales, están estipuladas en el acuerdo 151 de 2010, entre ellas se encuentran la realización de actividades curriculares no escolares complementarias, como lo son la atención a la comunidad (padres de familia y acudientes), actividades de perfeccionamiento pedagógico y reuniones con profesores.

Además, el perfil de las Docentes Orientadoras está dirigido a profesionales con capacidad para desarrollar programas que fomenten en la institución, un ambiente de armonía, afecto, colaboración, respeto y que estén basados en los valores individuales y sociales, teniendo en cuenta las competencias funcionales y comportamentales. Las funciones incluyen el área directiva, las cuales se desempeñan en la planeación y construcción del clima escolar; el área académica dirigida al diagnóstico y orientación de estudiantes, profesores y directivos; así como, el área comunitaria,

la cual promueve la convivencia en el contexto institucional. Las comportamentales están agrupadas en cinco áreas, las cuales son: liderazgo y motivación al logro; sensibilidad interpersonal; comunicación asertiva; trabajo en equipo; y, por último, negociación y mediación (Calderón & Hernández, 2018)

Asimismo, se identifica en las narraciones de las Docentes Orientadoras que sus funciones están dirigidas a toda la comunidad educativa dividida en estudiantes, familia, personal administrativo y comunidad local, para los cuales desempeñan acciones acordes a las características de la población, las necesidades contextuales y rutas estipuladas por la institución educativa, Bienestar Familiar o el Ministerio de Educación. Sin embargo, cabe resaltar que las funciones que deben desarrollar las tres Trabajadoras Sociales son muy amplias y abarcan una gran cantidad de sujetos, pues a pesar de que, el acuerdo 151 de 2010 estipula la designación de un Docente Orientador por cada 1.379 estudiantes, en la realidad no sucede así.

De hecho, un aspecto reiterativo en las narraciones de las participantes es la carga laboral que poseen, la cual implica retos y limitantes, ya que no hay una implementación real de lo mencionado en el párrafo anterior, puesto que, cada institución educativa posee solo una Docente Orientadora para todos los y las estudiantes, los cuales sobrepasan los 1.379; a esta población que se atiende se le agregan los padres de familia y personal administrativo.

Finalmente, con la intención de comprender efectivamente las funciones que poseen las participantes dentro de las instituciones educativas en relación con la comunidad educativa, se desarrollarán en cuatro subtítulos; las funciones que las Docentes Orientadoras realizan con, para y por los y las estudiantes, las familias, administrativos y comunidad local en sus Intervenciones Socioeducativas.

2.1.1 En relación con estudiantes

Se evidencia en las narraciones de las Trabajadoras Sociales que, a pesar de poseer un quehacer profesional con toda la comunidad educativa, sus funciones tienen un componente fuertemente dirigido a los y las estudiantes como sujetos protagonistas en sus Intervenciones Socioeducativas; estos educandos incluyen a los niños y niñas de preescolar y básica primaria, los adolescentes y jóvenes de secundaria, nocturna y sistemas flexibles.

Igualmente, el quehacer profesional con relación a los y las estudiantes parte de las disposiciones en el acuerdo 151 de 2010, el cual plantea que las Docentes Orientadoras deben atender sus demandas en cuanto a los aspectos psicológicos y sociales. A partir de allí, se configuran diferentes enfoques de intervención; como el acompañamiento psicosocial, el académico y el vocacional. Dentro de estas líneas de acción, las tres participantes señalan algunos puntos de encuentro que realizan en sus respectivos centros educativos, por tanto, las investigadoras las han interpretado como esenciales en su quehacer profesional y serán desarrolladas a continuación.

En primer lugar, las tres Trabajadoras Sociales tienen un quehacer profesional enfocado en la identificación del riesgo psicosocial que presentan los y las estudiantes, tales como las prácticas de sexting, de grooming, violencia intrafamiliar, adicciones a drogas y videojuegos, así como repitencias escolares y embarazos adolescentes. Frente a lo establecido anteriormente, la TS1 señala:

Nos corresponde mucho lo que tiene que ver con identificar por ejemplo situaciones de riesgo psicosocial, por ejemplo, cuando los chicos muy tempranamente empiezan a vincularse y empiezan por ejemplo a... a compartir fotos, bueno todas estas prácticas de sexting, entonces identificar todos esos riesgos que puede ser pues es un delito ¿cierto? activar la ruta. (TS1, Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020)

Las situaciones mencionadas se presentan en mayor o menor medida en las instituciones educativas del municipio de Bello e implican afectaciones académicas, emocionales, sociales y psicológicas en los y las estudiantes, de modo que, las Docentes Orientadoras realizan acompañamientos a partir de las asesorías, remisiones y espacios de diálogo, identificando soluciones posibles y permitiendo mejorar las condiciones o situaciones que influyen en la deserción escolar, en la ideación suicida y en comportamientos agresivos o infractores.

En segundo lugar, cabe señalar que la línea de acción psicosocial se conjuga con el enfoque académico en cuanto que, ambos campos tienen influencia mutua, es decir, las condiciones cognitivas, comportamentales y ambientales que poseen las y los educandos puede generar un bajo rendimiento académico y a su vez las pocas adaptaciones curriculares podrían aumentar el factor de riesgo psicosocial. Un claro ejemplo de lo especificado anteriormente es el acompañamiento a diagnósticos cognitivos y necesidades educativas especiales (NEE), frente a las cuales las

Trabajadoras Sociales se encargan de remitir los casos de los y las estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje; de la capacitación a las familias y docentes de la institución educativa para promover procesos de aprendizaje flexibles y adaptados a las capacidades de los y las estudiantes; y romper con los estigmas sobre la educación especial.

Aunque las participantes no son las profesionales que poseen de forma explícita la función de apoyar el diagnóstico y atención de NEE, reconocen allí un quehacer profesional, en cuanto a que, desde el acuerdo 151 de 2010, se consagra el deber de identificar y acompañar el proceso de los y las estudiantes de acuerdo con sus particularidades formativas. Adicionalmente, Nadal (1995) citado por Rodríguez (2015) plantea que le corresponde a los/las Trabajadores/as Sociales diagnosticar y atender la problemática social que incide en el aprendizaje (p. 39).

Así entonces, se reconoce que las participantes poseen un quehacer profesional entorno a la atención de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, frente a lo cual, la TS1 narra que en “toda esta parte que tiene que ver con los diagnósticos cognitivos o... pues como de necesidades diferenciales ¿cierto? de atención, ahí yo hago como un enlace, yo ahí no soy la profesional de apoyo, pero estoy atenta, acompaño” (Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020).

Igualmente, cabe señalar que los docentes de apoyo no permanecen durante todo el año lectivo en la institución educativa, por tanto, las Trabajadoras Sociales generan estrategias de transición con el profesional que ingresa, además de que se ocupan del seguimiento a los casos de los y las estudiantes mientras se vincula a ese nuevo personal. Sin embargo, a diferencia de lo que plantea Nadal (1995, citado en Rodríguez, 2015), lo expuesto no significa que las participantes realicen diagnósticos, tratamientos u otros similares, sino que, orientan y concientizan a las familias y docentes frente a la inclusión de los y las estudiantes con NEE en el aula de clase, esto no incluye el abordaje de estrategias y recursos educativos debido a que estas últimas funciones les corresponden a los docentes de área.

En esta misma línea del enfoque académico desde las NEE, la TS3 señala su papel fundamental en la realización de los Planes Individuales de Ajuste Razonable (PIAR) un instrumento que de acuerdo con el decreto 1421 de 2017 busca la adaptación curricular con el fin de posibilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes que poseen un diagnóstico cognitivo o físico (Colombia. Presidente de la República, 2017). Allí, las Docentes Orientadoras tienen la función de acompañar a los docentes en la realización de esta herramienta,

garantizando que efectivamente se creen espacios de inclusión para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes del centro educativo.

Asimismo, las participantes acompañan el proyecto de vida de los educandos, puesto que esta es una de las funciones que se encuentra de forma explícita en el acuerdo 151 de 2010, de modo que realizan asesorías en las que orientan y motivan a los jóvenes para continuar con sus procesos educativos, de esta misma forma, hacen seguimiento a las familias y situaciones que conllevan a la deserción escolar, gestionando recursos y espacios de encuentro en los que los sujetos involucrados construyan rutas de acciones posibles.

En este sentido, la TS1 establece que en las actividades de proyecto de vida se encontraban dificultades de repitencia y comportamiento que limitaban la participación de los y las estudiantes en la institución educativa (Entrevista, 28 de octubre, 2020). Cabe resaltar que estas intervenciones de las participantes surgen en el contexto educativo formal, por tanto, algunas de sus acciones con los y las estudiantes se encuentran asociadas a las condiciones académicas, buscando la inclusión de todos los educandos en el proceso educativo, al igual que al mejoramiento del rendimiento académico y la prevención de la deserción escolar.

En tercer lugar, en cumplimiento a lo estipulado desde lo normativo, las Docentes Orientadoras generan estrategias para la orientación vocacional de los y las estudiantes del grado once que se encuentran próximos a iniciar su proceso de educación superior, para la realización de ello, las Trabajadoras Sociales implementan recursos como: invitar a egresados/as de la institución educativa, realizar asesorías, talleres, ferias universitarias y pruebas psicotécnicas. Estas Intervenciones Socioeducativas poseen gran relevancia en el desarrollo futuro de los y las estudiantes, al igual que influye en la autoconcepción de ellos y ellas, ya que, logran evidenciar sus potencialidades, capacidades y destrezas. Por tanto:

Otra de las funciones muy concretas que así lo tiene como el manual donde está estipulado en esa ley 151 que creó el cargo es la de orientación vocacional con los once. La orientación vocacional, las pruebas psicotécnicas, los talleres de motivación, las ferias universitarias, todo lo que implica con los once (TS2, Entrevista, 03 de noviembre, 2020).

Adicionalmente, el quehacer profesional de las Docentes Orientadoras de las instituciones públicas del municipio de Bello posee muchos puntos de encuentro, ya que se rigen por el acuerdo 151 de 2010, pero a su vez tienen diferencias que responden a los Proyectos Educativos

Institucionales (PEI), al igual que al contexto social, económico y cultural en el que se encuentran y por tanto, son propias de las particularidades de cada centro educativo, aunque no se desligan de los tres enfoques de intervención mencionados en párrafos anteriores.

Igualmente, entre estas funciones se encuentran la implementación de talleres preventivos para la deserción académica y el embarazo adolescente desde el reconocimiento de sus derechos sexuales y reproductivos, la ejecución de acciones como charlas y asesorías enfocadas a aumentar el autoestima y la autoconfianza en los y las estudiantes; el acompañamiento a dificultades de convivencia a través de talleres grupales y asesorías individuales; y por último, la potenciación del liderazgo, por medio de talleres musicales y artísticos.

En otra perspectiva, hasta el momento se ha mencionado el quehacer profesional de las Trabajadoras Social en la intervención, sin embargo, es necesario puntualizar frente a las acciones que ejecutan y que la caracterizan como Socioeducativa, para ello se parte de los planteamiento de Castillo y Cabrerizo (2011), en los cuales se reconoce que las Intervenciones Socioeducativas pueden llevarse a cabo en cualquier escenario en el que el fenómeno social a intervenir requiera de un acto educativo y se encuentre ligado a los aspectos socioculturales, respondiendo a las demandas contextuales.

Además, se concibe a los y las estudiantes como sujetos activos del proceso educativo, desde lo psicosocial, lo académico y lo vocacional, aspectos que se evidencian en las funciones que realizan las tres profesionales, puesto que ellas llevan a cabo procesos formativos desde las asesorías, talleres, charlas y orientaciones que tienen como punto de inicio la concepción del contexto específico en el que se encuentran.

Asimismo, se evidencia que las funciones con los y las estudiantes que realizan las Trabajadoras Sociales durante su quehacer profesional responden a Intervenciones Socioeducativas en la medida que ejecutan acciones de asistencia y educación social, como lo son las asesorías al proyecto de vida, mejoramiento al rendimiento académico y aumento de la autoestima, al igual que realizan remisiones frente aquellas situaciones de riesgo psicosocial; talleres preventivos, grupales y reflexivos. Las acciones mencionadas previamente, al igual que las descritas en párrafos anteriores buscan un cambio positivo en las situaciones que viven día a día los y las estudiantes, implicando que responda a Intervenciones Socioeducativas, ya que esta “lleva implícita la intencionalidad de transformar una determinada circunstancia, dinámica o realidad” (Gómez &

Alatorre, 2014, p. 2), modificando positivamente las condiciones y situaciones en las que se ven inmersos.

Sin embargo, cabe señalar que no siempre las acciones que ejecutan las Trabajadoras Sociales pueden ser amplias, eficaces o realmente transformar la realidad social de las y los educandos, puesto que de igual modo deben de responder a unas exigencias normativas y contextuales que les imponen ciertas limitaciones, frente a esto, una de las participantes relata: “en estos días me entregaban una remisión de un estudiante que está prácticamente en situación de calle y en ese caso, lo único que podemos hacer como, como Docentes Orientadores, según las funciones que tenemos, es activar rutas” (TS1, Entrevista, 28 de octubre, 2020).

La anterior narración permite evidenciar que hay unas pautas específicas frente a lo que se debe hacer, además de que, no en todos los casos se cuenta con los recursos y posibilidades para transformar positivamente la realidad, lo único que les queda por hacer es activar rutas y remitir los casos a aquellos profesionales y entidades que se encuentran con la potestad para actuar ante situaciones de violencia intrafamiliar, violaciones y secuestros, en los cuales las funciones se enfocan en el seguimiento a casos, remisiones y presentación de informes, aunque, estas entidades en algunas situaciones no dan respuestas, soluciones o acciones que contribuyan a la situación de los y las estudiantes, requiriendo un trabajo interdisciplinar e interinstitucional efectivo por parte de las entidades gubernamentales.

2.1.2 En relación con la familia

La familia dentro de las instituciones educativas son un eje primordial para el proceso de los y las estudiantes a nivel personal y académico, pues es en ella que cada uno confía y se apoya para crecer y afrontar cada etapa de su vida. Cada una de las Trabajadoras Sociales en sus relatos dieron muestra de esta premisa, ya que en todo momento narraron la relación que se encuentra entre ellas y las familias de los y las estudiantes, ya sea porque estas últimas solicitan acompañamiento con algún proceso o porque las profesionales les hacen el llamado.

Dentro de las funciones que las participantes narraron en relación con las familias hay unanimidad entre las 3, respecto a brindarles asesoría, realizar remisiones y dirigir la escuela de padres. En cuanto a la primera, una de las profesionales dijo que “no se hace terapia familiar, sistémica, ningún tipo de terapia, ni tampoco terapia individual, se hace más es como asesorías,

dos, tres asesorías por caso para dar algunas recomendaciones de acuerdo con la situación que esté viviendo el estudiante” (TS2, Conversación informal, 30 de mayo, 2020). Como se mencionó anteriormente, las Docentes Orientadoras no realizan terapia, sino que, por el contrario, sus encuentros giran en torno a escuchar y reflexionar con las partes involucradas, sin sugerirles cambios o acciones, ya que como Trabajadoras Sociales no pueden cruzar la línea de decirles qué deben hacer.

Igualmente, el acuerdo 151 de 2010 señala que el Docente Orientador “atiende la consulta personal sobre aspectos psicológicos y sociales demandados por estudiantes y padres de familia” (p. 4), ya que muchas veces estas acuden a las profesionales con la necesidad de ser escuchadas y tener un lugar donde expresar sus sentimientos y pensamientos, dejando a un lado el temor de ser juzgadas y al contrario “ellos salen con su respuesta, es que casi como que se van como parando solitos, sin decirles se acabó el tiempo, es que “hay no, ya, ya, ya, ya, Dios le pague”, felices, “no, aclaré todo”, sin uno casi que abrir la boca” (TS2, Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021), esto permite que las decisiones no estén influenciadas, ni les corresponda el peso de las posibles consecuencias (positivas o negativas) ni que estas recaigan sobre las profesionales, ya que ellas pueden hablar desde su experiencia personal pero cada persona vive y actúa de manera diferente.

La TS1 y TS2 consideran que el conocimiento que como profesionales tienen aporta de manera positiva al manejo de las situaciones que se presentan, sin embargo, también mencionaron que no sólo es necesario eso, sino que la empatía es un aspecto fundamental, ya que permite que se genere un encuentro humano en el cual, “el otro se ve en uno o uno se ve en el otro y en eso surge un diálogo, surgen nociones, surgen alternativas, que sé yo, que ayudan a que el otro por sí mismo vaya encontrando el camino” (TS1, Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020).

Esta empatía hace referencia a ponerse en el lugar del otro, ya que cada una de las Trabajadoras Sociales es mamá y reconocen que cada proceso es diferente y que es importante que el acercamiento por parte de ellas sea de manera respetuosa y afectiva, logrando que se sientan cómodas y tengan en cuenta que lo que para algunos puede ser la solución, para otros es necesario modificar la manera de llevarlo a cabo. También reconocen que no siempre pueden tener las herramientas para guiar estos procesos y que en ocasiones realizan remisiones a lugares y personas que les pueden brindar la asesoría y acompañamiento pertinente.

Cada una de las Docentes Orientadoras lleva el proceso de asesorías y acompañamiento con cada familia de manera distinta; con estas trabajan temas y actividades que pueden ser pedidos por

la necesidad que cada círculo familiar lo solicite, por recomendación de los docentes o por necesidades académicas. Respecto a esto la TS2 en la técnica de mural de situaciones (04 de diciembre, 2020) señaló que parte de sus intervenciones se ven enfocadas principalmente en las dinámicas familiares conflictivas, que son detonantes de otras múltiples situaciones sociales que inciden en el rendimiento académico y el desarrollo integral de los y las estudiantes, lo que la lleva a realizar asesorías a pareja, aunque no se encuentre entre sus funciones, lo anterior buscando incidir y generar cambios en las dinámicas familiares y así actuar como parte de la solución de los fenómenos sociales que se presentan dentro de la institución.

Para la TS3, también es fundamental el acompañamiento de las familias, en donde en muchas ocasiones, se realizan reuniones en forma de asambleas para intentar reestructurar u organizar algunas situaciones, buscando pactar compromisos y tareas a realizar (Entrevista, 06 de noviembre, 2020). Rodríguez (2015), complementa lo dicho anteriormente diciendo que “el espacio donde se produce la socialización y aprendizaje del/la niño/a es la Familia, lo que permitirá desenvolverse y tener una participación en la sociedad” (p. 25); es por esto que, sumado al trabajo que se hace individualmente con los y las estudiantes, en muchas ocasiones es necesario acudir a la familia para trabajar desde allí, ya que el ambiente en el que se desenvuelven influye de manera significativa en su desarrollo y aprendizaje.

Adicionalmente, para la TS2 las familias a lo largo de los años han cambiado su manera de relacionarse y caracterizarse, pues el número de hijos y la tipología de estas son diferentes con las que anteriormente trabajaba, ya que considera que todo esto aporta y diferencia la manera cómo son criados culturalmente, además de las ideas y normas con las que llegan a la institución educativa. Es por lo que Castro y Pérez (2017), mencionan que en las familias “se producen nuevas situaciones que requieren de un Sistema Educativo lo suficientemente flexible como para acomodarse a las particularidades individuales a fin de ser consideradas a la hora de diseñar el modelo de intervención acorde con éstas” (p. 2).

De acuerdo con lo anterior, en algunas ocasiones temas como la alimentación de los y las estudiantes son trabajados desde las asesorías como un tema individual con cada familia de manera directa, pero también en las escuelas de padres, pues no sólo debe ser abordado en el momento que se presenta la dificultad, sino que en este espacio se realiza de manera preventiva. Un ejemplo de esto es lo mencionado por la TS1, ya que para un buen aprendizaje se necesita tener una nutrición adecuada, porque el hambre puede tener como consecuencia no concentrarse o enfermarse y esto

debe ser desarrollado partiendo de la responsabilidad que tiene cada familia del bienestar de sus hijos:

A veces tenemos unas prácticas que evidenciaba con los niños y en entrevistas que yo hago con las familias, de que se van en ayunas para el colegio o que comen o privilegian cierto tipo de alimento, muchas niñas dejando de comer pues por ejemplo asuntos como la proteína super importantes, pero entonces además eso les estaba generando también depresión, pienso yo que generando, porque habían un montón de asuntos que me llevaban a pensar que habían anemias, habían bueno, cierto tipo de alteraciones como todo su funcionamiento. (Entrevista, 28 de octubre, 2020)

En la escuela de padres, también se trabajan temas como la autoridad, la norma, la sanción, las prácticas de crianza, la prevención de consumo de sustancias adictivas, el proyecto de vida, las redes de atención frente al maltrato y la violencia intrafamiliar. Estas funciones se relacionan con lo mencionado en el acuerdo 151 de 2010 sobre las acciones que las Docentes Orientadoras deben realizar, ya que, quien asume este cargo “diseña y pone en marcha la escuela para padres y madres con el fin de brindar a las familias mecanismos que permitan una mejor orientación psicológica, social y académica de los estudiantes” (p. 4). Todo esto lo realizan de manera que las profesionales sean las que dirijan y guíen el proceso, pero la construcción de los resultados depende de cada padre/madre de familia o acudiente. Además, como lo menciona Toro (2012, citada en Fernández, 2017), esta función es necesaria como mecanismo de prevención, con la intención de estar atentas a la detección de una posible situación problemática posibilitando intervenir de manera ágil en el momento que se presente.

Para esta última función, las investigadoras rescataron que las Docentes Orientadoras no reciben ayuda por parte de otro profesional o de la misma institución, sino que por el contrario “no van a pagar ningún profesional, nos toca hacerla a nosotros, ¡ah la hacemos!, que importa, o sea estudiamos, yo tengo estas habilidades, listo, otros profesionales se llenan de temor, como esa capacidad de bueno, de resiliencia, de afrontar retos, desafíos” (TS1, Entrevista, 28 de octubre, 2020). Esto lleva a que muchas veces tengan la necesidad de estudiar o capacitarse en temas que complementen su carrera, pues en las escuelas de padres no solo se trabajan temas propuestos por las profesionales, sino también temas que los mismos padres solicitan. Además, la TS3 mencionó que por su parte graduarse de una Universidad donde su enfoque es más desde lo familiar, ha

permitido que se sienta cómoda y que sea más fácil brindar ese acompañamiento que su cargo requiere. (Entrevista, 06 de noviembre, 2020).

Cada función que desempeñan las Docentes Orientadoras es llevada a cabo desde el amor y la entrega que tienen con las personas por las cuales ellas trabajan día a día. Esto no es ajeno cuando realizan la escuela de padres, ya que en algunas ocasiones no es dirigida de la manera correcta. Cuando las participantes en 2010 llegaron a sus cargos a cada institución educativa, estos espacios ya se estaban realizando, sin embargo, la TS1 indica que se tenía la costumbre de vender algún servicio en estas reuniones, como cartillas y biblias. En situaciones como estas, las Docentes Orientadoras se han esforzado para cambiar el objetivo de dichas actividades y encaminarlas a lo que realmente se debe desarrollar. Inicialmente “la convocatoria de toda la institución era de 10 personas a lo sumo, pues yo empiezo a hacer lectura de qué temáticas, a preguntarle a las familias, que sugerencias, entonces ya hemos ido generando unas estructuras diferentes” (TS1, Entrevista, 28 de octubre, 2020) y aunque consideran que al principio es complicado cambiar costumbres, siempre están dispuestas a hacer todo lo que esté en sus manos para lograrlo.

Si bien esta investigación no se planteó para la pandemia generada a nivel mundial por el COVID-19, la cual implicó un cambio de lo presencial a lo virtual, si se realizó durante esta y es importante rescatar el proceso que las profesionales han construido durante este período con las familias, ya que la virtualidad muchas veces hace que se pierda la conexión que de modo presencial se había construido. De esta forma lo narró la TS1 “este año fue acompañar mucho pues como el tema de las familias que estaban como en riesgo de desertar, este año el trabajo se hizo muy fuerte ahí porque pues se perdía como la comunicación entre las familias” (Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020).

También, para la TS3 este tiempo de contingencia ha significado en la institución educativa un aumento en algunas problemáticas como el abuso sexual, el maltrato económico a niños y niñas obligándoles a trabajar y el maltrato psicológico hacia las madres y sus hijos/as. Aunque menciona que esto aparece también en lo presencial, es más complicado atender estos casos desde lo virtual, pues no se evidencia tan claramente las actitudes de los y las estudiantes o el maltrato físico. (Entrevista, 03 de noviembre, 2020).

Por último, se rescata que para las Trabajadoras Sociales es frustrante que las entidades del Estado que están a cargo de la atención y protección de los derechos de los y las estudiantes y sus familias, sean negligentes y no atiendan las remisiones que las profesionales realizan, pues ellas

hacen su parte de comunicar las diferentes situaciones que se presentan, pero saben que en muchas ocasiones pasan meses o años y estas entidades no dan respuesta o solución y “es muy triste uno decirle a la familia, no mire yo ya reporté y que las familias digan no, pues igual reportó pero sigue pasando lo mismo, no ha pasado nada, nadie ha ayudado” (TS3, Entrevista, 06 de noviembre, 2020). Esta situación hace que aunque las familias estén agradecidas del apoyo y el acompañamiento por parte de las profesionales, éstas sólo puedan llegar hasta ese punto, pues muchas situaciones están fuera de su alcance.

2.1.3 En relación con lo administrativo

El cargo de Docente Orientadora en el acuerdo 151 de 2010 tiene como una de sus áreas de gestión la directiva, en esta se plantea que dentro de sus funciones se encuentra participar en la formulación, revisión y actualización del PEI y del Plan Operativo Anual, además de contribuir al proceso de los planes de mejoramiento institucional y desarrollar estrategias e instrumentos para promover y evaluar la convivencia institucional, esto desde la participación en la construcción, redacción, socialización e implementación del manual de convivencia.

De acuerdo a lo anterior, las Trabajadoras Sociales coinciden en dos de las funciones que desempeñan, estas son la capacitación a docentes y el apoyo a los diferentes comités, sin embargo, las participantes realizan otras funciones complementarias que dependen de la institución específica en la que se encuentran y, por tanto, no son acciones en común, como la revisión del manual de convivencia, la realización de entrevistas a estudiantes nuevos y la estructuración de planes de áreas. La TS1 afirmó que una de sus funciones es estar a cargo de esta primera, ya que el rector de la institución donde labora, le asignó esta responsabilidad, la cual, según el acuerdo mencionado anteriormente es función de ellas, aunque no debe ser llevado a cabo de manera individual (Entrevista, 28 de octubre, 2020).

Por otra parte, es importante que las Docentes Orientadoras, tengan siempre presente sus funciones y responsabilidades, al igual que los administrativos de las instituciones educativas, pues de esto depende la aceptación y las directrices que les den. La TS1 mencionó que al ingresar a la institución, tuvo un encuadre fuerte, ya que el rector estaba esperando una profesional en psicología y al darse cuenta que, quien iba a ocupar ese lugar era una Trabajadora Social, no se mostró a gusto con la noticia, por lo cual el coordinador le comentó que ella iba a ser la coordinadora de la jornada

de la tarde, sin embargo, es de resaltar que ella hizo valer su cargo y sus funciones diciéndole “mire, yo no, yo vine a hacer muchas cosas pero no cualquier cosa, yo vengo como Docente Orientador, es un cargo nuevo y a ese cargo hay que darle toda una estructura y todo un contenido” (Entrevista, 28 de octubre, 2020).

Para la TS3 la situación no fue igual, sin embargo, relató que en la primera institución donde laboró como Docente Orientadora, realizó algunas funciones que no le correspondían, asumiendo responsabilidades de coordinadora y rectora como por ejemplo, citar y aplicar procesos disciplinarios, hacer resoluciones rectorales y recibir a los y las estudiantes nuevos para hacerles entrevista e inducción, esto ocurrió debido a su cercanía personal con quienes debían de asumir esas tareas (Entrevista, 06 de noviembre, 2020).

Un hecho que ha sido totalmente diferente en la institución donde está actualmente, en la cual sólo desempeña aquellas funciones que se encuentran estipuladas en el acuerdo 151 de 2010 y como está planteado en la directiva 50 de 2017 “es importante precisar que esta norma no le asigna funciones esenciales al Docente Orientador en el área de gestión de tipo administrativo, motivo por el cual no es posible que el rector le asigne actividades o funciones de este tipo” (párr. 4). Lo anterior, da cuenta sobre la importancia que tiene el conocimiento y profundización que deben tener los entes administrativos sobre el cargo de Docente Orientador, sus roles, funciones y objetivos.

Como lo mencionan Calderón y Hernández (2018), “el trabajo de los docentes orientadores se enmarca en una multiplicidad de demandas que desbordan sus funciones y su formación profesional” (p. 5). Es por lo que toda esta situación en la primera institución educativa, la llevó a trabajar hasta 12 y 14 horas diarias debido a la asignación de funciones que no le correspondían por parte del rector, aun así, ella lo hizo por amor a su trabajo (TS3, Entrevista, 06 de noviembre, 2020). Respecto a esto la directiva 50 de 2017 plantea que el horario de trabajo de las Docentes Orientadoras es de 8 horas, las cuales deben dedicar mínimo 6 a sus funciones dentro de la institución. Las otras 2 están a disposición de utilizarlas con las funciones y actividades que se realicen fuera de las sedes que estén programadas en el plan de trabajo o en proyectos pedagógicos aprobados por el rector.

En esta misma línea, la TS2 mencionó que por su parte le corresponde la participación constante en los diferentes comités que se llevan a cabo en la institución, como por ejemplo en el directivo y el académico, mirando las situaciones de algunos estudiantes con el fin de analizar si

es promovido o no al siguiente año; también, en el de convivencia, donde revisan casos para concluir si es necesario que ella los cite o remita, es por esto que la profesional alude a que “la participación ahí yo diría que es con todos los estamentos y si uno no pone límites yo creo que lo meterían hasta en el comité de qué será, ¡ahg!, hasta en el del restaurante escolar porque hay de todo” (Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020).

Por último, cabe mencionar que, en algunas ocasiones las participantes se han encargado de la realización de algunos planes curriculares, como fue el caso de la TS1, por ejemplo con el área de ética, ya que el docente de esta materia se retiró de la institución y el rector le asignó la responsabilidad de pensar cómo estructurarlo de acuerdo al tema de las habilidades para la vida, sin embargo, consideran que esta no es una función que deben cumplir ellas, pues es una tarea de los docentes de área. (Entrevista, 28 de octubre, 2020).

2.1.4 En relación con la comunidad local

Las Docentes Orientadoras poseen funciones con toda la comunidad educativa, esto incluye entonces a la comunidad misma en la que se encuentra la institución en la que laboran, sin embargo, cabe resaltar que las intervenciones que realizan las participantes no se centran en lo comunitario en sí mismo, sino que actúan en ella a través de las acciones que llevan a cabo con los y las estudiantes, las familias y el personal administrativo, esto, por medio de talleres, asesorías y principalmente remisiones. En relación con ello la TS2 plantea: “con la comunidad, pues ¿cómo la abordamos? ya pues más como desde lo que se hace con los padres de familia, que es como, que son la comunidad educativa” (Entrevista, 03 de noviembre, 2020).

Así entonces, es de esta subcategoría de la cual se obtuvieron menos relatos, ya que son pocas las intervenciones directas que se hacen con la comunidad local, aunque se evidencia un quehacer profesional en este ámbito, puesto que se reconoce la necesidad de establecer relaciones con otras instituciones del sector, generando vínculos que fomenten la creatividad, la expresión y la recreación. Es por lo anterior que, la TS1 señala que ha creado lazos con la biblioteca de Comfenalco a través de la cual ha logrado que los y las estudiantes que poseen dificultades académicas o comportamentales puedan encontrarse a sí mismos por medio de la literatura, expresarse y crear nuevas concepciones de sí, transformando su realidad social (Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020).

Igualmente, es otra función de las Trabajadoras Sociales, la gestión de recursos y espacios, esto como parte de Intervenciones Socioeducativas comunitarias en cuanto deben realizar una serie de acciones que implican la organización, coordinación y participación ciudadana, como lo establece Hernández (2007), quien además señala que la acción social del profesional debe posibilitar acercar los servicios a los ciudadanos, garantizando eficacia y aprovechamiento de los medios que posee la misma comunidad.

Igualmente, se identifica que las acciones de las participantes dentro de la comunidad se relacionan principalmente con las artes; frente a lo cual la TS3 relata que en una ocasión logró crear un espacio para la potenciación de las habilidades musicales de uno de sus estudiantes, quien no poseía uno de sus brazos, además de que, para este mismo se compró entre toda la comunidad una organeta (Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020). La anterior narración cobra mayor sentido para esta investigación en cuanto implicó una gestión por parte de la Docente Orientadora para vincular la participación de estudiantes, administrativos y centros culturales de la comunidad, articulando lo que plantea Pagaza (1998 citada en Rodríguez, 2015) en cuanto a que:

Los/las Trabajadores/as Sociales realizan su intervención socioeducativa con la comunidad educativa, y para el desarrollo de su trabajo estarán en constante coordinación con sus familias, profesores, centros y profesionales de otros servicios con el fin de garantizar el máximo aprovechamiento de los recursos sociales disponibles. (p. 40)

Finalmente, las funciones con la comunidad no se encuentran explícitas en el acuerdo 151 de 2010, pero se comprende como parte de la comunidad educativa y por tanto son sujeto de intervención de las Docentes Orientadoras, entendiéndose que no realizan trabajos comunitarios directamente con los procesos organizativos locales, sino que, actúan en ella de forma implícita a través de los sujetos con los que realizan su quehacer profesional, creando vínculos interinstitucionales, espacios y gestionando recursos.

2.2 Roles de las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa

En 2010 se crea el acuerdo 151, el cual establece que dentro de las Instituciones Educativas puede cumplir el rol de Docente Orientador cualquier profesional que cumpla con el perfil, es decir, que posea la capacidad de potenciar valores individuales y sociales; asimismo, de acuerdo con su

artículo 9; el Trabajador Social que asuma este rol debe apoyar el PEI a través de procesos de “diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de acciones de orientación estudiantil” (Comisión Nacional del Servicio Civil, 2010).

Conforme a lo anterior, las Trabajadoras Sociales asumen el rol de Docentes Orientadoras y pueden acceder a esta posición laboral a través de un concurso de mérito, dirigido por la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), la cual es regulada por la ley 909 de 2004 (Colombia. Congreso de la República, 2004). Este cargo es asumido por diferentes profesionales del área de las Ciencias Sociales y Humanas, por lo cual al presentarse una convocatoria nacional para esta vacante las Trabajadoras Sociales pueden desempeñarse allí, sin embargo, desde la formación que se recibe en las Instituciones de Educación Superior no es común abordar el rol profesional en este escenario en específico. Es por lo que su papel en este campo sigue siendo poco conocido y en muchas ocasiones designado a otras profesiones, como lo expresa Navarrete (2016),

No es muy frecuente que las instituciones educativas consideren que el profesional de trabajo social sea indispensable, por lo cual sus funciones son realizadas muchas veces por otras personas (docentes, monitores, coordinadores de disciplina) o son obviadas por la comunidad educativa. (p. 41).

El rol que desempeñan las Docentes Orientadoras en las instituciones educativas está estrechamente ligado a las funciones que se mencionaron en el apartado anterior, éstas las deben cumplir todas las profesiones que asumen este cargo, sin embargo, estas funciones están ligadas en todo momento a su profesión, pues Trabajo Social posee todas las herramientas para lograr que su quehacer profesional esté orientado por lo aprendido en las instituciones de educación superior donde cada una se formó. Lo anterior, se logrará evidenciar a continuación, desde lo narrado por las profesionales, abordando el reconocimiento de la comunidad educativa y el que ellas hacen de sí mismas.

2.2.1 Reconocimiento por parte de la comunidad educativa

Las Docentes Orientadoras narraron que la comunidad educativa, valora y respeta el rol que estas tienen en cada institución educativa, pues a lo largo de los años se han dado cuenta que tienen las herramientas para guiar y acompañar los diferentes procesos y actividades que en muchas

ocasiones no tienen los profesores o directivos. Respecto a esto, la TS2 mencionó que en la institución donde labora se ha sentido apoyada y reconocida.

Cuando uno presenta a final de año como su informe de los casos que atendió, de la charla que dictó, de los talleres, de los procesos que hizo, fue muy satisfactorio y para la misma comunidad educativa, pues los compañeros, los directivos, pues así lo reconocen (Entrevista, 03 de noviembre, 2020).

Adicionalmente, las investigadoras encontraron en la narración de esta misma profesional, que para los administrativos y profesores es importante el rol que cumple dentro de la institución y es incluida en todas las labores académicas, demostrándole que es necesaria, sin embargo, para actividades extracurriculares como por ejemplo una fiesta o paseo no es tenida en cuenta, a menos que sea necesitada para realizar alguna actividad.

En el caso de la TS3 se logró visualizar la relevancia que posee su quehacer profesional, esto se evidenció fuertemente en el momento que iba a ser trasladada del primer colegio en el que laboró, puesto que, para evitar que esto sucediera, los mismos padres de familia recolectaron firmas para expresar su apoyo a la Trabajadora Social y explicitar el valor que poseía el rol que ella desempeñaba. De esta misma manera, se logra interpretar que, en la institución educativa a la cual está vinculada actualmente, su rol es aceptado y apreciado por los profesores y padres de familia, quienes constantemente le comentan su agrado frente a los encuentros que se realizan, tales como las asesorías y las escuelas de padres.

Igualmente, desde los entes administrativos se refleja reconocimiento al rol que desempeña la TS3, puesto que, en una ocasión el rector la nominó a un premio que valoraba las gestiones educativas; este fue otorgado a la institución, pero entregado a la Docente Orientadora, quien indica que el rector le expresa que es “una tesa, usted es una mujer que trabaja mucho, se lo merece” (Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020).

Si bien en las instituciones educativas la comunidad reconoce la importancia del papel que cumplen las Docentes Orientadoras allí, las 3 profesionales coinciden en que no las reconocen como Trabajadoras Sociales ni como Docentes Orientadoras, sino que por el contrario, son nombradas como psicólogas y son muy pocos los profesores que sí las reconocen por su profesión, de resto, tanto los y las estudiantes como padres de familia, directivos y profesores las felicitan el día del psicólogo y no el día del Trabajador Social, “para todo el mundo como que ese nombre lo

marca más... me manda donde la psicóloga. Tendrías que ponerte acá un rótulo en la frente o cargar acá un cartelito porque ellos Docente Orientador, ese cargo no lo conocen” (TS2, Entrevista, 03 de noviembre, 2020).

Respecto a lo anterior, Navarrete (2016) dice que “en Colombia, el rol del trabajador social en ocasiones ha sido poco visibilizado, de modo que su importancia y conocimiento disciplinar puede verse menospreciado, hasta el punto de designar a otro profesional a realizar sus labores” (p. 41). Es por esto que en el imaginario social todavía perdura la idea de que el psicólogo es el único encargado de atender a las personas en sus situaciones problemáticas y esto sucede porque muchas veces no se explica la diferencia que existe entre cada una de las profesiones y sobre todo, porque el acuerdo 151 de 2010, menciona que las profesiones como Psicología, Psicopedagogía, Trabajo Social, Terapia Ocupacional y Sociología con estudios de Postgrado en Orientación Escolar, pueden ocupar el cargo de Docente Orientador, que si bien todas estas profesiones pueden tener las herramientas para hacerlo y ser de las Ciencias Sociales y Humanas, cada una tiene un enfoque diferente y eso es lo que las hace únicas.

Por esta misma razón, es que las Trabajadoras Sociales se cuestionan cómo aclarar y explicar a toda la comunidad educativa la diferencia entre la psicología y su profesión y aunque algunas lo han intentado a lo largo de los años, no a todas les importa la manera de ser nombradas. Para la TS1 si es importante que sepan la diferencia y recordarles que ella es Trabajadora Social, ya que “los chicos tienden mucho a decir psico, psico, no, entonces siempre trato como de hacerles el encuadre porque la verdad no me siento cómoda como con que me digan psicóloga, o sea pues no, no es mi formación” (Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020).

Además, considera que los docentes y directivos en muchas ocasiones creen que no tiene suficiente carga laboral, ya que no asume funciones académicas como por ejemplo dar clases a los y las estudiantes, además de que, desconocen cuáles son realmente las funciones que desempeña y en repetidas ocasiones ella debe recordarles, ya que incluso cuando programa encuentros para mostrarles su quehacer el tiempo no alcanza y por tanto, considera que es necesario continuar trabajando en visibilizar la importancia de su quehacer profesional dentro de la institución.

Por el contrario, aunque la TS3 también intenta aclararles la diferencia entre las dos carreras, ella mencionó que no tiene problema con que la llamen por su nombre, profe, o psico de psicorientadora, pero de ninguna manera doctora, ya que considera que doctor es cualquier persona y que lo importante es que la quieran y pueda trabajar tranquilamente con la comunidad. También,

relató que otra de las situaciones en las cuales le han reconocido su quehacer profesional ha sido cuando luego de muchos años de trabajar en instituciones educativas, un estudiante después de 15 años de graduarse le escriba agradeciéndole por el proceso que realizó con él, en especial porque en muchas ocasiones al atender tantos casos y tantas personas “te acordás de ese estudiante, pero no te acordás de que ese trabajo fue tan significativo porque para vos fue un día más, eh, te vas a sentir plenamente satisfecho” (Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020).

Siguiendo con lo anterior, la TS2 mencionó que el cargo de Docente Orientadora fue implementado en el 2010, ya que antes era llamado como psico-orientador, donde los únicos que podían ocupar este puesto eran los Psicólogos y Trabajadoras Sociales, sin embargo, con la intención de disminuir gastos, utilizaron el nombre de “docente” pues las funciones eran las mismas pero la modalidad de contratación cambió, igualando el salario al de un profesor, pero “de docente no tenés nada. Puede que sí, porque formas, porque enseñas, porque das también algunos talleres y educas a partir de ese taller, pero (...) uno desempeña su rol como se formó, como lo formaron profesionalmente” (Entrevista, 03 de noviembre, 2020).

Lo expresado anteriormente por la TS2 posibilita reconocer que el cargo de Docente Orientadora nace a partir de intereses políticos y económicos de la administración gubernamental y no realmente porque se asuma un rol de docente, el cual, de acuerdo con la participante es aquel que posee un aula, una cantidad designada de estudiantes y como disciplina: la pedagogía. Esto implica entonces, que las profesionales de este relato, quienes poseen como conocimiento de base el Trabajo Social no se consideren así mismas docentes y podría explicar la razón por la cual, la comunidad educativa no las reconocen como tal.

Asimismo, Torra (2009 citado en Castro & Pérez, 2017), menciona que “a menudo se espera que el trabajador social aborde la situación conflictiva para que el profesorado pueda dedicarse mejor a la enseñanza, pero no es cuestión de repartir problemas sino de trabajar conjuntamente” (p. 5). Respecto a lo anterior, la TS2 relató que todos los docentes asumen su cargo como funcionarios públicos, por lo que deberían conocer los procedimientos y rutas de atención, pero esto no sucede, ya que creen que solo la Docente Orientadora es la encargada de esto y todos los casos y situaciones que se presentan son enviados a ella, diciendo muchas veces “yo en eso no me meto”. Por último, la TS1 expresó que, durante la pandemia, su rol dentro de la institución ha sido más valorado, sin embargo, todavía siente que algunos docentes consideran que ella no hace nada,

por lo que reflexiona que posiblemente falta mucho por hacer y que en algún momento sí logrará que conozcan más sus funciones y haya ese reconocimiento por parte de ellos.

2.2.2 Reconocimiento propio por parte de las Trabajadoras Sociales

Los roles están estrechamente ligados a un proceso identitario, en el que se asume un lugar en la realidad social, puesto que la identidad implica un reconocimiento propio, es autonombrarse (Escobar, 2013), así entonces, se hace fundamental comprender cómo se nombran las participantes, no solo como una etiqueta sino, identificando la relevancia que le otorgan a su quehacer y cómo se leen ellas mismas desde su perfil profesional.

En este sentido, se parte de que las participantes son nombradas por la comunidad educativa de diversas formas, sin embargo, ellas no se identifican con todos estos, son los de Docente Orientadora y Trabajadora Social en los cuales se reconocen a sí mismas, pues cada uno de estos poseen implicaciones subyacentes. El primero indica que su quehacer profesional tiene puntos de encuentro con los docentes de área, en cuanto que “los docentes debemos aportar a todo este tema, la personalidad, el manejo del tiempo libre, la formación integral” (TS1, Entrevista, 28 de octubre, 2020). Ser Docente Orientadora implica ser parte del desarrollo integral de los y las educandos, esto significa posibilitar espacios, recursos y estrategias para la potenciación de habilidades para la vida, crecimiento a nivel emocional, social, cognitivo y físico, siendo ahí el punto en donde el nombre de “docente” converge y une dos profesiones.

Aun teniendo esta premisa es importante destacar que las participantes se afirman como Trabajadoras Sociales, por lo cual, aportan a ese desarrollo integral desde su saber específico, llevando a cabo acciones de Intervención Socioeducativa a partir de asesorías, remisiones, fomento a la creatividad, la expresión y la recreación con el fin de transformar la realidad social. Además, debido a su profesión de base se destacan por sus habilidades en el trabajo individual, familiar y grupal.

En esta línea, las Docentes Orientadoras atienden casos y situaciones que no pueden ser atendidas por cualquier otro docente, tal es el siguiente caso que relata la TS2;

Llegó uno de los alumnos que con el morral que todo empacado a clase, que porque cuando salga ya no puede volver a la casa, que porque lo echaron, todo ese tipo de cosas, la niña

que quedó embarazada entonces que la echaron de la casa, que el profesor no, el profesor ah no, entonces vaya donde el Docente Orientador, que vaya donde TS2 “ay, que mira que a esta la echaron de la casa” que entonces que quien le toca ahí mismo a ver dónde, con ICBF, que con policía de infancia, venga pa’ la policía de infancia, esta niña qué dónde la vamos a ubicar, que en cual albergue, que hacemos, todo eso es el Docente Orientador entonces (Entrevista, 03 de noviembre, 2020).

Lo anterior implica que el cargo en sí mismo de Docente Orientadora es esencial para el funcionamiento institucional y transformación de la realidad social, puesto que, “la orientación está interpelada por las demandas sociales que, en la mayoría de las veces, desbordan la capacidad de la institución escolar” (Calderón & Hernández, 2018, p. 4), haciéndose necesario que estas profesionales posean no solo conocimientos pedagógicos, sino que también se destaquen por intervenciones educativas que comprendan el componente social, además de que se reconozcan como docentes gestoras de vínculos y recursos, mediadoras, asesoras, activadoras de rutas, pero principalmente agentes articuladoras de las diferentes disciplinas que actúan dentro de los centros educativos.

Igualmente, se considera que la relevancia del rol aumenta cuando las profesionales que desempeñan el cargo transmiten y plasman en sus intervenciones la pasión y amor por su trabajo, de modo que el impacto de asumir el rol de Docente Orientadora siendo Trabajadoras Sociales radica no solo en el conocimiento específico, sino también en el reconocimiento propio, la construcción identitaria con el cargo y el compromiso con la comunidad educativa aportando desde sus habilidades, capacidades y conocimientos. La TS3 señala:

No soy la más tesa. Soy la más apasionada, sí y eso sí lo digo con todo, me atrevería a decir que de casi todos mis compañeros la que más ama este cuento. Pero yo no tengo problema en trabajar 12 horas, 14 horas ahh, a mí no me importa quedarme en el colegio todo el día (Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020).

Esa pasión que la Trabajadora Social relata complementa su perfil profesional, lo que significa que este no está dado solo por el saber específico que poseen, sino también por las experiencias y cualidades individuales, al igual que, requiere reconocer los limitantes personales y a partir de allí generar acciones positivas. Un ejemplo de esto es la creatividad, una característica

que las tres participantes consideran fundamental para generar vínculos con la comunidad educativa, crear nuevas estrategias y soluciones posibles a las situaciones y fenómenos sociales que se presentan dentro de la institución educativa; sin embargo, se evidencia en sus relatos que no se reconocen a sí mismas como creativas en esencia, sino como promotoras y creadoras de espacios de creatividad, potenciando este aspecto en los y las estudiantes y sus familias a través de la expresión artística y literaria. En relación a esto, la TS1, narra:

No es que yo sea la creativa ¿cierto? sino que se busca que obviamente como en ese mirar desde otro ángulo (...) el hecho de verbalizar ya está materializando algo que está pasando ¿cierto? y en ese materializar o poner en palabras, ese buscar exteriorizar todo ese tema interno, pues el otro está creando (...) Uno trata como de ser partícipe de esa creación igual y de acompañar al otro que sí también pueda moldear y modelar esa vida, esa dinámica familiar, ese conflicto, esa tensión, esa situación con la que llega. (Mural de situaciones, 27 de noviembre de 2020)

La narración anterior posibilita evidenciar que las Docentes Orientadoras identifican que asumen un rol de escucha, de acompañamiento, de creadoras de espacios para la expresión, posibilitadoras del diálogo y de la creación por parte de los sujetos, esto a partir de estrategias dinámicas, participativas e innovadoras en sus Intervenciones Socioeducativas (ISE). Igualmente, cabe resaltar que, las tres Trabajadoras Sociales se desempeñan en instituciones educativas diferentes, y aun así coinciden en sus posturas puesto que “la intersubjetividad será un componente central de la ISE, la cual determina que se compartan interpretaciones y valoraciones” (Gómez & Alatorre, 2014, p. 4).

Por último, se puede recoger que las funciones y roles de las Trabajadoras Sociales guían su quehacer profesional, estos definen qué tipo de accionar pueden llevar a cabo, teniendo en cuenta las estrategias y metodologías que ellas conocen, adaptándolas a cada una de las instituciones y teniendo en cuenta el contexto, el cual les permite leer, comprender y analizar las situaciones sociales de los sujetos que hacen parte de la intervención, para que así sean flexibles en su aplicación y su impacto sea mayor y positivo.

3 Reconocimiento de los referentes epistemológicos y metodológicos

El quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales como Docentes Orientadoras implica intervenir las problemáticas sociales que se presentan dentro de las instituciones educativas con la intención de generar escenarios de bienestar y mejorar la calidad de vida de los y las estudiantes; esto necesariamente debe estar ligado a una fundamentación epistemológica y metodológica, ya que son las bases que orientan su ejercicio profesional. Lo anterior es apoyado por Acero, et al (2019):

El ejercicio profesional, no solo es el conjunto de intervenciones que se quieren llevar a cabo con los sujetos, en el desarrollo de procesos de atención en cumplimiento del desempeño laboral del Trabajador Social, sino que también es necesario contar con una fundamentación teórica, epistemológica y metodológica, ya que esto permite tener unas bases que orienten el quehacer cotidiano en campo. (p. 13)

Lo allí planteado significa que las Trabajadoras Sociales no reproducen una serie de conocimientos adquiridos a lo largo de su vida profesional creando un conjunto de acciones, sino que, realizan un proceso reflexivo del contexto en el que actúan, interpretando la realidad social y las dinámicas, identificando problemáticas, necesidades, recursos y posibilidades, es decir, realizan un estudio de la situación y establecen cuáles son los referentes epistemológicos y metodológicos que les permitirán actuar de forma coherente, cohesionada, coordinada, oportuna y pertinente.

Además, implica que las participantes a lo largo de su vida profesional han ido aprendiendo y construyendo un cúmulo de conocimientos acordes a las situaciones y fenómenos sociales que se presentan en las instituciones educativas, sin embargo, cabe aclarar que esta es una construcción inacabada y, por tanto, no constituye un marco obligado puesto que:

El conocimiento social es por naturaleza provisional e incompleto, y cuenta con un carácter selectivo; por tanto, es limitado y definido, ya sea por los contextos o coyunturas en que el sujeto se apropió de su presente, y del acumulado histórico. (Torres & Jiménez, 2004, p. 23)

Igualmente, significa que las Trabajadoras Sociales no intervienen por intuición, sino que poseen una fundamentación que les permite conocer la realidad social y a partir de allí generar

alternativas. Sin embargo, estos se convierten en un referente, una característica propia de un enfoque cualitativo, puesto que lo epistemológico y metodológico son una orientación, un norte que permite su accionar, pero este a su vez se transforma y complementa a medida que pasa el tiempo, pues cada momento histórico y espacial posee sus propias características, necesidades y recursos.

Por último, con el fin de reconocer la fundamentación de las Docentes Orientadoras, en este capítulo se abordarán dos apartados, el primero enfocado a los referentes epistemológicos, comprendiendo las teorías, nociones y conceptos de forma interrelacionada; y el segundo parte de los referentes metodológicos, compuestos por técnicas, instrumentos, componente operativo y consideraciones éticas, cada uno desarrollado de forma diferenciada en subtítulos.

3.1 Referentes epistemológicos de las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa

Este primer apartado orientado a los referentes epistemológicos parte de los planteamientos de Ceberio y Watzlawick (1998 citados en Jaramillo, 2003), en los cuales se identifica que,

El término epistemología deriva del griego episteme que significa conocimiento, y es una rama de la filosofía que se ocupa de todos los elementos que procuran la adquisición de conocimiento e investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo. (párr. 2)

Es decir, que la epistemología es una ciencia que estudia el conocimiento, su recorrido histórico y también su proceso de construcción, en el cual, se concentran las perspectivas y corrientes, así como se conjugan las nociones para formar teorías, consolidar una forma de leer el mundo con base a los hallazgos y planteamientos científicos. La epistemología no es el conocimiento en sí, sino que se encarga de comprenderlo y analizarlo, así como sus métodos y fundamentos desde una mirada objetiva, estableciendo incluso sus posibilidades y límites.

Lo anterior, es reafirmado por Sandín (2003, citado en Arias & Navarro 2017), al establecer que “desde el punto de vista etimológico, el término griego epistemología consta de los vocablos epistéeme (conocimiento, saber) y lógos (teoría). Es el estudio del conocimiento humano y de la ciencia: sus métodos, estructura y sus criterios de demarcación” (p. 3). Así entonces, la epistemología se convierte en la base del estudio del conocimiento, en la cual se crean referentes compartidos por una comunidad científica, lo que les permite racionalizar y tecnificar las lecturas

que desde la ciencia se hacen del mundo; posibilitando determinar que, para los científicos sociales, se hace necesario comprender y tener un referente epistemológico que posibilite comprender su cotidianidad, así como su propio accionar en este, pues se configura como la objetivación de la realidad social, lo que implica un ejercicio de análisis sobre los fenómenos sociales.

Con base en lo anterior, en esta investigación se reconocerán las teorías que componen los referentes epistemológicos y guían el quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales comprendiendo la *creación de nociones*, las cuales se encuentran fundamentadas en las experiencias y en el contexto en el que están inmersas las sujetas, de modo que, se configuran como una categoría científica que se liga a los paradigmas permitiendo comprender la realidad social. Igualmente, se reconoce que las Trabajadoras Sociales retoman en su quehacer profesional nociones que nacen de sus vivencias, pero también de elementos que abstraen de normativas y teorías, consolidando premisas que conforman un conocimiento, sobre los cuales no han profundizado o, no implementan completamente, sino que, identifican aspectos específicos que contribuyen a su acción profesional.

Igualmente, estas teorías conciben *conceptos* que se evidencian en el contexto en el que intervienen, estos les permiten accionar conforme a las premisas y construcciones. Barrios y De la Cruz (2006), definen los conceptos como:

a) operación lógica del pensamiento y b) representación de los rasgos más generales y esenciales de los objetos y los fenómenos de la realidad, constituyendo los conceptos la forma fundamental con que opera el pensamiento (generalización), lo que permite distinguirlos de otros. (p. 31)

Así entonces, los conceptos les dan a las Trabajadoras Sociales la oportunidad de identificar y caracterizar cada una de las necesidades, convirtiéndose en un soporte para interpretar la realidad social y es por lo que, las profesionales mencionan que estos están directamente relacionados con las *teorías*, siendo este el tercer componente; comprendido como el resultado de la generación de conocimiento reconocido por científicos sociales, además, son dinámicas, en la medida que se pueden transformar acorde a los cambios en la realidad social, posibilitando analizar las vivencias de cada uno de los sujetos con los que intervienen; de modo que las Docentes Orientadoras retoman teorías de diferentes disciplinas puesto que “hay propuestas como de todo, que uno va aplicando

como de acuerdo al caso, de acuerdo al grupo, de acuerdo a la necesidad” (TS2, Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020).

Es por lo anterior que, las Docentes Orientadoras, cuentan con una fundamentación epistemológica amplia, la cual les permite orientar sus intervenciones con planteamientos de diversos autores que se adapten a las situaciones o necesidades, creando nociones y conceptualizando con base en teorías propias de otras disciplinas y corrientes como la medicina, la psicología, la sociología, la filosofía y el feminismo. Entre los autores representativos de la medicina, mencionados por las profesionales son: el primero, es Jorge Carvajal Posada, fundador de la sintérgica, en la que “considera que la salud y la enfermedad no sólo son el producto de intercambios de materia y energía, sino que representan especialmente el resultado de nuestros niveles o estados de consciencia” (Asociación internacional de Sintérgica, s.f, párr.3).

La sintérgica, considera que el ser humano es más que una enfermedad, pues es un individuo integrado por diversas realidades sociales, familiares y económicas y la salud depende de la armonía integral de cada persona. Sobre este autor también retoman la idea de que “no estamos condicionados, no estamos porque mi mamá o mi papá hayan tenido unos rasgos y como unas características, no significa que yo las tenga que llegar a repetir y a reproducir tal cual” (TS1, Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020).

El segundo es Alfred Adler, de quien retoman su sistema psicoanalítico, basado en la importancia de las compensaciones y denominado psicología individual (Fresquet, 2004). Con relación a la psicología, las Trabajadoras Sociales construyen nociones sobre la “Disciplina positiva” y la conceptualizan a partir de los planteamientos de Jane Nelsen, quien no contempla el castigo como primera instancia, sino, el establecimiento inicial de una conexión ya sea con la comunidad, la familia, la escuela u otro ámbito social, lo que permitiría a los y las estudiantes estar preparados para aceptar correcciones. Esto permite “que los estudiantes se involucren en las soluciones de los problemas que surgen en clase. Les enseñamos a trabajar con la aportación de ideas, a reflexionar sobre cuál es el problema y a debatir sobre posibles soluciones” (Tiching, 2017, párr.3).

Igualmente, las participantes retoman algunos postulados de Sigmund Freud, el padre del psicoanálisis, “una teoría que intenta explicar el comportamiento de los seres humanos y se basa en el análisis de los conflictos sexuales inconscientes que se originan en la niñez” (García, s.f. párr.3). Además, sostiene que los impulsos instintivos que tienen las personas son reprimidos por

la conciencia, por lo que estos permanecen en el inconsciente. Lo anterior, les permite a las Docentes Orientadoras que:

Cuando encuentra uno ese alumno tan enredado con la... o esa niña en la relación con la madre, en la relación consigo mismo y con el otro, con la familia, con esa mamá que no logra como... como aclarar esa díada, esa relación tan conflictiva, entonces si uno mira un poco ahí de psicoanálisis, aclara un montón de cosas. (TS2, Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020)

Asimismo, desde la sociología, las participantes retoman premisas de autores como Emile Durkheim y Max Weber; estos dos fueron los padres fundadores de la “sociología moderna” junto con Karl Marx, en donde se concibe el conocimiento educativo “como el reflejo de ciertos intereses políticos. Los sociólogos de esta corriente defienden que el conocimiento educativo está socialmente construido, es una invención social” (Castillo, 2017, p. 52). Las profesionales apoyan su intervención en postulados de esta teoría, ya que las guía a ser conscientes de que, la educación junto con la vida de cada estudiante constantemente cambia y, por tanto, se hace necesario brindarles herramientas que les permitan adaptarse a estas transformaciones.

Adicionalmente, de la filosofía, tienen en cuenta algunos planteamientos de Platón para las intervenciones y procesos que llevan a cabo con los y las estudiantes en las asesorías individuales, pues consideran que les aporta para “saber preguntar y saber interrogar y si a una persona se le pregunta y se le interroga bien, ellos sabrán cómo aclarar... tienen la respuesta dentro, sólo que con una buena pregunta puede en esa respuesta aflorar” (TS2, Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020). Esto se relaciona con la dialéctica planteada por este autor, a la cual llamó “el arte de saber llevar una conversación” (Gadamer, 1985, citado en Giménez, 2010), puesto que esta permite descubrir la verdad mediante el diálogo, en donde se expongan y confronten las argumentaciones de cada persona.

Con respecto al feminismo, la TS1 indicó autoras como Simone de Beauvoir y Chimamanda Ngozi Adichie, quienes les aportan conocimiento para apoyar a los y las estudiantes en las iniciativas que emergen, “por ejemplo ahorita este año surgió un grupo de feminismo, interesado en el feminismo, entonces ahí lo estoy acompañando” (TS1, Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020). La primera autora es la precursora de la lucha feminista, la cual trató “temas como la emancipación de la mujer, el problema del papel en el hogar y de su faceta como madre

como factores opresivos y de freno a su independencia” (Redacción Barcelona, 2020, párr. 10). Con esto, logró reivindicar por medio de sus obras las capacidades y derechos de las mujeres.

Lo presentado anteriormente, responde a fundamentaciones epistemológicas que realizan las Trabajadoras Sociales para su quehacer, sin embargo, no estudian estas teorías a profundidad, sino que, de estas reconocen y abstraen conceptos y nociones que les permite comprender sus acciones profesionales, sus posibilidades de intervención e interpretar la realidad social de las instituciones educativas en las que laboran. Sin embargo, hay otras teorías sobre las cuales sí hacen un mayor análisis y articulan explícitamente.

Estas teorías sobre las cuales realizan un mayor abordaje las participantes son aquellas relacionadas con la pedagogía, pues al laborar en instituciones educativas en muchas ocasiones acuden a estas, aunque, también están ligadas a su profesión de Trabajadoras Sociales. “Si se hace desde una fundamentación más pedagógica o desde una fundamentación de teorías de Trabajo Social, yo pienso que se combinan, (...) hay que combinar fundamentos, disciplinas como todas las de Trabajo Social, hay que combinar teoría-fundamentación pedagógica” (TS2, Conversación informal, 30 de mayo, 2020).

Con lo anterior, las participantes reconocen que en el ámbito educativo hay algunas teorías y autores importantes que les aportan el conocimiento para su quehacer profesional, frente a lo cual, la TS2 expresa que “en educación con todo esto de la pedagogía ahí sí, mejor dicho, hasta Montessori, teoría Gabriela Mistral, teorías muy antiguas y teorías muy recientes, teoría de Zubiría, toda esta teoría de Paulo Freire” (Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020).

Al rastrear estos fundamentos teóricos señalados por la Trabajadora Social, se reconoce que la primera autora, María Montessori, plantea un método que “se caracteriza por proveer un ambiente preparado: ordenado, estético, simple, real, donde cada elemento tiene su razón de ser en el desarrollo de los niños” (Fundación Argentina María Montessori, s.f, párr. 1), esto se logra cubriendo todas las etapas de crecimiento, por lo que las profesionales toman el papel de ser observadoras y guías, estimulando y ayudando a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a desarrollar su confianza y disciplina dentro de la institución educativa y fuera de ella.

En relación con esta creación de ambientes preparados, la TS3 relató que en su oficina dispuso de un espacio en donde los y las estudiantes de primaria pudieran divertirse mientras interactúan con otros y otras compañeras, teniendo la oportunidad de:

Armaz rompecabezas; entonces les compré de plata mía, rompecabezas en madera, dominó, eh... ajedrez, eh... o sea, la creación de un espacio, de un espacio de ocio diferente, un espacio de ocio desde la convivencia, desde el aprender a jugar. (Mural de situaciones, 02 de diciembre de 2020)

La segunda autora mencionada, es Gabriela Mistral, una maestra para la cual educar no se trata solamente de transmitir contenidos, ni preparar a los y las estudiantes para ingresar al campo laboral, sino que está relacionado con la vida cotidiana, pues “el maestro era un verdadero artista, más allá de un conductor de espíritu. Enseñar significaba desplegar un constante diálogo con las experiencias vitales, en directa relación con la naturaleza y los problemas sociales vigentes” (Educarchile, s.f, párr.4). Esta labor, las Docentes Orientadoras la logran realizar mediante las asesorías y actividades para el acompañamiento y dirección de las y los educandos, pues es por medio de esto que tienen la oportunidad de trabajar desde las vivencias y experiencias de cada uno y cada una, pues consideran que se deben tener en cuenta las características de los grupos poblacionales con los que se interviene, pues no es igual trabajar con niños, adolescentes o padres de familia, en donde sus edades y experiencias son totalmente diferentes. (TS2, Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021).

Otro representante desde la pedagogía, que retoman las participantes es Julián De Zubiría Samper, el cual le apuesta a una pedagogía dialogante, en donde los educadores son los responsables de la dimensión cognitiva de los y las estudiantes, formando individuos éticos que se indignen, sensibilicen y responsabilicen de su proyecto de vida individual y social, ya que “no se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo, social y práxico. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones humanas” (De Zubiría, 2006., p. 2).

Por último, el exponente Paulo Freire propone una educación en la que se logre el pleno desarrollo de las personas y en este caso de los y las estudiantes. Para él, el conocimiento no se transmite, sino que se construye conjuntamente, “porque se constituye en la justa medida en que el otro se constituye, (...) busca el pleno desarrollo de la libertad, del diálogo, de la comunicación, del desarrollo con y por el otro” (Cruz, 2020, párr.2). Las profesionales tienen en cuenta este planteamiento puesto que, les permite crear espacios de confianza desde sus consideraciones éticas, donde la opinión y postura de las y los educandos se vuelve fundamental en el proceso de

formación, de modo que se crea una intervención crítica, que busca la emancipación, la creación y la transformación social.

Adicionalmente, como lo narró la TS2, las Docentes Orientadoras también tienen en cuenta teorías que complementan el Trabajo Social, ya que como lo menciona García (2009 citado en Moreira & Vences, 2015) esta “es la profesión que promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas, el fortalecimiento y la liberación del pueblo para incrementar el bienestar, mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales” (p. 1). Es por esto, que unir y crear un equipo entre las teorías nutre de manera significativa el quehacer de cada una de las profesionales, pues les permite articular los saberes de diferentes autores con los conocimientos y la realidad de las instituciones educativas.

El principal referente teórico de Trabajo Social que retoman las participantes son las habilidades para la vida, el enfoque de capacidades y teorías de familia. La primera, correspondiente a las “Habilidades para la vida”, fue incursionada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 1993, siendo esta “un enfoque educativo centrado en la formación en diez destrezas útiles para afrontar las exigencias y desafíos de la vida diaria” (Fundación EDEX, s.f, párr. 1), siendo de gran utilidad en el ámbito educativo, ya que le permite a las profesionales buscar mejorar la capacidad de los y las estudiantes para vivir una vida más sana y feliz, llevando a construir sociedades justas, solidarias y equitativas. Estas habilidades abordan lo emocional como la empatía, el manejo de emociones, tensiones y estrés, al igual que las cognitivas desde el autoconocimiento, la toma de decisiones, y el pensamiento creativo y crítico; por último, las sociales; las cuales incluyen la comunicación asertiva, las relaciones interpersonales y mediación de problemas y conflictos.

El segundo referente, es el enfoque de capacidades, es abordado desde Martha Nussbaum, quien tiene influencias de las ideas de Aristóteles sobre el reconocimiento de las capacidades y oportunidades que tienen las personas para elegir sobre su vida. Esta filósofa, considera necesario “un enfoque que defina el rendimiento y éxito en función de las oportunidades de cada persona a partir de un nivel muy próximo a la base social” (Oyarzún, 2019, p. 52).

Este pensamiento surge a partir de la crítica que le hace al modelo economicista que tienen algunos países para medir la calidad de vida de las personas desde un análisis cuantitativo basado en la satisfacción de necesidades y no desde un análisis cualitativo, teniendo en cuenta el contexto social, cultural, religioso, económico y político.

Y el tercero, son las teorías de familia; un eje fundamental en el quehacer de las Docentes Orientadoras. Entre estas, resaltan a Virginia Gutiérrez de Pineda, ya que consideran que “todavía muchos de sus planteamientos se utilizan, son muy válidos, pero que si bien, hay otros estudios más nuevos que han ido como retomando muchas cosas de ahí” (TS2, Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020). Esta antropóloga y educadora fue pionera de los estudios sobre familia en Colombia y Latinoamérica, quien se interesó en investigar sobre las raíces históricas de la familia, ya que estaba convencida que esta institución social influía en “la nutrición, el desarrollo y los traumas de la personalidad, la dinámica de las clases sociales, el analfabetismo, el control de la enfermedad, el alcoholismo, la prostitución, la interrelación de los individuos y de los grupos, y el homosexualismo” (Gutiérrez de Pineda, 1964, citada en Pachón, 2005, p. 256).

Igualmente, es importante resaltar que, para la TS2, las teorías no cambian en el proceso de evolución de las personas, ya que las bases que las sustentan “están ahí, no cambiarán, son esas y no hay otras, ya lo que hay que ir cambiando mucho son las metodologías, las herramientas metodológicas y como las dinámicas pedagógicas y lúdicas para llegarle como a estas poblaciones ahora” (Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021). Es por lo que, en sus intervenciones abordan teorías y autores tanto antiguos como nuevos; aunque el contexto de las generaciones actuales no es el mismo de hace unos años y por esto no piensan ni se relacionan de igual manera, hay muchas teorías que siguen vigentes pues se acoplan a las necesidades que se presentan, pero también es necesario incluir algunas que estén dirigidas a los cambios sociales y les apoyen su quehacer profesional.

Por otra parte, la TS3 constantemente resaltó que los aprendizajes teóricos que son dados en las universidades no tienen tanta relevancia en su quehacer profesional “común y corriente”, ya que ella manifiesta que actúa sin tener presente este tema, sino que, se centra en las leyes y lineamientos que desde lo nacional y ministerial se dictaminan, pues considera que regulan su quehacer y brindan orientaciones pertinentes, de modo que señala la importancia de no dejarse cegar por las teorías o ideologías personales, sino, seguir tal cual las funciones que le corresponden.

Para finalizar, se reconoce que las Docentes Orientadoras concuerdan en algunas nociones, conceptos y teorías, sin embargo, es importante tener presente que “cada persona tiene que llegar a construir su propio, como Universo de conceptos y teorías, porque haber, es muy difícil uno decir como estas son las que tienen que ser para todos o para todos los Trabajadores Sociales, no” (TS1, Mural de situaciones, 28 de octubre, 2020). Aunque las profesionales llegan a sus cargos con un

referente epistemológico ya conocido y estudiado desde la Universidad, su quehacer profesional en las instituciones educativas hace que estas las complementen con nuevos conocimientos relacionados a cada necesidad o situación presentada allí.

3.2 Referentes metodológicos de las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa.

Para lograr una buena intervención, las Docentes Orientadoras deben contar con una metodología pensada y estructurada. Las herramientas de las cuales parten para lograr esto es de su profesión, pues como lo menciona Moreira y Vincés (2015), cada una de las Trabajadoras Sociales “posee los conocimientos para planear, diseñar, implementar, sistematizar y evaluar políticas sociales. Asimismo, tiene habilidades y actitudes para ser un gestor social activo, reflexivo, crítico y propositivo; capaz de participar directamente en la resolución de necesidades sociales” (p. 5).

Estas herramientas les permiten integrar diferentes funciones que realizan dentro de las instituciones educativas, pues las profesionales consideran que “si ustedes van a trabajar digamos en una comunidad educativa y van a pretender un impacto trabajando con solo una de las partes es imposible, entonces metodológicamente hay que intervenir todos los campos que conforman la comunidad educativa” (TS3, Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020). De esta manera logran identificar y caracterizar las problemáticas o necesidades que tienen las personas con las cuales intervienen y así plantear estrategias metodológicas que guíen su quehacer profesional.

Lo anterior lleva a reconocer que cada contexto es diferente, al igual que las necesidades que pueden surgir, por lo que no es posible que exista sólo una metodología “correcta”, sino que las profesionales, determinan qué y cuáles se acomodan mejor a cada situación. Además, estas no son estáticas, así como las necesidades de las personas cambian, de igual manera lo hacen las metodologías establecidas en un principio, pues en el proceso se realizan evaluaciones, llevando a replantear y modificar las falencias que se identificaron.

El referente metodológico aquí planteado se desarrollará en cuatro secciones relacionadas, que parten de lo narrado por las participantes: las técnicas, los instrumentos, los procesos operativos y las consideraciones éticas. La primera, son las *técnicas* que las Trabajadoras Sociales tienen en cuenta para llevar a cabo su quehacer profesional de una manera consciente y responsable

planificando así sus intervenciones, ya que estas son “el saber práctico que permite la utilización racional de unos instrumentos para obtener un resultado determinado” (Colomer, 1987, p. 123).

Así entonces, las técnicas les permiten a las Docentes Orientadoras realizar una planeación de las actividades propuestas para las intervenciones, ya que estas les “posibilitan la lectura, comprensión y análisis de los sujetos, contextos y situaciones sociales (específicas y generales) donde se actúa” (Garrido & Inestroza, 2013, p. 30). De esta manera, tienen un acercamiento más asertivo con los sujetos a intervenir, pues por medio de metodologías interactivas, logran producir conocimiento o difundir un mensaje específico.

La TS1 planteó que en sus intervenciones priman los talleres reflexivos, los cuales estructura de modo que le posibilite conocer los conocimientos previos de los y las estudiantes, destinar espacios para el debate, reflexión y conclusiones por parte de los mismos sujetos (Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020). Asimismo, para la TS3 el taller también es una de las principales técnicas, sin embargo, considera que la metodología no debe quedarse únicamente en estos, sino que se debe ser creativa y buscar estrategias acordes a cada población y objetivo propuesto. Algunas de las utilizadas por ella son: “conversatorio, cine foro, debate, actividades dinámicas, entonces hagamos el día de la convivencia, entonces desde enfoques diferentes como el teatro” (TS3, Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020).

Además de implementar técnicas diferentes de acuerdo con las características particulares de los sujetos que hacen parte de la institución educativa, como su edad, necesidades, alternativas y formas de abordar las situaciones, es por lo que “hay que mirar la caracterización de su estructura mental, su desarrollo evolutivo, sus emociones, su parte pedagógica, que es lo que juega o cuáles son sus juegos” (TS2, Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020).

Así entonces, las investigadoras concluyen que las participantes en su cargo de Docentes Orientadoras, antes de llevar a cabo sus actividades o funciones, deben utilizar la técnica de observación, la cual les permita analizar cómo, dónde y cuándo intervenir, es por esto, que esta técnica es transversal y se convierte en un complemento para las demás. Un ejemplo de esto, lo relata la TS2, quien inicialmente para las asesorías individuales contaba con un esquema estructurado de 5 o 6 páginas para cada encuentro, sin embargo, su experiencia y observación, la llevaron a darse cuenta de que lo importante es el proceso, por lo que actualmente lo trabajado en las sesiones lo anexa a lo anteriormente abordado, es decir,

Hoy me hizo un dibujo, lo puse a que me escribiera algo frente a esa situación cuando se cortó, se tomó esas pastillas, hoy leí fue una lectura reflexiva referente o vimos un video, lo puse a ver una película y hoy la vamos a discutir, entonces eso lo voy a anexando y voy haciendo ahí como la nota de seguimiento. (TS2, Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020)

Igualmente, las técnicas se relacionan con el segundo elemento abordado: los instrumentos, concebidos como los recursos que permiten materializar esas técnicas planteadas, siendo “aquello que utilizamos para realizar nuestro trabajo y todo instrumento puede ser utilizado con una técnica mejorable” (TS2, Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020). Así entonces, las Trabajadoras Sociales implementan instrumentos y recursos acordes a los propósitos de las Intervenciones Socioeducativas y al grupo poblacional al que está dirigido, estos son diseñados y pensados durante la planificación, en la cual se anticipan situaciones y se disponen algunos recursos para el desarrollo de los encuentros, pero también ante posibles situaciones (Úcar, 2018). En relación con esto, se identificaron en los relatos de las participantes algunos recursos enfocados a las escuelas de padres, las asesorías con los y las estudiantes, y talleres grupales.

En cuanto a las escuelas de padres, la TS3 (02 de diciembre de 2020) implementaba en la presencialidad volantes citatorios para la difusión del espacio y fichos que indican una calificación positiva en uno de los componentes académicos, mientras que, la TS2 (27 de noviembre, 2020) hace énfasis en las presentaciones con diapositivas e invitados expertos para el desarrollo de las temáticas propuestas con base en las demandas de las familias y exigencias contextuales e institucionales.

Por otro lado, en las asesorías con los y las estudiantes se reconoce que cobra mayor relevancia el ciclo vital de los sujetos, puesto que los recursos que se diseñan dependen de sus características, grado de desarrollo físico y cognitivo. Por ejemplo, la TS2 relata que, con los niños y niñas de preescolar y primaria se implementan fichas en las cuales deben colorear o dibujar a su familia, sus situaciones y emociones, mientras que con los de básica y media secundaria se utilizan textos de lectura, principalmente de filosofía con el fin de reconocer sus interpretaciones y relación con su propia vida, además de guías con preguntas adaptadas a cada situación y tema particular que se esté desarrollando.

He ido construyendo muchas guías, por ejemplo, para la autoestima, la timidez, cuando son de consumo. Entonces los pongo a trabajar “ah, hagamos este formato” más con los de bachillerato, de autoevaluación, de introspección, como análisis interior que me ha dado muy buenos resultados, yo la modifiqué, una que tenía que era muy larga, la reduje a la mitad, (...) algo más práctico porque a ellos les da tanta pereza leer y escribir (TS2, Tejido de aprendizaje, 21 de enero, 2021).

Este relato permite identificar que los instrumentos y recursos son flexibles y dinámicos, pues son diseñados, modificados y complementados no sólo en relación a la temática que se aborda, sino también, considerando las características de los sujetos con los cuales se intervienen, la funcionalidad y posibilidad de alcanzar el objetivo propuesto, la experiencia profesional y los aportes que se realizan desde otras disciplinas como la pedagogía y la psicología.

Adicionalmente, disponen de carteles motivacionales y juegos de mesa con el fin de fomentar la recreación, participación e integración entre los y las estudiantes, igualmente, las Trabajadoras Sociales se han visto en la necesidad de implementar recursos tecnológicos como el computador y el celular para presentar vídeos y canciones que permitan estimular la expresión de los sujetos, generando interés y tranquilidad en los espacios de asesoría, esto, debido a las condiciones contextuales y generacionales. Por último, en cuanto a los talleres grupales, se reconocen instrumentos como guías de preguntas reflexivas, así como orientaciones para la moderación de debates, construcción de guiones para ferias universitarias y la aplicación de pruebas vocacionales.

Asimismo, para la ejecución de las técnicas e instrumentos mencionados anteriormente, las Trabajadoras Sociales desarrollan diferentes procesos operativos, entendidos como las rutas y procedimientos que realizan las profesionales en cada una de las situaciones en las que intervienen, ya sean de atención individual o familiar, dirigidas a docentes, escuelas de padres, remisión a entidades externas o evaluaciones de fin de año. Se identifica en los relatos de las participantes procesos similares, ya que parten de normativas o teorías; también se reconoce que en cada una de las situaciones en las que tienen un quehacer profesional se presentan características particulares y, por tanto, deben reconocer las necesidades contextuales, los recursos y exigencias administrativas, esto conlleva a que se presenten algunas diferencias en el ámbito operativo.

A partir de las narrativas de las participantes se reconocen en la atención individual y familiar tres momentos esenciales en la Intervención Socioeducativa. El primero, corresponde al diagnóstico, anamnesis o análisis previo de la situación (cada una de estas formas de nombrarlo corresponde a lo relatado por las Docentes Orientadoras). En este primer momento se caracteriza la realidad social, se identifican datos generales y se crean vínculos y relaciones de confianza.

Yo pensaría que la metodología hay como un primer momento en el que se busca en esas atenciones y estas asesorías es cómo generar empatía ¿cierto? Cómo construir un vínculo de comunicación con el otro, que permita que el otro tenga confianza ¿cierto? que se abra, pueda contar lo que le molesta, lo que lo perturba, lo que lo agobia. (TS1, Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020)

A partir de allí, se crea una ruta metodológica estructurada y organizada, pero a su vez flexible, permitiendo orientar la intervención con base a un análisis preliminar de la situación social; partiendo de elementos contextuales, puesto que “toda intervención socioeducativa requiere de un diseño previamente fijado y establecido que analiza los condicionantes de todo tipo (sociales, políticos, económicos, éticos, psicológicos, culturales, etc.) que inciden en los procesos de intervención socioeducativa en contextos concretos y diferenciados” (Castillo & Cabrerizo, 2011, p. 25).

El segundo momento, se centra en el conocimiento profundo de la realidad en diferentes niveles, desde la descripción, hasta la interpretación y análisis, focalizando el problema social que requiere la intervención, permitiendo llegar al tercer momento; este consiste en la creación conjunta de alternativas acordes al contexto y adaptadas a los sujetos, puesto que no son impuestas por las profesionales, sino que, surgen de un proceso de construcción y participación colectiva, en la que se reconocen las potencialidades y capacidades de acción de las personas protagonistas. Con relación a esto, la TS1 expresa;

Me parece importante como ustedes lo nombran como desde esa construcción conjunta porque no se trata de que haya una cosa preestablecida, que sea yo la que digo, sino que pues hay muchas cosas que emergen, hay rutas que a mí... que yo no las tengo pre-estructuradas. (Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020).

Así entonces, se parte de que son los y las estudiantes, al igual que sus familias, quienes identifican las posibles actuaciones que contribuyen a transformar positivamente sus situaciones, esto con la orientación y mediación de las Docentes Orientadoras. Este proceso de participación en las intervenciones individuales, es uno de los aspectos que las caracterizan como socioeducativas, puesto que, como plantean Gómez y Alatorre (2014), estas intervenciones al buscar tener un efecto en la realidad requieren construir alternativas junto con los actores que están sumergidos en la situación, teniendo en cuenta sus necesidades, imaginarios, proyectos y recursos; haciéndolos partícipes del proceso, desarrollando estrategias que parten de los saberes locales y potenciando su autonomía. De acuerdo con esto, los sujetos con los cuales se intervienen se asumen como responsables de la transformación de su realidad social, identifican sus posibilidades y desarrollan habilidades y capacidades que les permiten apropiarse de cada proceso, además, las profesionales parten de concebir los diferentes ámbitos y dimensiones que componen la realidad social.

Por otro lado, las intervenciones que realizan las participantes con los y las docentes de área, son un poco más complejas en términos operativos, puesto que esta población suele considerar los espacios de encuentro como asignación de más responsabilidades y por tanto, las Trabajadoras Sociales tienen en cuenta los horarios de cada asistente, las actividades institucionales programadas y el tiempo de duración estimado para cada actividad; esto, con el fin de gestionar recursos pero también implementar medidas de difusión y desescolarización de los y las estudiantes para permitir el espacio de construcción colectiva. Con relación a esto, la TS2 relata que “capacitaciones o actividades con ellos (los docentes de área) es a veces complicadito si intentás tocarles sus mismas horas de clase “ay si, entonces hay que avisar que los muchachos no vengán, tenemos reunión”, y ojalá la haga uno larguita pa’ no citarlos mejor” (Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020).

Así entonces, la forma de proceder para cada intervención varía, puesto que “El(a) Trabajador(a) social debe ser flexible en relación a las metodologías, técnicas, discurso y pautas de vinculación que utilice, dado el contexto en el cual las desempeña” (Garrido & Inestroza, 2013, p. 113), teniendo en consideración las características de las y los sujetos y las exigencias administrativas, no solo para la construcción de la ruta metodológica, sino también, para las gestiones previas, la creación de relaciones y la intencionalidad de los espacios.

Igualmente, para las escuelas de padres se estructura y diseña una ruta metodológica que comprende el proceso de convocatoria, el desarrollo de los espacios, la programación de nuevos encuentros y creación de incentivos. Cada profesional desarrolla estas escuelas de padres de forma

diversa, algunas como la TS3 realizan un proceso de convocatoria individual a la familia de cada uno de los y las estudiantes, haciendo entrega de citaciones, mientras que, la TS1 hace difusión colectiva, motivando desde la creación de estrategias acordes a las necesidades identificadas en la comunidad educativa. No se identifica un formato específico de cómo desarrollarlas, puesto que cada espacio se consolida como un momento único y diferente, que es modificado y orientado por las Trabajadoras Sociales.

Sin embargo, se evidencia en las narraciones de las participantes que, sin importar cómo se desarrollen los espacios, es necesario llevar un registro de la intervención, siendo este el tercer momento, no solo en las escuelas de padres, sino también en las intervenciones dirigidas a docentes y de atención individual y familiar, puesto que esto permite reconocer los procesos que se llevan a cabo, además de que, en ocasiones sirven de soporte para la remisión de los casos a entidades externas y para las evaluaciones de fin de año. Estos registros pueden ser las notas que realizan las profesionales sobre cada momento de la intervención o el producto realizado por las y los sujetos, lo que permite reconocer las posibles alternativas; por ejemplo,

Si una entidad de estas la pide, tenemos, ya le digo y le organizo todo, entonces que el registro de la familia, yo acá tengo colores, entonces marcarla, ta, ta, ta, después de presentarnos, después de saludarnos, después de ambientar y hacer el encuadre “me dibujas por favor tu familia”, para el de preescolar (...) entonces desde ahí empieza todo, si lo mando a la EPS, si lo mando a psiquiatría, si lo mando al neurólogo, al psicólogo, para dónde. (TS2, Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021)

La forma de llevar estos registros es una decisión individual de cada una de las Trabajadoras Sociales, acorde a su criterio profesional y las experiencias que ha tenido en el campo de educación formal, al igual que, depende del fin con el que se realice. En la narración anterior se identifica que se deja evidencia del nombre del sujeto de la intervención, el relato o gráfico que representa la realidad social y la remisión a las entidades correspondientes; sin embargo, este proceso operativo puede modificarse si se trata de llevar un seguimiento del caso, pues este puede constar de la fecha de la asesoría, el tema desarrollado, las estrategias implementadas, programación del próximo encuentro incluyendo fecha, tópico y responsabilidades asignadas (TS2, Tejido de aprendizaje, 21 de enero, 2021).

Así entonces, estos registros permiten reconocer lo que se ha hecho durante el año desde el área de orientación escolar y así realizar un proceso de evaluación en conjunto con las y los docentes de área. Se reconoce en las narraciones de las tres participantes que esta es una actividad esencial al finalizar el año escolar, que si bien se desarrolla de forma diferente en cada institución educativa se identifican unas prácticas comunes como: autoevaluación de las Intervenciones Socioeducativas realizadas por las Trabajadoras Sociales, coevaluación por parte de profesores de planta y heteroevaluación a partir de los comentarios de los y las estudiantes y sus familias. Estas 3 formas de evaluación permiten interpretar aciertos y desaciertos en el proceso realizado por las Docentes Orientadoras permitiendo crear estrategias de mejoramiento para el año siguiente. Los procesos de evaluación son esenciales puesto que “la tarea de la metodología, en consecuencia, se encamina a examinar, valorar, refutar o corroborar la eficacia de los métodos” (Aguilera, 2013, p. 91).

Por último, el referente metodológico concibe las consideraciones éticas que tienen en cuenta las Trabajadoras Sociales durante todas sus Intervenciones Socioeducativas con cada una de las personas de la comunidad educativa, ya que “el quehacer profesional involucra no sólo un conocimiento y experiencia, sino un marcado sentido ético teniendo en cuenta que el impacto derivado de las acciones recae sobre sujetos que en muchas ocasiones están en condiciones de vulnerabilidad” (Acero, et al., 2019, p. 16)

Cada profesión está fundamentada por unos parámetros éticos, los cuales rigen su quehacer profesional dentro de sus diferentes campos de acción. Las Trabajadoras Sociales parten de lo propuesto en el Código de Ética de los Trabajadores Sociales en Colombia, en el cual está estipulado “los principios orientadores del ejercicio profesional, los valores, los compromisos frente a la: profesión, los sujetos y realidades en las que se interviene, los colegas, las relaciones con otras profesiones y disciplinas, las organizaciones y el medio ambiente” (Consejo Nacional de Trabajo Social, 2015, p. 9).

Se reconoce como fundamental que, las profesionales tienen presente que toda relación entre ellas y los integrantes de la comunidad educativa comienza con un principio de confidencialidad para lo expresado en las asesorías, ya que, quienes les transmiten sus pensamientos y sentimientos han depositado en ellas su confianza, puesto que “hay asuntos que uno tiene que tener claros o sea yo no puedo estar hablando en sala de profesores, ni estar ventilando

asuntos familiares con los docentes en una reunión de profesores” (TS1, Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020).

Sin embargo, las profesionales coinciden al decir que en los casos donde están siendo vulnerados los derechos de los y las estudiantes, es necesario acudir a la familia, institución educativa o entes gubernamentales, los cuales puedan intervenir, es importante que siempre se realice desde el respeto a los implicados. Frente a esto, la TS2 relata:

El pequeño te dice, 4° o 5°, “no y es que sí me voy a suicidar y mañana”, así nos decía uno en una escuela, “mañana voy a ir a una urbanización de no sé qué amiguito y son torres de 25 pisos y de allá me voy a tirar porque no se quien se tiró”, ¿cuál reserva? ...y hay que llamar a los papás, toda la cosa y mirar pues la atención del caso. (Mural de situaciones, 04 de diciembre 2020)

Respecto a lo anterior, cabe resaltar que las Trabajadoras Sociales no deben caer en complicidad u omisión en ningún caso en donde se atente contra la integridad de los y las estudiantes, puesto que la protección de sus derechos e integridad debe primar por encima de la confianza creada y transmitida mediante el trato de confidencialidad. Esta situación se convierte en un dilema ético, ya que se encuentra enfrentada su ética personal, profesional e institucional, llevándolas así a buscar un equilibrio sobre la decisión más adecuada, que apunte a garantizar el bienestar de los implicados.

Otro aspecto que hace parte de la ética profesional es ser imparcial en las decisiones y postura que toman frente a las situaciones que se presentan, dado que las Docentes Orientadoras trabajan con muchos sujetos y familias diferentes, las cuales tienen unas creencias, costumbres e ideas arraigadas desde sus culturas, por lo que “vos allá no estás trabajando como fulanita de tal, en nombre de fulano y sus posturas ideológicas, ni de lo que te han enseñado en lo religioso, lo moral” (TS3, Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020), de allí aparece la importancia de escuchar con respeto, sin juzgar o señalar lo que surja dentro de sus conversaciones.

Debido a lo mencionado anteriormente, las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas reconocen que cada persona es un sujeto histórico, ya que cuentan con experiencias a lo largo de su vida que les permiten obtener herramientas para plantear con ellos las soluciones que consideran son las más adecuadas a las situaciones problemáticas. (TS1, Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020).

Finalmente, para concluir este capítulo se reconoce entonces que estos referentes son epistemológicos en cuanto se conciben teorías que comprenden conceptos y nociones que orientan la acción social, otorgando una guía y una forma de leer y comprender las realidades sociales que son construidos desde diferentes disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología, la filosofía, la medicina y el Trabajo Social, sirviéndose también de unos referentes metodológicos que responden al cómo intervenir, desde la selección de técnicas, el diseño de instrumentos, la creación de procedimientos acordes al contexto, exigencias estatales e institucionales, así como a consideraciones éticas que permiten un accionar desde el respeto a la dignidad y al valor individual de cada sujeto.

4 Relación entre los aprendizajes y significados del quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas

En esta investigación se parte de concebir el aprendizaje como un proceso, lo que significa que sucede constantemente, nunca está terminado, se complementa y construye cada día a partir de las experiencias, puesto que estos surgen en cualquier ambiente, especialmente cuando la persona es activa, dando lugar a un aprendizaje significativo que parte de la misma disposición para aprender.

Asimismo, se reconoce que no todo aprendizaje es igual, pues es un proceso propio de cada persona, sin embargo, se considera que existen tipos de aprendizajes o niveles que son denominados y clasificados de formas diversas por autores como Watkins, Regmi y Astilla (1991, citados en González, 1997); así como Saljö (1979, citado en González, 1997) y aun así, coinciden en algunos aspectos, tales como: el aprendizaje puede iniciar como un proceso de memorización pero realmente trasciende cuando se logra la comprensión de la realidad a través de los conocimientos adquiridos y que son aplicados en el contexto en el que se desarrollan, además de que este puede ser: cuantitativo, haciendo referencia a esos saberes que terminan convirtiéndose en acumulativos, que empiezan a sumar uno tras otro y que serán implementados en los momentos necesarios pero que se limitan a la reproducción; o cualitativo, los cuales ascienden y empiezan a ser parte de la esfera personal, se convierten en conocimientos que se construyen y que impregnan la vida personal y profesional de las y los sujetos.

Es por lo anterior, que en este capítulo se pretende relacionar los aprendizajes de las Trabajadoras Sociales a partir de las Intervenciones Socioeducativas que desarrollan en su quehacer profesional, concibiendo los ámbitos profesional y personal, reconociendo la adquisición de nuevos conocimientos, pero también la aplicación de los mismos, puesto que “el aprendizaje se demuestra por la capacidad para explicar conceptos importantes o para aplicar lo enseñado en contextos alternativos” (González, 1997, p. 9).

Por otra parte, se reconoce en el presente capítulo que el quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales posee un significado particular para cada una de ellas en cuanto surgen reflexiones, sentimientos y emociones a partir de experiencias concretas, comprendiendo este como una relación de pensamiento en la que se interconecta lo que se dice para representar y lo que representa, y esta conexión nace de la asociación de palabras a elementos para materializar lo que

se piensa y se siente; esta puede surgir por tres razones, como lo plantea Sanders (s.f, citado por Garza, 1999), a partir de relaciones de comparación, es decir, por su parecido; por su funcionamiento; por lo que implica que se relacionen debido al uso que se puede hacer de lo que se está representando, y por último, de pensamiento, en otras palabras, por la carga cultural.

Este último, es sobre el cual es necesario hacer mayor énfasis puesto que es el más complejo, ya que se compone de un trayecto histórico en el que se concentran símbolos culturales que hacen parte incluso de una identidad colectiva, pero que también se construye de forma individual de acuerdo con las experiencias. Cada persona dota de significado algunos aspectos de su vida y representan pensamientos, sensaciones y emociones que no pueden ser leídas sin un contexto, puesto que todos los elementos de la vida individual se conectan con los espacios sociales que terminan por establecer relaciones entre pensamiento, cultura, significante y significado. Es necesario entonces interpretar los significados en relación con los elementos con los que se articula.

Asimismo, se evidenciarán los significados que las Trabajadoras Sociales construyen sobre su quehacer profesional relacionando las reflexiones que realizan sobre la misma, implicando que cada una de ellas interprete sus experiencias y construya su subjetividad, relacionando los sentimientos y emociones puesto que,

La vivencia emocional del suceso otorga una gama estrecha de interpretación, generando un sesgo en los elementos que son percibidos por el sujeto del suceso y por ende de las construcciones de teorías que genera tanto para sí mismo, como para los otros y el mundo. (Vergara, 2011, p. 52)

Lo que requiere que haya relaciones desde de la experiencia emocional, puesto que esta hace parte de la construcción de sentido de la acción social de las participantes, reconociendo que cada significado es particular en cuanto comprende las subjetividades, las interpretaciones personales y el mundo sensible de cada participante.

4.1 Aprendizajes de las Trabajadoras Sociales a partir de sus Intervenciones Socioeducativas

El aprendizaje está presente durante toda la vida del ser humano, pues constantemente está rodeado de diversos estímulos sensoriales que posibilitan que conozca, se adapte e interactúe con su entorno, todo esto lo va logrando a partir de la adquisición de nuevos conocimientos que van

aumentando y transformándose a medida que el sujeto va creciendo y desarrollándose, por lo que, no termina en alguna etapa de la vida, sino que por el contrario es constante, ya que “cada período de la vida tiene su propio aprendizaje; lo que varía es la correspondencia de ese aprendizaje con respecto a las etapas del desarrollo del sujeto” (Freije, 2009, p. 2).

González (1997), menciona que Saljö (1979), luego de una investigación realizada a estudiantes universitarios sobre la concepción de estos frente al aprendizaje, concluyó cinco supuestos, de los cuales las profesionales en sus relatos hacen alusión a dos de ellos, que son “el aprendizaje como incremento de conocimiento (...), el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad” (p. 7). El primero se puede relacionar con los conocimientos adquiridos en su carrera profesional y todos aquellos temas que les han sido necesarios para su contexto institucional y personal. Y el segundo a esos obtenidos a lo largo de sus procesos como Docentes Orientadoras que las ha llevado a conocer más a profundidad sobre las situaciones que se presentan en las Instituciones Educativas sabiendo direccionar sus intervenciones con respecto a la realidad de cada sujeto. Así entonces, la TS2 considera que el aprendizaje es constante y que ha podido lograr relacionar:

Lo que le ha tocado de su propio esposo, pareja, de lo que le ha tocado con sus propias hijas, entonces lo que también ese diálogo permanente con estos interlocutores, estos usuarios, también le va dando a uno herramientas para aplicar como en su vida personal, en su vida de pareja, en su vida familiar (Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021).

Al aprender de manera conjunta en todos los ámbitos de su vida, les permite realizar una mejor apropiación de conocimientos, puesto que ponen a conversar esos aprendizajes obtenidos en sus experiencias, logrando una aplicación más completa. De este mismo modo, Roca (2005), menciona que el aprendizaje no es igual para todos, sino que por el contrario cada uno aprende de forma diferente; sin embargo, de acuerdo con el autor existen unas fases para este, en la cual cada persona transita de acuerdo con su propio proceso. Estas etapas comienzan con una fase exploratoria en la que las personas inician un acercamiento a conceptos y temáticas que van evolucionando hasta llegar al final del ciclo, que corresponde a la aplicación, siendo este último el que materializa y demuestra los aprendizajes, de hecho, se considera que es esta la que determina cuando realmente hay un aprendizaje.

En este apartado, es importante mencionar que cada una de las profesionales tiene aprendizajes diferentes, puesto que, aunque las tres laboran en instituciones educativas públicas del municipio de Bello, los contextos y las experiencias en cada una son distintas y las vivencias personales toman un papel fundamental en la manera de aprender, pues cada una tiene una visión e interpretación diferente; por ello, esta investigación logró abordar diversos temas en los que sus relatos se complementaban. Partiendo de lo anterior, en lo que aquí continua se evidenciará que las Docentes Orientadoras al relatar sus experiencias en el ámbito educativo, reconocieron que han obtenido nuevos conocimientos y que estos los han aplicado tanto en lo profesional como en lo personal.

4.1.1 Adquisición de conocimientos a partir del quehacer profesional y su aplicación en el mismo campo de acción

Las Docentes Orientadoras son conscientes de que, a lo largo de su paso por las Instituciones Educativas, han logrado obtener nuevos conocimientos, pues la mayoría han sido priorizados por las necesidades o problemáticas que se presentan en este mismo lugar, llevándolas a buscar información o guiar sus acciones empíricamente. Estas dos estrategias de aprender son las que han guiado principalmente su quehacer profesional, puesto que “todos los días se aprende, todos los días, de los compañeros, de los directivos, de los niños, de los adolescentes, pues eso es un aprendizaje diario, diario” (TS2, Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021).

Uno de los aprendizajes obtenidos por las profesionales ha sido comprender que a medida que avanzan los años, las generaciones también lo hacen, llevándolas a reflexionar cuál es la mejor manera de dinamizar los espacios, ya que:

Toca cambiar y modificar y del ejercicio que se llevaba, la cosa, porque ya es desactualizada, no sé qué y más con todo lo que ellos manejan de estos recursos desde acá (señala el celular), entonces mucho que el vídeo, que lo que se tenía, una ayuda, una herramienta metodológica entonces para ellos ya va a ser desactualizada, entonces implica estar como mucho actualizando cosas, que realmente sea para ellos novedosa, que les llegue, que les despierte interés, que los comprometa. (TS2, Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021)

Para el autor González (1997), el aprendizaje sucede cuando una persona realmente lo experimenta, cuando lo vive y lo hace parte de su vida, cuando le encuentra sentido y por tanto, objetivo a ese conocimiento adquirido; un saber que las docentes orientadoras ponen en práctica en las instituciones educativas. De esta manera, el aprendizaje cualitativo es el que permite leer el mundo, interactuar en él y lograr cambios en las dimensiones humanas, logrando que las personas no sean siempre las mismas, sino que a través del tiempo adquieren experiencias que les generan aprendizajes significativos que pueden modificar incluso su subjetividad, su accionar cotidiano y su forma de interpretar la realidad en la que se desenvuelve.

Otro aprendizaje reconocido por las Trabajadoras Sociales fue la importancia que tienen las rutas y los lineamientos de atención en sus intervenciones y problemas que se presentan, este conocimiento les permite saber cómo actuar y qué camino tomar respecto a cada situación. Para la TS3,

Lo más significativo es el empoderamiento con respecto a las leyes que garantizan la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes... entonces, tener total propiedad y dominio de cómo garantizar no solo el de ellos sino también el de sus familias, de las mamás. Tener claras las rutas ha sido pues el mayor aprendizaje. (Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020)

Los aprendizajes no solo han sido dentro de las instituciones educativas, sino que también fuera de ellas. Un aporte significativo para su quehacer profesional ha sido aprender en conjunto con otros profesionales que ejercen el mismo cargo pero que hacen parte del equipo interdisciplinario de los demás colegios públicos situados en el municipio de Bello, donde “la mayoría son psicólogos, pero somos como 3 - 4 Trabajadores Sociales, entonces también como que uno se retroalimenta, nosotros nos reunimos mensual, hacemos taller mensual y uno se retroalimenta de todo lo de ellos y también de lo de uno” (TS2, Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020). Esta estrategia ha sido mencionada por las tres Trabajadoras Sociales, ya que reconocen que encuentran un apoyo mutuo, donde se recomiendan propuestas, estudios e investigaciones nuevas, las cuales aportan y complementan su quehacer profesional.

Otra manera en la cual las profesionales han aprendido y ampliado su conocimiento ha sido realizar estudios complementarios fuera de las instalaciones de las instituciones educativas, un ejemplo de esto lo mencionó la TS1, la cual realizó un semillero en la Universidad de Antioquia

en la Facultad de Educación, donde “a partir de... del tema pues como de las reformas de los manuales de convivencia, entonces ahí estábamos como aprendiendo, trabajando el tema de la diversidad sexual, de la perspectiva de género” (Entrevista, 28 de octubre, 2020).

Igualmente, la TS2 relató que no solamente han obtenido aprendizajes con información nueva, sino que por medio de las experiencias también adquieren conocimientos valiosos, estas experiencias pueden resultar de equivocaciones o desaciertos, donde las llevan a comprender y ser conscientes de la importancia de no quedarse en esos errores, sino que por el contrario reflexionar para así lograr mejorar en el futuro.

Por otra parte, de acuerdo con varios autores, entre ellos Watkins, Regmi y Astilla (1991, citados en González, 1997), el aprendizaje no se limita a la memorización o al “retener información” como suele ser considerado culturalmente, sino que ellos plantean una perspectiva que conjuga el incremento de conocimiento, pero también la aplicación de estos, es decir, el aprendizaje se puede identificar cuando se logra poner en acciones y palabras ese saber adquirido. Lo anterior, se evidencia en diferentes esferas humanas como la profesional y las Trabajadoras Sociales no son la excepción.

A partir de sus narraciones se puede analizar que ellas adquieren conocimientos a partir de sus referentes epistemológicos y metodológicos que son esenciales para sus Intervenciones Socioeducativas, pero también es posible reconocer que esas nociones, conceptos, teorías, técnicas, instrumentos, consideraciones éticas y procedimientos operativos no solo se quedan en su mente, sino que son aplicados en su quehacer profesional. Esta aplicación no tiene que ser completamente intencionada, sino que, los aprendizajes terminan siendo parte de las sujetas, de su accionar profesional y por tanto están presentes en cada proceso que desarrollan.

La siguiente, es una narración de la TS1 sobre una situación en la cual aplicó una perspectiva de derechos:

El de décimo iba para once y se le habían negado el cupo y yo: “coordinador no me le podés negar el cupo” llegamos allá otra profe y yo a pelearnos a los peleados que consumían, porque en la institución en un momento una rectora que dijo “los consumidores no tienen cupo. Los consumidores no tienen derechos” entonces no sé si eso sea un cambio, como un poco la perspectiva de derechos. (TS1, Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020)

El anterior relato posibilita percibir que el accionar de la Docente Orientadora estaba basado en una perspectiva de derechos, esto implica que los conocimientos adquiridos por la profesional no se quedaron en la acumulación de teorías o en el incremento de estos saberes, sino que le permitieron orientar sus acciones. Si bien, este es un caso específico sobre la aplicación de conocimientos nuevos en el ámbito profesional, cabe resaltar que cada aprendizaje que adquieren las profesionales es distinto, dinámico y particular, por tanto, el modo en el que estos influyen en sus Intervenciones Socioeducativas depende de los procesos individuales de las Trabajadoras Sociales.

Así entonces, el aprendizaje no es igual para todas, sino que por el contrario cada una aprende de forma diferente; sin embargo, de acuerdo con Roca (2005) existen unas fases en la cual cada persona transita de acuerdo con su propio proceso. La última etapa planteada por la autora es la aplicación, siendo la materialización de los conocimientos y posibilitando determinar si realmente hay un aprendizaje. Igualmente, cabe señalar que esta aplicación no significa sólo poner en ejecución rutas de acción ya establecidas, sino que implica también evaluarlas, reconocer potencialidad y dificultades, modificar la intervención y generar nuevas alternativas.

La aplicación de nuevos conocimientos en el ámbito profesional conjuga saberes y acciones diversas que están en constante cambio de acuerdo con las situaciones, los contextos, los sujetos, las necesidades, las posibilidades y las dinámicas institucionales, permitiendo que su quehacer profesional se construya conforme van realizando sus Intervenciones Socioeducativas. Lo anterior, se puede reconocer en la siguiente narración de la TS3.

Tengo dos que están en situación de calle, entonces tanto de ella se aprende como del que fue un berraco y un teso y está terminando la profesión, tengo una estudiante que está en Australia y es ejecutiva de una empresa, entonces ese tipo de cosas te van enseñando, qué tipo de estrategias, que lo que hice con este no funciona con este, pero entonces uno va cogiendo cositas y entonces a este le adiciona, va viendo la manera como ese muchacho o esta muchacha va enfrentando o esta familia, porque de los papás también, o sea, hasta esa mamá. (Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020)

Asimismo, se reconoce que el contexto y las situaciones concretas en las que intervienen las participantes exigen la aplicación de conocimientos particulares acorde a los requerimientos y oportunidades de acción, esto también implica que, aunque las tres profesionales posean la misma

formación en Trabajo Social, sus aprendizajes son diversos y diferentes y a su vez, son aplicados en su ámbito profesional de forma distinta porque cada una lo percibe, lo construye y lo pone en marcha según su proceso individual y de acuerdo a su quehacer profesional. Incluso, la TS2 menciona que a nivel general todas las Docentes Orientadoras se capacitan y actualizan constantemente porque son convocadas por ICBF, por la Secretaría de la mujer, Secretaría de la familia, la casa de justicia, los entes municipales y departamentales, pero aun así cada Intervención Socioeducativa varía con cada profesional porque, como lo plantea la participante, esto requiere “modificar, hacer ajustes y cambiar cosas o crear, es dinamizar, es innovar” (TS2, Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021) y cada una de estas acciones significa la aplicación de conocimientos.

4.1.2 Adquisición de conocimientos que surgen del ejercicio profesional relacionados con el ámbito personal y su aplicación en el mismo.

Cada una de las participantes posee unos conocimientos epistemológicos y metodológicos, como se evidenció en el capítulo anterior, sin embargo, siguen aprendiendo a la par que realizan sus Intervenciones Socioeducativas y estos aprendizajes no son solamente para ser aplicados en el campo profesional, sino que implican también movilizar preceptos, lecturas de la realidad y acciones personales, eso se debe a que “el aprendizaje [es un] proceso que lleva a un mayor conocimiento de la realidad, que facilita una comprensión significativa y que puede generar cambios conceptuales y personales” (González, 1997, p. 12).

Estos cambios son percibidos por las mismas participantes, quienes reconocen la adquisición de nuevos conocimientos que están presentes en la vida personal de cada una de ellas. Algunos de estos aprendizajes comparten semejanzas y se reconoce en las Intervenciones Socioeducativas la posibilidad de desaprender y construir nuevas perspectivas; sin embargo, se parte de que cada una de ellas tiene una historia de vida, unas experiencias particulares que las atraviesan de forma distinta. La primera relación existente entre los aprendizajes de las tres Trabajadoras Sociales se encuentra en que son los sujetos con quienes intervienen, los y las estudiantes, los y las docentes, personal administrativo, las familias y la comunidad local quienes día a día les enseñan desde las formas de afrontar sus situaciones, puesto que,

Uno crece muchísimo en este cuento, uno aprende mucho hasta de la fortaleza de estos muchachos, de la resiliencia y que son hasta tan fuertes de vivir en unos entornos tan bravos y estar ahí sobreviviendo, luchándola, llevándola y débiles en el sentir de ellos porque estaban mal, porque están tristes, pero igual verracos porque son quienes están viviendo a diario con esa situación ¿cierto? con el poco acompañamiento familiar, con el maltrato, con un montón de cosas difíciles, entonces uno crece también mucho con ellos y se fortalece mucho con ellos. (TS3, Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020)

Lo anterior evidencia una postura que es compartida por las tres Trabajadoras Sociales, ya que, si bien las Docentes Orientadoras son profesionales con el conocimiento teórico y metodológico para intervenir en las situaciones de crisis y fenómenos sociales de los/las estudiantes, estos últimos desde sus saberes experienciales les permiten crecer en diferentes ámbitos de su vida personal; como en el relacionamiento familiar, su personalidad y creación de vínculos, lo que refiere una estrecha relación entre el ejercicio profesional y las vivencias individuales y subjetivas.

Así entonces, las participantes identifican en las historias de sus estudiantes situaciones que ellas mismas han vivido con sus parejas e hijos/as, se reconocen en los relatos y de allí aprenden herramientas para aplicar en su vida familiar, para mediar situaciones y tener nuevas formas de interpretar cada uno de los acontecimientos poniéndose en el lugar de los otros, observando desde otro punto de vista y modificando sus formas de relacionarse. Esto significa que hay una adquisición de nuevos conocimientos que nacen de las intervenciones y son llevados a la esfera personal.

Desde otra perspectiva, los saberes de la vida personal también son llevados al ejercicio profesional, puesto que los aprendizajes a nivel familiar se perciben cuando las participantes logran reconocer en su propia experiencia elementos para la generación de alternativas, las cuales surgen del punto de encuentro entre el conocimiento específico y el experiencial, permitiendo que la escucha reflexiva oriente el accionar de los sujetos desde “mire yo he vivido esto, yo lo he resuelto así, o a lo mejor a mí me ha pasado así y yo he explorado, busca cuál puede ser tu alternativa” (TS1, Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020).

Asimismo, las Trabajadoras Sociales evidencian en ellas un proceso de deconstrucción, señalando cómo era su personalidad y sus características individuales antes de asumirse como

Docentes Orientadoras y cómo han cambiado desde entonces, esto se debe a que “el aprendizaje se contempla como un cambio en las actitudes personales, en las creencias o en las conductas, en respuesta a diferentes fenómenos” (González, 1997, p. 10), es por ello que el aprendizaje es un proceso, lo que significa que sucede constantemente, nunca está terminado, se complementa y construye cada día a partir de las experiencias y las interpretaciones que cada participante hace de las mismas.

Igualmente, los principales cambios en sus características individuales se evidencian al reconocer la importancia del carisma y la empatía, ya que “uno llega con su maletica y esa maletica llega con cosas que pesan y no lo dejan ir liviano, a veces hay que soltar y bueno, sí desprenderse esos prejuicios o barreras para hacer el encuentro con el otro” (TS1, Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020) lo que significa que las profesionales desde su subjetividad tienen unos preceptos y una forma de relacionarse con los sujetos y el contexto, sin embargo, estos generan estímulos que desencadenan aprendizajes no solo a nivel profesional, sino también, a nivel personal, modificando características de sí, fortaleciendo cualidades y encontrando nuevas posibilidades.

Estos cambios en la personalidad generan a su vez, nuevas formas de relacionarse y de crear vínculos. El siguiente relato de la TS1 evidencia un aprendizaje en la forma de percibir al otro, comprendiendo dinámicas y realidades que antes eran desconocidas, generando nuevas comprensiones de la sociedad y a su vez, creando modos de estar.

Tuve toda la disposición de formarme como en ese tema de, de los manuales de convivencia, de todo este tema de las identidades no hegemónicas, de género no hegemónicas, eso ha sido muy nuevo para mí, darse cuenta de que hay muchas expresiones de género, identidad de género, opciones sexuales que, pues a veces vos ni entendías, o sea uno ve la sigla LGTBIQ, pero entienda que hay ahí, que peleas o que tensiones, reivindicaciones políticas hay de una letra a la otra. (TS1, Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020)

Este mismo fragmento materializa lo planteado por Ausubel (1968, citado en González, 1997) quien expresa que el aprendizaje significativo se da cuando los alumnos tienen una disposición y una actitud positiva para aprender; esto implica que, las profesionales aunque tengan un conocimiento específico continúan siendo estudiantes en el sentido de que aprenden día a día y se forman en temas y situaciones que les aportan a su ejercicio profesional pero también a su propia

forma de comprender la realidad en la que se encuentran. Ese interés de la TS1 por conocer sobre los manuales de convivencia y de identidades no hegemónicas son las que posibilitan que tenga influencia en el relacionamiento personal con otros. A pesar de que esta sea una narración específica que demuestra esa disposición; igualmente, las otras dos participantes hacen referencia a este factor al reconocer que los/las otras tienen un saber desde lo empírico que les aporta a sus propias vidas.

Asimismo, las Docentes Orientadoras a lo largo de la investigación expresaban que ha sido muy gratificante aprender y poner en práctica de manera consciente estos aprendizajes y transmitirlos en cada uno de sus ámbitos personales, permitiendo que “como mamá, como hermana, como tía, como amiga, todas estas experiencias que uno vive con la comunidad lo hacen ser a uno mejor, un poquito de todo esto y cada día crecer más como persona” (TS3, Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020).

Uno de los ámbitos en el cual las profesionales transmiten el conocimiento adquirido es la familia, en esta realizan una retroalimentación de lo vivido con los y las estudiantes y sus familias, pues toman algunas ideas y herramientas de posibles soluciones de cómo afrontar situaciones que se pueden presentar de una manera similar en sus hogares. Un ejemplo de esto, lo menciona la TS3:

Cuando uno ve digamos que el 90% de los chicos que son consumidores, que han caído en alguna adicción, que tienen bajo rendimiento, bueno que tienen montonones de problemas, que la mayoría de esos muchachos vienen de familias disfuncionales, de familias de poco diálogo, entonces uno empieza a decir “hombre, entonces yo no puedo caer en esto” entonces como mamá debo buscar otro lado. (Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020).

Al hablar de aprendizaje, se hace referencia al conocimiento que se adquiere respecto a una situación vivida o estudio de un tema, el cual “permite a la especie humana tener un mayor grado de flexibilidad y adaptación que cualquier otra especie del planeta” (Ellis, 2005, p. 4). Esto, hace referencia a esos cambios de pensamiento y acciones que a lo largo de la vida las profesionales van teniendo, pues al aprender y reflexionar sobre los aciertos, desaciertos e información obtenida, permanentemente hay un cambio en la manera de pensar y actuar en su ámbito personal.

Partiendo de esta premisa, las Docentes Orientadoras se han preocupado por aprender sobre diversas temáticas que en su quehacer profesional son necesarias para conocer más sobre las

realidades actuales y lograr intervenir de una manera más oportuna, pero también les ha sido importante conocerse ellas mismas. Es por esto, que la TS3 menciona que “toca aprender a desarrollar las potencialidades que uno tiene, pero al mismo tiempo, toca aprender a detectar esas debilidades y convertirlas en fortalezas” (Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020).

Para la TS3, también es importante transmitir los conocimientos adquiridos, ya que constantemente familiares, amigos y colegas de otras instituciones le realizan consultas y solicitan consejos sobre qué deben hacer o cómo llevar a cabo un caso, puesto que le reconocen el conocimiento que tiene sobre las leyes y normativas. Respecto a este tema de transmitir conocimientos adquiridos, la TS1 menciona que antes de proponer o sugerir algo a los y las estudiantes o las familias, primero ella intenta ponerlo en práctica, tratando de hablar desde la “coherencia”, ya que “si usted no tiene el coraje de hacerlo con usted mismo y si no lo ha hecho no se lo proponga al otro, entonces hable más desde la coherencia, entonces eso lo trato de hacer” (Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020), esto es complementado por Beltrán (1993, citado en González, 1997) quien expresa que el aprendizaje sucede cuando una persona realmente lo experimenta, cuando lo vive y lo hace parte de su vida, cuando le encuentra sentido y por tanto, objetivo a ese conocimiento adquirido; un saber que pasa por la vida misma de las personas.

4.2 Significados del quehacer profesional construidos por las Trabajadoras Sociales en su Intervención Socioeducativa

Las Docentes Orientadoras, reflexionan y tienen sentimientos y emociones los cuales surgen a partir de los significados que le otorgan a sus acciones y experiencias en los distintos momentos de su quehacer profesional. Es por esto por,

Lo que sucede en las escuelas tiene que ver, casi siempre, con lo que le sucede a docentes y estudiantes, con los significados que les otorgan a sus haceres y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y en un lugar particular e irrepetible. (Suárez, et. al., 2004. p. 17)

Respecto a esto, la TS3, reflexionó que “la realización de vida de uno tiene que ir más allá, tiene que significar eso, eso que a vos te hace vibrar, que vos hacés con pasión, con ganas, que vos serías capaz de hacerlo gratis” (Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020), es por esto que cada una de las profesionales interpretan y les atribuyen diferentes significados a las personas, los

objetos, las instituciones y las situaciones vividas dependiendo de lo que estas significan para ellas, de tal manera que la importancia que le colocan a sus pensamientos y sentimientos varían según sus experiencias.

4.2.1 Reflexiones en torno a su quehacer profesional

Luego de abordar cada uno de los aspectos relacionados con el quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales, es de resaltar que cada una de ellas realiza reflexiones sobre todos aquellos temas y situaciones que giran en torno a sus Intervenciones Socioeducativas en las instituciones educativas, puesto que toda acción debe conllevar a una reflexión, la cual les permite resaltar y analizar qué ha sido positivo para el proceso y que deben mejorar o corregir.

Adicionalmente, Arias y Alvarado (2015), reconocen que “narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re-nombrar y re-crear una serie de acontecimientos” (p. 172). En este apartado, se logra integrar lo que los autores describen, pues cada una de las participantes coloca en palabras esas experiencias que han tenido a lo largo de su quehacer profesional y logran comprender, reflexionar y expresar lo que ha significado y cuáles son esos elementos que han marcado su vida profesional.

Una de las reflexiones en la cual las tres participantes coinciden y son conscientes es que cada institución es diferente, pues el contexto y las problemáticas influyen de manera significativa. Es por esto, que la TS3 menciona que, dentro de las instituciones educativas cada día, cada momento de este y cada persona o grupo son diferentes, por lo que:

No podemos pretender que todo el cargo se homogenice, que en todas partes se haga lo mismo, porque sabemos que en cada colegio el contexto es diferente, entonces las funciones son dependiendo, no decir “todas las Docentes Orientadoras deben apuntar a la reducción del embarazo adolescente” porque por ejemplo en el mío no hay ninguno y en el tuyo tampoco pero en el otro hay 50, 50 niñas en embarazo, entonces sí es obvio que hay que priorizar las cosas dependiendo el contexto de cada institución pero que sea un poco más claro, más claro en pa’ donde vamos y en lo que tenemos que hacer. (Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020)

Además, a lo largo de sus narraciones reconocieron la necesidad e importancia que tiene su quehacer en el campo educativo, sin embargo, el poco recurso humano con el cual cuentan para

realizar intervenciones e implementar soluciones a las problemáticas existentes, lleva a que el cargo tenga muchas responsabilidades y en algunos casos no logran abordar todas de la manera ideal. Igualmente, refieren que no poseen el tiempo suficiente para desarrollar las actividades que les corresponde, como es el caso de las reuniones.

Respecto a lo anterior, la TS2, reflexiona que las Trabajadoras Sociales fallan en no tener una memoria escrita de sus intervenciones, pues debido a la carga laboral no les queda el tiempo suficiente para realizar diarios de campo con la información que día a día surge en su quehacer profesional, puesto que “si escribiéramos esto, bueno, yo estoy atendiendo así con un muchacho hago esto, implementé aquello, es como algo nuevo, combinando tales cosas y como que el crear manuales, como pautas de cómo intervenir, pero no escribimos” (Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020)

En relación con lo anterior los autores Suárez, et. al (2004), manifiestan que “esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias estén cargadas de sentidos muy diversos para quiénes las producen y las viven todos los días” (p. 17); puesto que todo gira en torno a lo que sucede con los y las docentes, administrativos, estudiantes y familias, además, los significados que las participantes le otorgan a estas vivencias, son momentos irrepitibles y es por esto que ellas consideran tan importante dejar una huella del ejercicio profesional.

Adicional a esto, las Trabajadoras Sociales mencionaron que “el Docente Orientador sino construye con el profesorado no logra una construcción significativa, que atienda necesidades porque realmente nosotros somos apoyo, nosotros no hacemos la tarea esencial de la institución, nosotros no somos el centro de la institución” (TS1, Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020). Consideran que el trabajo colaborativo con un equipo psicosocial es fundamental para integrar las dinámicas que ocurren en las instituciones educativas y así abordarlas desde los diferentes campos y experiencias de las diversas profesiones. Por último, para esta misma profesional el rol de Docente Orientadora es una práctica humana, social y educativa, la cual también es reflexiva, permitiéndoles pensarse a ellas mismas y así aprender al lograr superar los obstáculos que se les presentan.

4.2.2 Reflexiones de su quehacer profesional en relación a su ámbito personal

A través de las diferentes narraciones de las Trabajadoras Sociales se logra evidenciar que constantemente reflexionan sobre su quehacer profesional, entendiendo esta como “aquella actividad de la conciencia capaz de volverse sobre el resto de las actividades sea para examinar la idealidad de los objetos sobre los que estas actividades están vueltas, sea para acceder a la esencia misma de estas actividades” (Menéndez, 2012, p. 253); es decir que, las participantes comprenden sus propias acciones, las evalúan y toman decisiones sobre sus vidas a partir de estas.

Así entonces, las Docentes Orientadoras reflexionan sobre su quehacer profesional y esto influye en el ámbito personal, principalmente permitiéndoles cambios de pensamiento y prejuicios; modificando formas de relacionamiento familiar y autoconcepto desde el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades. Igualmente, cabe resaltar que la forma en la que su quehacer profesional tiene incidencia en sus vidas personales depende de los procesos de concientización individual y por tanto, cada uno de estos corresponde a experiencias particulares de las Trabajadoras Sociales.

Partiendo de lo anterior, la TS1 señala que al ingresar a las instituciones educativas se llega con prejuicios y concepciones del otro como un sujeto diferente al profesional y se crean una serie de preceptos frente al contexto, los y las estudiantes y sus familias, sin embargo, a medida que empieza a realizar sus Intervenciones Socioeducativas reflexiona sobre su quehacer y se genera un cambio en sus pensamientos y prejuicios, puesto que,

Cuando uno empieza a estar ahí, a habitar, a conocer, a construir entonces uno se va dando cuenta de que ese otro también soy yo, entonces he venido haciendo ese ejercicio de “no, es que este barrio es como en el que yo vivo, pues somos iguales” y las problemáticas que tienen estas familias, las situaciones que ellos viven también son las que uno vive, o sea, ahorita ya como madre, pero en algún momento seguramente era mi mamá conmigo en la escuela. (Mural de situaciones, 27 de noviembre, 2020)

Estas reflexiones dotan de significado su quehacer profesional puesto que este implica “relacionar ese algo con otras cosas ya conocidas, además el cambio de significado requiere una función de reencuadre o reenmarque definido como un proceso mediante el cual algo se reubica y se relaciona con cosas diferentes” (Lederach, 1995 citado en Ballesteros, 2005, p. 233); es decir que, las Trabajadoras Sociales inicialmente relacionan su campo profesional con otras experiencias

y nociones que generan prejuicios pero posteriormente empieza a cambiar de significado una vez “reubican” y le asignan nuevas interpretaciones a la realidad social en la que intervienen.

De modo que la participante a partir de su quehacer profesional comienza a hacer visible sus prejuicios, rompe con ellos y se reconoce a sí misma en los y las estudiantes y sus familias, se percibe como una igual, que posee un conocimiento específico pero que aun así ha vivido algunas de las situaciones que interviene puesto que no solo es Trabajadora Social, sino que también es mujer, madre, hija, vecina y amiga y esto implica que haya una coherencia entre su discurso profesional y su accionar personal, principalmente en su relacionamiento familiar.

Si yo digo que debe haber democracia y en mi casa pues es una tiranía pues imagínense el contrasentido, no voy a decir que no soy incoherente, claro que sí y más cuando uno se empieza a dar cuenta que como mujer, como madre tiene que tener como un liderazgo, que tiene que estar como con todo al día, entonces también uno se toma el papel en serio, pero, pero siento que sí, que claro, que lo tensiona a uno, la coherencia. (TS1, Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020)

Cada profesional dota de sentido su quehacer profesional a partir de su esencia y por tanto, de su subjetividad puesto que “el significado personal, puede ser entendido como el proceso mediante el cual, el sujeto interpreta y hace propia su experiencia otorgándole un sello personal que evidencia su subjetividad” (Vergara, 2011, p. 51), así entonces, se parte de reconocer que las Docentes Orientadoras, aunque se asuman como tal, también se perciben a sí mismas desde diferentes roles en su ámbito personal y estos no desaparecen cuando están en el campo profesional. Igualmente, en relación a estas otras facetas de las profesionales, la TS3 expresa que su horario y responsabilidades profesionales generaron en algún momento cuestionamientos sobre cómo estos afectan la forma en la que se relacionaba con su hijo o el tiempo que le podía dedicar.

Llegó un momento en el que mi hijo me dijo, que fue como hace 4 años, tenía 12 “mamá es que yo me siento muy orgulloso de que todos te quieren, pero es que usted les para más bolas a ellos que a mí, usted les dedica más tiempo a ellos que a mí” ya, ese fue el momento que yo dije ya, empecé a bajarle un poquito a las horas laborales, igual con mi hijo yo comparto muchas cosas, pero respetar espacios, entonces yo ya estoy en fiestas, pues en una reunión familiar no contesto, pero es difícil, entonces en esa parte también muchachas

cuidarse en caer en extremos, porque esto tampoco les puede robar la paz y la vida. (TS3, Tejido de aprendizaje, 10 de diciembre, 2020)

Estas diferentes experiencias conllevan a que las Trabajadoras Sociales reflexionen sobre su quehacer profesional y cómo este influye en su ámbito personal y modificar acciones que pueda afectarles de forma negativa y resaltar aquellas que por el contrario les permiten crecer a nivel personal. Asimismo, la TS2 resalta la influencia de su quehacer profesional en sus emociones, concepciones y construcción de redes de apoyo, ya que la participante considera que no recibe suficiente apoyo y reconocimiento de su condición humana, pues siempre recurren a ella como Docente Orientadora cuando la necesitan para realizar asesorías y talleres, pero no la invitan a los paseos y considera que no posee amigos (Holguín y Montoya, Nota ampliada mural de situaciones TS2, 04 de diciembre, 2020) por lo que se cuestiona sobre la creación de vínculos y construcción de redes de apoyo dentro del campo profesional.

Por último, el quehacer profesional de las participantes influye en su autoconcepto, desde el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, no solo para las Intervenciones Socioeducativas, sino también para su actuar cotidiano, reconocen en sí mismas sus potencialidades y empiezan a configurar parte de su personalidad y por tanto, están presentes en su vida personal, incluso, “mi experiencia en el sector educativo desde los dos lados ha sido absolutamente edificante como mamá, como profesión pues uno va ganando cancha y experiencia, pericia, entonces uno va aprendiendo movidas” (TS3, Tejido de aprendizaje, 10 de diciembre, 2020).

De modo que, lo planteado anteriormente implica que los significados empiezan a construirse con base en las asociaciones que se hacen culturalmente, sin embargo, cada profesional consolida su propio significado a partir de las experiencias, de lo que vive cotidianamente y que conforma un mundo simbólico para comprender y actuar en el mundo. Cuando las participantes crean un significado están haciendo propia la experiencia, la cultura y el contexto a partir de dotar de subjetividad los acontecimientos que le atraviesan.

4.2.3 Sentimientos y emociones que surgen a partir de su quehacer profesional

Cada experiencia genera en las personas sentimientos y emociones que nunca son iguales, pues dependen de los significados y vivencias particulares, sin embargo, en ocasiones se pueden generar emociones compartidas, un aspecto que se evidencia en las narraciones de las Docentes

Orientadoras, primando sensaciones de satisfacción congregando expresiones de amor y felicidad a partir de su quehacer profesional, pero también emociones como tristeza y frustración ante las injusticias, la ineficacia estatal y las situaciones desafiantes.

Las participantes relatan que su quehacer profesional les genera satisfacción cuando su esfuerzo y dedicación es valorado de forma positiva, de modo que se podría establecer que hay una relación directa entre el reconocimiento por parte de la comunidad educativa y los sentimientos y emociones que surgen en su quehacer profesional, de modo que,

Es supremamente necesario y pues en mi caso, ha sido muy valorado por todos los entes de la comunidad educativa, o sea muy valorado, muy conocido, de decir, no cómo se va a ir. No, es que nosotros no dejamos que la trasladen, entonces es muy satisfactorio porque se ve que se necesita quien lo haga y es valorado cuando quien lo hace lo hace bien. (TS3, Entrevista, 06 de noviembre, 2020)

Sin embargo, la satisfacción percibida por parte de ellas como la sensación de felicidad y orgullo no solo depende del reconocimiento por parte de otros, sino también del autorreconocimiento, del valor que cada una de ellas le da a su propio quehacer profesional, cuando logran sus propias metas y objetivos en las Intervenciones Socioeducativas. Esto se evidencia en el relato de la TS2, quien narra que,

La satisfacción grande es cuando ve uno como que muchas de estas cosas, como que uno dice, hubo un cambiecito acá, en un cambio, en dos, en tres, no importa, así sean poquitos pero que haya, que mueva cosas y mejore cosas, esa es la idea del día a día, lo dice Martin Luther King, si logramos volver la esperanza a una, dos, tres personas ya salvamos la venida al mundo. (Mural de situaciones, 04 de diciembre, 2020)

Este relato evidencia que cada Intervención Socioeducativa que realizan las Trabajadoras Sociales posee un objetivo enfocado al cambio positivo de la situación inicial y alcanzarlos genera en ellas sentimientos y emociones de satisfacción, lo que dotará de significado su quehacer profesional, esto corresponde a lo establecido por Vergara (2011) debido a que “otorgar significado contempla que los actos de cada individuo y por ende, sus experiencias están determinados por sus intenciones que guían y modulan las percepciones de cada sujeto en la construcción de sus propias versiones del mundo” (p. 50), de modo que el significado que las participantes le otorgan a las

situaciones está estrechamente relacionado con sus propósitos profesionales y alcanzarlos genera en ellas emociones de realización.

Igualmente, cabe señalar que el término “satisfacción” empleado hasta el momento por las dos participantes refleja la sensación de logro y orgullo, pero surge a partir de experiencias y metas diferentes, es por ello por lo que, la TS1 en su relato también emplea este concepto describiendo otra situación, pero haciendo también alusión al reconocimiento de su capacidad profesional.

Yo siento satisfacción porque siento que, pues con la formación como con los elementos que adquirí en la universidad, en la maestría, en los semilleros, a todo lo que uno está pues de que se va sintiendo capaz. (Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020)

Las anteriores tres narraciones se relacionan con los planteamientos de Aristóteles (s.f), en cuanto el significado es “un esquema triangular en el que la palabra es un símbolo de un pensamiento, con una relación de parecido y semejanza con la cosa significada” (Garza, 1999, p. 10), es decir, en este caso la palabra satisfacción actúa como el significante, es el símbolo que emplean las participantes para representar no una, sino varias sensaciones, emociones y sentimientos positivos que emergen a partir de experiencias que las Docentes Orientadoras leen como agradables, tales como cambios sociales, identificación de esperanza en los y las estudiantes, la valoración de su trabajo y sentirse parte importante de la comunidad educativa, resaltando igualmente en otras narraciones el amor hacia su quehacer profesional y el amor que reciben de los sujetos con quienes intervienen, lo que les genera felicidad.

Asimismo, es necesario traer a colación un planteamiento de Garza (1999) puesto que concibe que, “para hacer definiciones de significado es un error tomar en cuenta sólo términos aislados o palabras sueltas, porque esos términos solos ni siquiera en el lenguaje cotidiano funcionan aisladamente. Siempre entran en conexión con otros términos” (p. 24), por lo que el término satisfacción empleado por las participantes debe ser leído también en relación a otros conceptos que ellas utilizaron como el de valoración, cambio y formación, pero también, reconocer que este significante en otras narraciones de las mismas participantes termina siendo acompañado de tristeza y frustración puesto que “da satisfacción pero a la vez hay, hay también desafíos porque a veces uno siente que no se las sabe todas, hay situaciones adversas, fuertes, que lo ponen a uno como en dilema” (TS1, Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020).

Es debido a esto y otras situaciones que se presentan en el quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales que surgen otras emociones que son determinadas por ellas como tristeza, puesto que las y los sujetos con quienes intervienen se ven enfrentados a situaciones en las que hay vulneración de derechos como lo menciona la TS2,

Disfruto mucho como todo eso, poder servir, poder ayudar y me genera mucho sentimiento, muchas tristezas porque siempre está comprometido acá el maltrato, el abuso al menor, el abuso sexual, económico, el abandono, la negación de alimentos, todo este tipo de cosas. (Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021)

Así entonces, las emociones que sienten las profesionales en su quehacer profesional pueden ser contradictorias, presentarse al mismo tiempo y expresarse de formas diversas, puesto que cada Intervención Socioeducativa parte de situaciones particulares, con procesos históricos y sujetos dinámicos, además de que las Trabajadoras Sociales dotan de significado sus experiencias a partir de la relación que establezcan con el otro y sus contextos, así entonces,

El significado está en el encuentro histórico con el otro y siempre es relativo y dialéctico, en la interacción entre el individuo y el mundo. El grado de profundidad se va dando en el curso del tiempo a través de la experiencia directa. (Ballesteros, 2005, p. 234)

Lo anterior implica también que a medida que las participantes van teniendo mayor experiencia en su campo profesional se va creando y reformando el significado que tiene el quehacer profesional, puesto que la experiencia directa y constante va generando aprendizajes e interpretaciones por parte de las participantes, incluso, la TS2 relata: “me daba mucho más como al principio y no es que uno se vaya volviendo insensible no, pero también se va uno como, fortaleciendo” (Tejido de aprendizaje, 21 de enero, 2021). Haciendo referencia a que las situaciones en las que debe intervenir le generaban al inicio mayores emociones relacionadas con la tristeza y la frustración, pero varios años en el mismo campo profesional ha generado que se transforme la forma en la que se relacionan con este partir de los nuevos significados que van creando.

Esto no implica que sean insensibles como lo expresa la TS2, sino que van generando un vínculo con su campo profesional y los sujetos que allí están, pero cada situación difícil o dolorosa que presentan las personas con las que intervienen se convierten en parte de su cotidianidad profesional por lo que surgen emociones y sentimientos “extremos (...) Felicidad en el 90% y

frustración y agobio en el otro 10". (TS3, tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020). Lo anterior permite dotar de significado el quehacer profesional entendiéndolo como la creación que surge del encuentro entre las participantes y la interpretación que realizan de sus Intervenciones Socioeducativas.

Asimismo, de acuerdo con las narraciones de las Trabajadoras Sociales, estas últimas sensaciones nacen a partir de diferentes situaciones, en el caso de la TS1 se debe al poco recurso humano y material que poseen para realizar sus Intervenciones Socioeducativas, ya que deben atender a una alta cantidad de personas, además de que no cuentan con los elementos suficientes para hacerlo, por lo que consideran que hace que su labor sea también estresante (Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021); en otros casos como en el de la TS1, se debe a que en ocasiones se presentan situaciones en las que personas de la comunidad educativa no valoran su formación profesional y son comparadas con otras disciplinas como el de la psicología (Tejido de aprendizajes, 11 de diciembre, 2020) y para la TS3, las situaciones más frustrantes se deben a la ineficacia estatal y la inobservancia familiar que generan que las situaciones de abuso que viven los y las estudiantes continúen repitiéndose (Mural de situaciones, 02 de diciembre, 2020).

Es decir que las emociones y sentimientos que se genera en las Trabajadoras Sociales a partir de su quehacer profesional dotan de significado al mismo, estas sensaciones pueden ser de satisfacción frente al reconocimiento por parte de la comunidad educativa y el autorreconocimiento de sus capacidades y formación en el saber específico, al igual que tristeza y frustración ante las situaciones de vulneración de derechos de los y las estudiantes pero también por la dificultad para transformar las mismas debido a los limitantes del contexto.

4.2.4 Sentimientos y emociones generados a partir de su quehacer profesional que influyen en el ámbito personal

Luego de presentar los sentimientos y emociones que tienen las participantes en el ámbito profesional, es importante también resaltar aquellos que tienen en el ámbito personal, ya que como se ha visto en los últimos apartados, el quehacer profesional diario genera en ellas impactos, los cuales reflexionaron en sus relatos. Como punto de vista de las investigadoras respecto a estas reflexiones y en relación a lo que dice Josselson (1996, citado en Trahar, 2010) "ser empáticos puede permitirnos ser más comprensivos con los significados que otros atribuyen a sus vidas y de que estos significados se pueden comunicar a través de la entrevista narrativa" (p. 269).

Aunque los seres humanos intentan que las situaciones que se presentan en su trabajo no afecten significativamente su vida diaria, es muy difícil dejar a un lado completamente estos pensamientos y sentimientos, que se ven reflejados en su cotidianidad. La TS2 mencionó que,

Todos los días se ve uno afectado, tocado por el caso, por más que diga que este caso hay acá, y ya en la casa, en la casa y eso déjelo allá, eso es imposible, porque uno tiene al niño dándole vueltas ahí, que, si entonces no hago algo mañana, intento sacarlo de esa casa con bienestar, con policía de infancia, definitivamente lo van a matar, entonces no, es una mucha, muchos días de mucha tristeza, rabia y angustia e impotencia. (Tejido de aprendizajes, 21 de enero, 2021)

Sin embargo, las profesionales no sólo reflexionan que esas situaciones que se reflejan en su ámbito personal son negativas, sino que también resaltaron esos momentos en los cuales se han sentido felices y satisfechas porque su labor en las instituciones impacta de manera positiva a otras personas. Un ejemplo de esto, lo dijo la TS3, en el momento cuando un estudiante graduado, le dice que se acuerda del día que hizo o dijo algo, que para él significó mucho, aunque para ella haya sido un día normal de trabajo, ya que se dan cuenta de lo valiosas que son para los demás. (Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020).

Estos momentos en los cuales evidencian la importancia que tiene el papel del Docente Orientador en las instituciones educativas públicas, se convierten en el motor para continuar realizando dicha labor. Esta misma profesional, mencionó respecto a esto que su trabajo es su “felicidad, es lo que amo, por eso no pongo límite de que los pelados me llamen a medianoche, a las dos de la mañana, las familias, los lunes, festivos o 24 de diciembre.” (TS3, Tejido de aprendizajes, 10 de diciembre, 2020).

Este comentario lo realizó complementando que, para ella no es un trabajo, puesto que todo esto lo lleva a cabo con amor y pasión, lo cual considera que es un complemento en su vida que la hace sentir realizada. Para concluir este capítulo, se reconoce entonces que el quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales en Intervenciones Socioeducativas genera aprendizajes que si bien son individuales son también compartidos entre las tres profesionales, además de que estos se aplican no solo en su ejercicio profesional sino también en lo personal, influyendo en la forma en la que se relacionan con su familia, amigos/as y personas cercanas, además de que les permiten nuevas formas de concebir el mundo.

Igualmente, la convergencia entre lo profesional y personal genera significados que comprenden reflexiones en relación a su quehacer, reconociendo sus posibilidades y limitaciones impuestas principalmente por el contexto y la burocracia estatal; y finalmente, surgen sentimientos y emociones como felicidad frente a la posibilidad de transformación social y frustración debido a las dificultades y obstáculos que se presentan en su accionar profesional.

5 Conclusiones

Al iniciar esta investigación se diseñó una propuesta metodológica desde lo presencial, abordando las narrativas de las participantes, conociendo y viviendo un poco de cerca sus contextos en las instituciones educativas. Sin embargo, debido a la pandemia de la COVID-19 los planes se modificaron, obligando a que las técnicas planteadas se implementaran de forma virtual. Lo anterior fue un reto puesto que implicó su planeación y ejecución por medio de la tecnología, aun así, esto permitió desarrollar el trabajo de campo y evidenciar que en la virtualidad existen herramientas que pueden ser utilizadas en el ámbito investigativo.

Adicionalmente, los relatos de las participantes hicieron que las técnicas virtuales fueran aprovechadas al máximo, ya que siempre estuvieron nutridas de mucha información, permitiendo comprender sus experiencias, las cuales se encuentran plasmadas en esta investigación. Además, se logró evidenciar que los contextos en cada institución son diferentes y por esto los impactos son tomados de manera tan significativa a nivel personal y profesional, permitiendo así, que los conocimientos de cada una se reflejen en sus intervenciones en los centros educativos en los cuales laboran.

Asimismo, las participantes narraron con ejemplos de sus intervenciones sus funciones con los y las estudiantes, las familias, los administrativos y con la comunidad local, las cuales correspondían a lo dispuesto en el acuerdo 151 de 2010, el cual rige el cargo de las Docentes Orientadoras como fue mencionado en el apartado correspondiente. Respecto a las actividades propuestas por cada una, se encontraron concordancias en la mayoría, sin embargo, la manera como están direccionadas, los objetivos propuestos para estas y los resultados obtenidos cambian, pues esto, hace referencia a esos diferentes contextos y personas a los cuales van dirigidas las intenciones de su quehacer.

Una sensación generalizada es la carga laboral con la que cuentan, pues sus funciones estipuladas en ocasiones se incrementan según la demanda y necesidades que tienen las instituciones. Pero, sobre todo, la razón principal de que esto ocurra mencionado por ellas es que hay una sola Docente Orientadora para toda la institución educativa, cuando la ley tiene establecido que es una por cada 1.379 estudiantes y el número de estos en cada centro educativo es mayor, adicional porque no solamente intervienen y trabajan con los y las estudiantes, sino también con los demás integrantes de la comunidad educativa.

Otro aspecto resaltado por las participantes fue con respecto a los cambios que tuvieron sus funciones en la pandemia, pues, así como en esta investigación fue necesario modificar las estrategias para la recolección de información, ellas también tuvieron que adaptar sus intervenciones a la virtualidad, sin dejar a un lado la importancia de impactar en los sujetos de manera positiva. En sus relatos se evidenció que este proceso no fue fácil, pues durante ese tiempo, a nivel general las problemáticas en los hogares se agudizaron, y esta modalidad hizo que fueran más complicado identificarlas y abordarlas.

Por otra parte, se considera esencial retomar que la figura de orientación escolar es reconocida por muchas personas y generalmente es asociada a los psicólogos, sin embargo, en Colombia este rol toma mayor auge a partir de la creación del acuerdo 151 de 2010 mencionado en párrafos anteriores, en el cual se les nombra como Docentes Orientadoras y se hace explícito que este cargo puede ser asumido por cualquier profesional de las Ciencias Sociales y Humanas, es decir, realmente no se limita a los psicólogos como se ha creído tradicionalmente, sino que también comprende diferentes disciplinas como el Trabajo Social, la Sociología, la Filosofía y la Antropología.

Sin embargo, aunque es un cargo que puede ser asumido por diferentes profesionales, se identifica en las narraciones de las participantes que este se ve permeado por la especificidad del Trabajo Social y de hecho, se percibe que esta disciplina posee herramientas para desarrollar este rol partiendo de su conocimiento del trabajo con individuos, familias, grupos y comunidad, además de que sin duda alguna, desde su quehacer profesional ejecutan acciones en los diferentes niveles de la intervención, como la recepción de los casos de vulneración de derechos relacionados con los y las estudiantes de las instituciones educativas. Igualmente, la orientación y asesoría en favor de los integrantes de la comunidad educativa, así como la prevención y promoción a partir del reconocimiento de aquellas situaciones problemáticas como el abuso sexual, los embarazos adolescentes, el control de las adicciones, el acoso escolar, entre otros. También, desarrollan procesos educativos mediados por talleres participativos y la realización de remisiones a entidades privadas y públicas como la Casa de la Justicia y Bienestar Familiar.

Con lo anterior, se puede establecer entonces que si bien el rol de Docentes Orientadores está regulado por la ley y desde las diferentes profesiones de las Ciencias Sociales y Humanas se poseen herramientas para cumplir con lo establecido para este cargo, es en esencia un lugar en el cual el Trabajo Social posee toda la capacidad para intervenir, de modo que, las participantes

aunque no sean nombradas como lo dice su título, su quehacer profesional corresponde completamente a su formación de base.

Así entonces, a partir de lo relatado por las Trabajadoras Sociales, el reconocimiento de su rol por parte de la Comunidad Educativa tiene dos perspectivas: 1) sus intervenciones son valoradas positivamente a partir de expresiones, nominaciones a premios y acciones que buscan que continúen en su cargo. Esto implica aquellas situaciones en las cuales de forma explícita los y las estudiantes y las familias demuestran su agradecimiento frente a intervenciones específicas que desarrollan las profesionales y ejecutan actividades para garantizar que ellas continúen dentro de la institución educativa. Y 2) pocas veces se les percibe más allá de lo académico y laboral, además de que se identifica que la población institucional posee un gran desconocimiento frente a sus funciones y formas de nombrarlas. Esta perspectiva comprende ese otro aspecto que no es valorado en el rol de las participantes, como es el hecho de que ellas sienten que no son tenidas en cuenta desde su lugar como mujeres, madres y amigas, sino que solo se les percibe como orientadoras escolares e incluso, son nombradas de diferentes formas, haciendo referencia a otras profesiones que no corresponden a las suyas, lo que genera que ellas constantemente deban reafirmar frente a la comunidad educativa su rol y allí sus funciones específicas.

Adicionalmente, es importante resaltar el papel que tienen las Trabajadoras Sociales en cada institución, así mismo, ellas lo hacen y son conscientes de la importancia que tiene su quehacer profesional. Por esto, reflexionaron a partir del nombre de Docentes Orientadoras, puesto que como ellas lo mencionan, dicho cargo conlleva a aportar en el desarrollo integral de los y las estudiantes, impactando positivamente en su desarrollo social, cognitivo, emocional y físico, sin enseñar propiamente temas académicos como los maestros, sino que, desde sus intervenciones generan espacios de escucha, diálogo y acompañamiento, implementado estrategias participativas y dinámicas.

Por otra parte, las participantes coinciden en el referente epistemológico, puesto que en sus narraciones se halló que comparten teorías propias del Trabajo Social como aquellas relacionadas con temas de familia, sin embargo, a pesar de que en los relatos de todas las Trabajadoras Sociales se encontraron diferentes autores y teorías con los cuales fundamentan su ejercicio profesional, se evidenciaron aportes de disciplinas como la medicina, la psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía, las cuales son un complemento de esos saberes que poseen para guiar de manera más específica algunas situaciones concretas.

Si bien se generaban congruencias en los referentes epistemológicos que retomaban para sus Intervenciones Socioeducativas, se identificó que existen diferencias en la preparación académica y las vivencias de cada una, por lo que priman más unos referentes epistemológicos que otros y en algunos casos las normativas cobran más relevancia que los conocimientos académicos, incluso, para una de las Docentes Orientadoras las teorías y nociones no los utiliza en su día a día, considerando que no son puestas en práctica y cuestionando algunos procesos formativos universitarios.

En relación con los conceptos, concuerdan en que estos varían según el caso o situación presentada, ya que dependiendo de esto se abordan desde diferentes perspectivas con el fin de reconocer desde qué comprensión teórica o normativa situarán su intervención. De esta misma manera identifican que las nociones parten de las experiencias, el contexto de las profesionales y las instituciones educativas, es decir, de las vivencias de cada una y algunos elementos relacionados a esas teorías, conceptos y normativas con las cuales intervienen.

De esta misma forma, se identifica que los referentes metodológicos dependen únicamente de las profesionales que desarrollan las intervenciones, es decir que estos no son estandarizados para todas las Docentes Orientadoras, sino que ellas mismas las construyen a partir de reconocer los ciclos vitales individuales de los sujetos de la intervención, los conocimientos propios de su profesión y las disposiciones institucionales. Por lo que se resaltan técnicas que son implementadas de forma particular como los cine foros, los debates y los conversatorios, siendo estos los más recurrentes en las Intervenciones Socioeducativas que desarrollan, debido a que posibilitan el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y potencian procesos educativos reconociendo los saberes de cada sujeto y sus procesos investigativos.

Sin embargo, en cada una de las narraciones de las participantes se puede evidenciar que se presentan puntos de encuentro, lo que significa que si bien cada una diseña y ejecuta su propia metodología de acuerdo con las condiciones contextuales existen algunas técnicas, como la observación y los talleres reflexivos, que son adaptables a las diferentes situaciones y necesarios para comprender la realidad social y promover espacios de reflexión, participación y transformación positiva.

Igualmente, los instrumentos como los formatos de registro y seguimiento no son generalizados y cada una de las profesionales los construyen e implementan según las exigencias contextuales y sus perspectivas disciplinares. De este mismo modo, los recursos dependen de sus

propósitos de intervención y de los elementos que tienen a su disposición, por lo que en estos se encontraron más variantes como: volantes, carteleras, juegos de mesa y recursos humanos que les apuntan principalmente a la recreación, la formación y orientación.

Por otra parte, los procesos operativos también son diseñados por las profesionales y aunque estos corresponden con las condiciones particulares institucionales, también se reconocen que son contruidos por las Trabajadoras Sociales, lo que significa que poseen un conocimiento de base que permea su quehacer profesional y es por ello que dentro de sus construcciones se evidencian tres momentos de la intervención similares, que comparte los mismos objetivos, aunque nombrados por ellas de diferentes formas.

Estos momentos son: 1) Reconocimiento de la situación inicial, identificando las características de los sujetos y la realidad social a intervenir, respondiendo a los primeros niveles de la intervención; 2) El conocimiento profundo de la situación a intervenir abarcando la descripción, interpretación y/o análisis. En este momento se ejecutan la mayoría de las técnicas planteadas por las profesionales e implica los procesos de asesoría, prevención y educación. Y 3) El registro de las intervenciones y remisión de los sujetos a las entidades pertinentes. Esto comprende el diligenciamiento de formatos que permiten el seguimiento y monitoreo de los procesos, así como la puesta en marcha de alternativas para mejorar la situación inicial.

Adicionalmente, las profesionales a medida que pasan los años van adquiriendo conocimientos nuevos, los cuales se ven reflejados en su ámbito profesional y personal. En lo profesional, ellas se han dado cuenta de la importancia que tiene conocer la realidad de cada sujeto para así guiar su intervención de manera específica, y de estas experiencias, todas distintas, las han llevado a buscar información nueva y a aprender sobre algunas temáticas que antes no eran vistas como necesarias, pero que al pasar el tiempo se han transformado y son fundamentales conocerlas, ya que las generaciones actuales tienen sus bases en ellas y la forma de relacionarse con estos sujetos se ha modificado, al igual que la forma de abordar las situaciones problema, generando que las participantes deban reflexionar sobre la manera de innovar en la dinamización de los espacios de intervención.

Igualmente, es fundamental resaltar que los aprendizajes obtenidos por las Trabajadoras Sociales no solamente son en su quehacer profesional, sino que, al ser seres en constante formación, sus vidas personales también se ven impactadas por las situaciones que se presentan, conllevando a que reflexionen y en algunas ocasiones, estos nuevos conocimientos son puestos en práctica. Lo

anterior, va de la mano con las experiencias vividas por cada una de ellas, puesto que conversan esos nuevos conocimientos adquiridos en la cotidianidad con los obtenidos en las instituciones educativas, viéndose reflejado en las relaciones familiares, en su personalidad y en la creación de vínculos.

Así entonces, el aprendizaje también implica la capacidad para aplicar los conocimientos que se adquieren y es por lo que las participantes en sus narraciones resaltan que poseen un compromiso implícito y es la coherencia entre sus vidas personales y profesionales, ya que constantemente están relacionándose con sujetos y familias, con quienes construyen alternativas. Pero esto a su vez significa que reconozcan si estas opciones también son aplicadas por ellas, de modo que el quehacer profesional como Docentes Orientadoras requiere que se pregunten sobre sí mismas, sus intervenciones y sus propias formas de relacionamiento.

Las participantes resaltan que se han cuestionado sus dinámicas de pareja, de vinculación con sus hijos y la forma de leer las diferentes situaciones, por lo que aplican en su propia vida cambios partiendo de reconocerse a sí mismas en las historias de vida de los sujetos de la comunidad educativa, además de que sus propias experiencias les han brindado posibles alternativas para ofrecer en sus intervenciones, con el fin de construir relaciones de horizontalidad, en el que dejan de lado los prejuicios y reconocen los saberes experienciales como complemento de los conocimientos epistemológicos.

Por otro lado, las experiencias vividas por las tres Docentes Orientadoras generan en ellas, sentimientos y emociones, los cuales se reflejan en su vida personal y profesional. Estos están relacionados con sentimientos positivos como amor y felicidad mencionados como aquellos que les genera satisfacción por su labor, reconocida por ellas mismas o por la comunidad educativa en general. Estos sentimientos van unidos a esos significados que las participantes le otorgan a su quehacer profesional, sumado a esas expectativas que tienen con respecto a lo que esperan transformar o compartir con los y las estudiantes, familias y el resto de la comunidad educativa, puesto que de allí parten y están enfocadas sus acciones.

En especial, las Trabajadoras Sociales, refirieron que su labor debe estar complementada con ese amor que les produce su quehacer; sin embargo, los sentimientos que surgen en su cargo como Docentes Orientadoras y que son reflejados en su vida personal, también están incluidos la tristeza y frustración frente a situaciones que las desafían desde sus preceptos humanos y profesionales, además de que surgen cuando deben enfrentarse a algunos acontecimientos que no

se encuentran en su alcance porque deben ser realizadas por otros entes externos o quisieran evitar que sucedieran situaciones, pero que extralimitan sus funciones e intervenciones.

Finalmente, esta investigación posibilitó reconocer la importancia de las investigaciones narrativas no solo para la construcción de la información y comprender el quehacer profesional de las tres Trabajadoras Sociales en las Intervenciones Socioeducativas al asumirse como Docentes Orientadoras, sino que también permitió que las participantes reflexionaran críticamente sobre su propio ejercicio profesional, visibilizando asuntos que no se habían cuestionado debido a que terminaban convirtiéndose en parte de su día a día y que por tanto, se naturalizaban como los referentes epistemológicos y metodológicos, al igual que los aprendizajes y significados a nivel personal y profesional. Asimismo, se evidencia que los ejercicios narrativos mueven emociones y evocan sentimientos permitiendo tramitarlos a través del lenguaje verbal y no verbal.

Igualmente, aportó al conocimiento del quehacer disciplinar del Trabajo Social en ámbitos educativos formales, siendo posiblemente un referente para otros Trabajadores Sociales en formación, puesto que desde la academia es muy poco lo que se aborda sobre este campo de acción y aquí se evidencian narraciones que parten de la experiencia de profesionales de esta área del conocimiento, al igual que son analizadas bajo la luz de referentes teóricos.

Por último, esta investigación también permitió que las investigadoras aprendieran sobre este campo de acción, sus implicaciones y procesos adyacentes, reconociendo que como todos los ejercicios profesionales están sujetas a las dinámicas institucionales, gubernamentales y contextuales, por lo que se hace esencial encontrar puntos de congruencia entre estas esferas para brindar alternativas de transformación positiva, siempre desde la construcción con las y los sujetos de la intervención.

6 Recomendaciones

A partir de los resultados de esta investigación se realizan tres recomendaciones dirigidas a diferentes públicos.

1) Para la Universidad: Integrar en la formación de pregrado de los y las futuras Trabajadoras Sociales, cursos, cátedras o seminarios que aborden el ámbito educativo desde una perspectiva pedagógica vinculante al saber específico como posibilidad de visibilizar otras formas de intervención, permitiendo a su vez que más estudiantes posean conocimientos de otras disciplinas que puedan complementar y enriquecer el ejercicio profesional.

2) Para los y las Trabajadoras Sociales en ejercicio: Ser conscientes sobre el quehacer profesional, no naturalizar y normalizar las prácticas y referentes que se implementan, sino que día a día haya una reflexión crítica sobre las acciones sociales que se desarrollan, identificando tanto aciertos como aspectos a mejorar.

3) Para las Instituciones Educativas: Construir relaciones de horizontalidad en las cuales se reconozca al profesional de Trabajo Social desde su humanidad, al tiempo que hay un autorreconocimiento en esos sujetos de la intervención.

Bibliografía

- Acero, J., García, M., & Sánchez, J. (2019). *Quehacer profesional, dilemas éticos y desafíos de Trabajadores Sociales que ejercen en el campo del trauma social*. Tesis de pregrado , Universidad de La Salle , Bogotá, Colombia.
- Aguilera, R. (Enero-Abril de 2013). Identidad y diferenciación entre método y metodología. *Estudios Políticos*, 9(28), 81-103.
- Alarcón, P., & Lai, R. (2007). *Identidad, roles profesionales y formación académica en Trabajo Social: el caso de la Universidad de Magallanes*. Punta Arenas, Chile: Universidad de Magallanes.
- Arias, A., & Alvarado, S. (Julio-diciembre de 2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Arias, M., & Navarro, M. (Septiembre-Diciembre de 2017). Epistemología, Ciencia y Educación Científica: premisas, cuestionamientos y reflexiones para pensar la cultura científica . *Actualidades investigativas en educación* , 17(3), 1-20.
- Asociación Internacional de Sintergética. (s.f.). *¿Qué es la Sintergética y en qué consiste una consulta de Sintergética?* Recuperado el abril de 2021, de <https://bit.ly/3PfePMj>
- Ballesteros, B. (julio-septiembre de 2005). Concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas. *Universitas Psychologica*, 4(2), 231-244.
- Barrios, L., & De la Cruz, B. (Julio-Diciembre de 2006). Reflexiones sobre la formación de conceptos. *Varona*(43), 30-33.
- Bonavita, N. (2013). *Trabajo Social y Educación Rural: Escuelas, Recorridos Escolares y Práctica Profesional*. Tesis de Maestría, La Plata.
- Calderón, I., & Hernández, O. (2018). Trabajo y formación de los Docentes Orientadores colombianos. *Ponencia de la investigación: El sentido de la orientación escolar en docentes orientadores de Bogotá* (pág. 5). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional .
- Castillo, G. (2017). *Sociología de la educación* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Fondo editorial Areandino.
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2011). *Evaluación de la intervención socioeducativa*. España: Pearson Educación S.A.

- Castro, C., & Pérez, J. (29 de Septiembre de 2017). El Trabajo Social en el entorno educativo español. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*(22), 215-226.
- Colombia. Comisión Nacional del Servicio Civil. (2010). *Acuerdo 151 de 2010 (septiembre 30): por el cual se convoca a concurso abierto de méritos para proveer los empleos vacantes de Docentes Orientadores de instituciones educativas oficiales de entidades territoriales certificados en educación*. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994 (febrero): por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2004). *Ley 909 de 2004 (septiembre 23): por la cual se expiden normas que regulan el empleo público, la carrera administrativa, gerencia pública y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial.
- Colombia. Congreso de la República. (2006). *Ley 1098 de 2006 (noviembre 8): por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial.
- Colombia. Consejo Nacional de Trabajo Social. (1977). *Ley 53 de 1977((diciembre23): por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de trabajador social y se dictan otras disposiciones* . Diario Oficial.
- Colombia. Presidencia de la República. (1999). *Constitución Política de Colombia*. Presidencia de la República.
- Colombia. Presidente de la República. (2017). *Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial.
- Colomer, M. (octubre-diciembre de 1987). La metodología y las técnicas en el Trabajo Social . *Documentación Social* (69), 121-133.
- Cruz, E. (17 de enero de 2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.
- De Zubiría, J. (2006). Hacia una pedagogía dialogante. En *A refundar la escuela (2010)*. Bogotá, Colombia: Adociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Obtenido de <https://bit.ly/3nPgtbQ>
- Educarchile. (s.f.). *Gabriela Mistral*. Recuperado el abril de 2021, de <https://bit.ly/3Rgp4BN>
- Ellis, J. (2005). Definiciones y perspectivas del aprendizaje. En *Aprendizaje humano* (págs. 3-11). Madrid, España: Pearson Educación.

- Escobar, M. (abril de 2013). La politización del cuerpo: subjetividades trans en resistencia. *Nómadas*(38), 133-149.
- Fernández, E. J. (2017). *Inscripción del trabajo social en espacios escolares. Relaciones entre agentes de Trabajo Social y niñas, niños y adolescentes* . La Plata, Argentina : Universidad Nacional de La Plata.
- Fernández, I., & Fernández, C. (2011). La intervención social en el contexto educativo: funciones y expectativas de los PTSC en la Comunidad de Madrid. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4).
- Freije, I. (2009). Aprendizaje: definición, factores y clases. *Temas para la educación*, 74(2), 1-6.
- Fresquet, J. (2004). *Alfred Adler (1870-1937)*. (Instituto de Historia de la Ciencia y Documentación, Universidad de Valencia) Recuperado el abril de 2021, de Historias de la medicina: <https://bit.ly/3NVTw14>
- Fundación Argentina María Montessori. (s.f.). *El Método Montessori*. Recuperado el abril de 2021, de famm: <https://bit.ly/2JLMIJ3>
- Fundación EDEX. (s.f.). *El modelo (Aplicación)*. Recuperado el abril de 2021, de Habilidades para la vida: <https://bit.ly/3nNFeFm>
- García, J. (s.f.). *Sigmund Freud: biografía y obra del celebre psicoanalista*. Recuperado el abril de 2021, de Psicología y mente: <https://bit.ly/3nNkUUk>
- Garrido, X., & Inestroza, Y. (2013). *Quehacer profesional de los (as) Trabajadores (as) Sociales, frente al fenómeno social de la nueva ruralidad en el territorio Laja Diguíyín* . Tesis de pregrado, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.
- Garza, B. (1999). Conceptos. Significado. *Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Universidad Autónoma de México*.
- Giménez, J. (2010). La dialéctica platónica como modelo de la experiencia hermenéutica en la filosofía de Gadamer. *Revista de filosofía*, 66, 63-77.
- Gómez, E. N., & Alatorre, F. (Julio-Diciembre de 2014). La intervención socioeducativa. Cuando se juega en la cancha del otro. *Sinéctica*(43), 17.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las Ciencias Sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.
- González, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*(4), 5-39.

- Hernández, J. (2007). Educación y desarrollo comunitario: dialogando con Marco Marchioni. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 285-300.
- Himm, A. (2013). *El quehacer de los Trabajadores Sociales en educación. Del control de ausentismo a la Inclusión educativa*. Tesis de maestría, La Plata, Argentina.
- Institución Educativa Abraham Reyes. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional*. Bello, Colombia.
- Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera. (2015). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera. (s.f.). *Reseña Histórica*. Obtenido de Institución Educativa Alberto Lebrún Múnera: <https://bit.ly/3Pgpru2>
- Institución Educativa Carlos Pérez Mejía. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional*. Bello, Colombia.
- Institución Educativa Carlos Pérez Mejía. (s.f.). *Reseña Histórica*. Obtenido de Institución Educativa Carlos Pérez Mejía: <https://bit.ly/3yRP3bp>
- Jaramillo, L. (Diciembre de 2003). ¿Qué es Epitemología? *Cinta de Moebio*(18).
- León, G. (julio-diciembre de 2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(13), 85-92.
- Menéndez, R. (2012). El concepto metodológico de reflexión en Husserl y en Ricoeur. *Investigaciones fenomenológicas*(9), 249-268.
- Moreira, S., & Vences, J. (2015). *Trabajo Social y su labor en las unidades educativas fiscales y particulares de Poto Viejo, 2014*. Universidad Técnica de Manabí. Manabí, Ecuador : Repositorio UTM .
- Navarrete, N. (Enero-Junio de 2016). El papel del trabajo Social en el ámbito educativo. *Folios de Humanidades y Pedagogía* , 37-46.
- Oyarzún, P. (2019). *Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: El caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile)*. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, España.
- Pachón, X. (2005). Virginia Gutiérrez de Pineda y su aporte al estudio histórico de la familia en Colombia. *Maguaré: Revista de Antropología*(19), 247- 273.
- Redacción Barcelona. (9 de Enero de 2020). *Mujeres extraordinarias: Simone de Beauvoir, la cara de la rebelión feminista*. Recuperado el abril de 2021, de La Vanguardia: <https://bit.ly/3anpfdP>

- Roca, M. (2005). Las preguntas en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias. *Revista Educar*(33), 74-80.
- Rodríguez, J. G. (2015). *El rendimiento escolar y la intervención del Trabajo Social*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (2004). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31.
- Tiching. (15 de junio de 2017). *Jane Nelsen: “La Disciplina Positiva no es ni permisiva ni represiva”*. Recuperado el abril de 2021, de Tiching Blog: El Blog de Educación y TIC: <https://bit.ly/3ypBK0t>
- Torres, A., & Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 14-26). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Trahar, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudio multiculturales en la educación superior. *Revista profesorado* , 14(3), 49-62.
- TS1. (28 de octubre de 2020). Entrevista semiestructurada sobre roles y funciones del quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales en las Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orientadoras en Instituciones Públicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Google Meet .
- TS1. (27 de Noviembre de 2020). Mural de Situaciones sobre referentes epistemológicos y metodológicos de las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orientadoras en Instituciones Publicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Google Meet.
- TS1. (11 de Diciembre de 2020). Tejido de Aprendizajes sobre las reflexiones y significados que poseen las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orientadoras en Instituciones Publicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Medellín, Colombia.
- TS2. (03 de Noviembre de 2020). Entrevista semiestructurada sobre roles y funciones del quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales en las Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orientadoras en Instituciones Públicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Google Meet.

- TS2. (04 de Diciembre de 2020). Mural de Situaciones sobre referentes epistemológicos y metodológicos de las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orinetadoras en Instituciones Publicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Google Meet.
- TS2. (21 de Enero de 2021). Tejido de Aprendizajes sobre las reflexiones y significados que poseen las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orinetadoras en Instituciones Publicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Bello, Colombia.
- TS3. (06 de Noviembre de 2020). Entrevista semiestructurada sobre roles y funciones del quehacer profesional de las Trabajadoras Sociales en las Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orientadoras en Instituciones Públicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Google Meet.
- TS3. (02 de Diciembre de 2020). Mural de Situaciones sobre referentes epistemológicos y metodológicos de las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orinetadoras en Instituciones Publicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Google Meet.
- TS3. (10 de Diciembre de 2020). Tejido de Aprendizajes sobre las reflexiones y significados que poseen las Trabajadoras Sociales en sus Intervenciones Socioeducativas como Docentes Orinetadoras en Instituciones Publicas del municipio de Bello. (L. Montoya, & J. Holguín, Entrevistadores) Copacabana, Colombia.
- Úcar, X. (mayo-agosto de 2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. *Revista española de pedagogía*, 76(270), 209-224.
- Vergara, P. (2011). *El sentido y significado personal en la construcción de la identidad personal*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Villalobos, C. (2015). El rol de la intervención social en el sistema escolar Chileno. Una reflexión del aporte del Trabajo Social a una educación integral e inclusiva en el marco de la reforma. *Intervención*, 1(4), 56-62.
- Yáñez Henríquez, R. (2010). Construcción social de la realidad: la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann. *Ars Boni et Aequi*, 6(2), 289-304.