

Renovación curricular, una oportunidad para repensar el Trabajo Social en la Universidad de Atacama

**Duarte Hidalgo, C.
Mora Castillo, A.**

Universidad de Atacama (Chile)

Curriculum renewal, an opportunity to rethink the Social Work at the University of Atacama

**Duarte Hidalgo, C.
Mora Castillo, A.**

Universidad de Atacama (Chile)

Resumen

El artículo expone la experiencia de renovación curricular realizada en la carrera de trabajo social de la Universidad de Atacama, Chile, la cual se articuló en torno a cuatro ejes: enfoque basado en competencias, sistema de créditos transferibles, pensamiento crítico y modelo constructivista. Así también, se consideraron los cambios en la formación en trabajo social afectada principalmente por los contextos sociopolíticos y por la reciente introducción de parámetros de aseguramiento de la calidad en la educación superior.

El proceso contempló la modificación del perfil de ingreso, el plan de estudios, la propuesta formativa, y las prácticas pedagógicas, lo que fue desarrollado en conjunto con los y las estudiantes durante

Abstract

The article describes the experience of curricular renovation did social work career at the University of Atacama, Chile, which was articulated around four axes: competency-based system of transferable credits, critical thinking and constructivist approach. Likewise, changes in training of Social Work mainly affected by the socio-political contexts and the recent introduction of parameters for quality assurance in higher education were considered.

The process included the modification of the income profile, the curriculum, the training proposal, and pedagogical practice, which was developed in conjunction with the students during the year 2013, allowing reflection of the university community on issues such as critical thinking, professional

el año 2013, permitiendo la reflexión de la comunidad universitaria sobre cuestiones como pensamiento crítico, identidad profesional, desafíos disciplinares locales, pertinencia y particularidad de la formación en el contexto regional, entre otros temas.

La reflexión sobre una renovación curricular situada y crítica se plantea como un proceso permanente que impacta no sólo en el entorno inmediato, sino también en la construcción conjunta de un proyecto formativo en trabajo social que tenga un correlato con las apuestas éticas y políticas desarrolladas por la disciplina, asumiendo el desafío de formar a quienes luchan por las transformaciones necesarias para lograr las mejorías en la región.

En el presente trabajo se describe el proceso realizado y el diseño de la propuesta, concluyendo con la revisión de los principales aprendizajes y desafíos tras su implementación.

Palabras clave: Formación, trabajo social, competencias, pensamiento crítico, constructivismo, renovación curricular.

identity, local disciplinary challenges, relevance and particularity of training in the regional context, among other issues. Reflection on a set curriculum renewal and criticism is seen as an ongoing process that impacts not only the immediate environment, but also in the joint construction of a training project in social work that has a correlation with the ethical stakes and policies developed by the discipline, taking on the challenge of educating those fighting for the necessary changes to achieve improvements in the region.

In this paper the process performed and design of the proposal, concluding with a review of key learnings and challenges after its implementation is described.

Key words: Social work, training, constructivism, competence, critical thinking, curricular renovation.

Presentación

Desde la implementación del paradigma de aseguramiento de la calidad en la educación superior en la década de los noventa, éste se ha convertido en una tendencia importante a nivel mundial. La globalización, la heterogeneidad de la oferta educativa y los cambios sociales, han posibilitado la implementación de mecanismos de control y verificación de los niveles de calidad de la formación entregada por las instituciones de educación superior. A los aspectos anteriormente mencionados, se suma la movilidad estudiantil, elemento que potencia los intercambios tecnológicos y formativos, permitiendo procesos de integración y discusión; así también, la introducción de otros parámetros como la incorporación de las competencias y el modelo constructivista, fundan nuevas formas de comprender la educación universitaria en Chile y el mundo.

En el siguiente artículo, se presenta la experiencia de renovación curricular realizada por el departamento académico de trabajo social de la Universidad de Atacama [UDA], la cual se basó en cuatro ejes articuladores: Modelo constructivista, enfoque por

competencias, sistema de créditos transferibles y pensamiento crítico, como sello de la Facultad en la que se inscribe el proyecto formativo.

El trabajo revisa la propuesta curricular, reflexionando en torno a las apuestas locales declaradas en ella, las modificaciones en los procesos de aprendizajes y los desafíos venideros en el marco de un curriculum asentado en una región caracterizada por contextos de desigualdad y conflictos socioambientales.

Formación en trabajo social: historia y propuestas actuales

A partir de 1925, año en que se crea la primera escuela de trabajo social en Latinoamérica, la formación profesional ha recurrido a distintos paradigmas educativos. En sus primeros años, marcados por la beneficencia y la incipiente profesionalidad, las principales características fueron la inclinación médico-jurídica, apoyada en un relato moralista, la modernización de la acción asistencial del Estado, la incipiente intervención científica de la miseria (González, 2010), y la influencia extranjera tanto en sus orígenes como en sus lineamientos posteriores (Castañeda y Salamé, 2010). Elementos que sumados a otros, configuraron a las “visitadoras sociales” en un estatus mediador entre las esferas de poder y los grupos marginales; consolidándose el uso político del género femenino (Illanes, 2007), lo que implicó a su vez una actoría subalterna de las primeras profesionales (Duarte, 2013).

En un segundo momento, denominado del asistencialismo a la promoción, las reformas sociales de las décadas de los sesenta y setenta afectan a la formación en trabajo social. Los cambios sociales provocan una profunda autocrítica en la cual se cuestionan las metodologías, prácticas, intervenciones y constructos teóricos, entre otros asuntos. El proceso de reconceptualización en trabajo social, afecta la formación profesional al introducirse miradas latinoamericanistas opuestas a las tradiciones europeas y norteamericanas, características del período anterior, lo que en el plano curricular se traduce en la eliminación de asignaturas relacionadas con el ámbito sanitario, incorporando elementos de organización de las comunidades y grupos sociales (Castañeda y Salamé, 2010). El proceso reconceptualizador, en el caso chileno, fue truncado con la violenta irrupción de la dictadura y su estela de muerte. El período comprendido entre 1973 y 1990 es, sin duda, el más trágico para nuestra profesión, no sólo por el cierre de escuelas y la censura, sino por el saldo de asesinatos, detenciones, y desapariciones de quienes conformaban el gremio.

Tras el golpe de Estado, el curriculum formativo de las escuelas de trabajo social acoge la opción hegemónica de un trabajo social tecnologizado, marcado por la influencia del paradigma positivista (Matus, 2002), en una clara “desideologización de la práctica social” (Castañeda y Salamé, 2010:11). A partir de 1974, las ocho escuelas sobrevivientes, implementan un plan único formativo con asignaturas ligadas al derecho y a otras disciplinas de lo social, bajo un tratamiento aséptico. Como segundo elemento se ha de mencionar la privatización de la educación a partir de 1981, consecuencia de la implantación del sistema neoliberal en la sociedad chilena; a partir de esa fecha, se abre una oferta educativa de carácter privado, no necesariamente universitaria, debido al despojo del rango.

Con la llegada de la democracia, los cambios curriculares no se hicieron esperar, modificándose la visión tecnocrática por otras más plurales, con influencia de los y las profesionales que retornaba del exilio, y la incorporación en las universidades, de quienes habían trabajado en la resistencia al régimen en instancias como el colectivo de trabajadores sociales u otras organizaciones no gubernamentales.

En la década de dos mil, la formación universitaria en trabajo social incorpora elementos como políticas sociales, pobreza y derechos humanos, sin embargo, el contexto formativo es afectado no solo por los aspectos anteriormente mencionados, sino también, por la proliferación de programas de formación en trabajo social. Entre los años 1998 y 2011 las instituciones que imparten la carrera de Trabajo Social se incrementaron en un ciento setenta por ciento (170%), creciendo de cuarenta programas en 1998 a doscientos cuarenta en 2011, observándose un aumento de los programas de formación técnica con facilidades en la continuidad de estudios y obtención de titulación universitaria (Suárez, 2011).

Durante la misma etapa, la formación en trabajo social es afectada por la movilización gremial y estudiantil, la que en 2005 consigue la recuperación del rango universitario, a lo que se suma las continuas modificaciones en las políticas de educación superior, incorporando el aseguramiento de la calidad, traduciéndose en la actualización y revisión constante de los currículos formativos, acordes a las necesidades del entorno (Castañeda y Salamé, 2010), incorporando el enfoque por competencias en sus propuestas formativas.

El consorcio de escuelas estatales de trabajo social en 2006, realizó un proyecto conjunto que buscaba diseñar un modelo curricular basado en competencias profesionales y mejorar la calidad de la docencia. De esta forma, el consorcio se propuso la renovación de los currículos formativos de las instituciones estatales de educación superior con tal de:

(..) formar trabajadores sociales con un sello distintivo, con un alto componente de trabajo en formación en la práctica social, es decir, configurar un agente político-social activo con capacidad para generar criterios de prioridad en el ámbito social, que gestione adecuadamente recursos con manejo de elementos de la cultura y la tecnología de información, líder en la cotidianidad, ético, facilitador de procesos sociales, organizador de redes sociales (Cerdeira y Ramírez, 2011:18).

En la actualidad, la gran mayoría de los planteles estatales han desarrollado procesos de renovación curricular producto de la introducción de nuevas políticas en educación superior, como es el caso del sistema de créditos transferibles, y la ejecución de procesos de acreditación de la calidad de la educación.

Ejes que sustentan la propuesta curricular

Como bien se dijo anteriormente, la materia que trata este artículo es una somera descripción del proceso de renovación curricular realizado por el Departamento de trabajo social de la Universidad de Atacama durante el año 2013, el cual se basó en cuatro engranajes, que en forma complementaria, fueron definiendo la propuesta diseñada, y que serán detallados a continuación.

Paradigma constructivista

Para iniciar la revisión de este paradigma, se acude a la visión de corte epistemológico, planteada por Arnold, la cual establece que la epistemología constructivista “puede ser descrita como un procesador cognoscitivo integrado al sistema social de la ciencia, a las operaciones del conocer y a los conocimientos que desde estas se generan y afirman”, siendo su tesis fundamental que “todo el conocimiento de la realidad es una construcción de sus observadores” (2003:03). De modo que, “los mecanismos que generan el conocimiento sobre la realidad del mundo autorefieren a la sociedad y sus condicionantes” (p. 4), implicando que el conocimiento de la realidad se construye cuando los elementos del sistema son capaces de generar “operaciones de observación”, siendo distinguibles a través del lenguaje.

A lo anterior, se suman los aportes de Berger y Luckmann, quienes señalan que el conocimiento es bidireccional, por cuanto la realidad social objetiva se aprehende y se produce en forma continua (2003).

Desde la línea denominada como “constructivismo blando” (Arnold, 2003), Piaget (1970) plantea que el conocimiento se genera en la interacción entre experiencias y estructuras de pensamiento, por lo que el aprendizaje depende de los procesos cognitivos. Por su parte, Vigotsky (1978), complementa la postura anterior, al señalar la importancia de los ambientes y las experiencias en los aprendizajes, visión que genera una mirada sociocultural de los mismos (Ordoñez, 2004). Vygotsky condiciona los aprendizajes a los procesos cognitivos, facilitados en las interacciones con los otros, por lo que las “zonas de desarrollo próximo”, constituyen espacios certeros de aprendizaje colaborativo. De esta forma, el constructivismo permite relacionar los aprendizajes “con la comprensión como capacidad creciente de acción con lo que se aprende” (Perkins, 1997, citado en Ordoñez, 2004). Los aprendizajes bajo este modelo, no son lineales, sino más bien dinámicos y flexibles. El conocimiento no se centra en una única entidad, sino que se va construyendo en la relación e interacción, considerando el aprendizaje como una actividad de índole social. Así, el conocimiento no se recibe pasivamente, sino que en forma activa, lo que permite funciones de índole adaptativo para los sujetos que observan (Arnold, 2003).

En resumidas cuentas, el constructivismo hace referencia a “la distinción que hace un observador frente a un objeto observado, y es en esa distinción donde emerge la respectiva realidad de dicho objeto y la mediación dialéctica del aprendizaje” (Gómez y Menares, 2013:205). En el caso que aquí se revisa, el Modelo Educativo de la Universidad de Atacama (2009) declara la pertinencia de este enfoque en la formación de profesionales, reconociendo la importancia del aprendizaje situado, basado en saberes previos, requiriendo de un quehacer docente innovador que permita interactuar con las demandas del entorno.

Sistema de créditos transferibles

En la década de los noventa, el Ministerio de Educación crea el programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior [MECESUP], el cual representa un mecanismo de apoyo a las Universidades estatales en función de los propósitos

planteados por la repartición ministerial. A través de esta instancia, se buscaba mejorar aspectos estructurales que incidían en la calidad de la educación impartida por las Universidades pertenecientes al Consejo de Rectores (Mujica y Prieto, 2007). En una primera etapa, MECESUP financió proyectos de innovación docente, derivando luego a proyectos de rediseño curricular, en los cuales la implementación del enfoque por competencias cobraba mayor valor.

El ingreso de este enfoque es influenciado entre otras cosas, por la experiencia del Espacio Europeo de Educación Superior, que en 1999 había implementado un sistema educativo común para las naciones firmantes del acuerdo de Bolonia. La declaración de Bolonia se plantea como meta la reestructuración del sistema de enseñanza, el establecimiento de un sistema común de créditos, la implementación de un sistema homologable y comparable de titulaciones superiores, el fomento de la movilidad estudiantil, y la garantía de una educación de calidad (Declaración de Bolonia, 1999).

En el caso chileno, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH], en el año 2003, acuerda una declaración conjunta en la que se compromete promover “un sistema de créditos compatible de las universidades chilenas entre sí y con el sistema ECTS [sic], y delimitar los requerimientos reales curriculares que se hacen a los estudiantes de acuerdo con la real disponibilidad de tiempo de éstos” (Declaración de Vicerrectores Académicos, 2003). Posterior a la declaración, se realizaron diversos estudios orientados a medir la carga académica de los y las estudiantes, con énfasis en el cálculo de las horas de trabajo y tareas personales realizadas por quienes estudian en los planteles estatales (Mujica y Prieto, 2007).

Así también, entre 2004 y 2007 se desarrolló el proyecto Tuning América Latina, el cual contribuyó al diagnóstico respecto del estado de la educación superior, permitiendo una comparativa entre la realidad latinoamericana y europea.

Posteriormente, el CRUCH dio dos señales inequívocas para seguir en el camino trazado. En 2005, se firma la declaración de los Vicerrectores académicos, constituyéndose un comité ejecutivo que entre otras funciones asume la responsabilidad de generar un sistema de créditos transferibles. El segundo hito es el acuerdo de los rectores de las 25 universidades estatales en torno a establecer un sistema único, el SCT-Chile, “basado en el uso de un lenguaje común, la búsqueda de transparencia y calidad, y la generación de confianzas recíprocas” (CRUCH, 2014).

En el año 2007, el CRUCH establece una guía práctica para la instalación del SCT-Chile en la cual se entregaban las orientaciones para la implementación del sistema de créditos transferibles en las Universidades estatales. Posterior a esto se constituye una comisión de expertos y expertas del nuevo SCT-Chile, comisión que sigue vigente al día de hoy (CRUCH, 2014), realizando durante el 2011 una primera evaluación del avance, estableciendo entre otras cuestiones, la socialización del sistema en las Universidades del Consejo de Rectores, existiendo normativas institucionales que dan cuenta de la implementación al interior de las Universidades y la existencia de expertos al interior de las mismas, señalando a su vez que, sólo en el veinte por ciento de las carreras había implementado el sistema SCT-Chile. En 2012, el CRUCH acuerda en los siguientes dos años la totalidad de los planes de estudio de las Universidades estatales deberían incorporar este sistema.

De esta forma, se puede afirmar que el sistema SCT-Chile tiene por objeto medir, racionalizar y distribuir el trabajo realizado por estudiantes en las actividades formativas de sus planes de estudio, con la finalidad de potenciar la movilidad estudiantil, promover la transferencia y conteo de créditos de los programas de las diversas instituciones; y establecer los tiempos que requieren los y las estudiantes para desarrollar las competencias comprometidas en las propuestas formativas.

En el caso particular de la Universidad de Atacama, se estableció en el año 2014, la correspondencia de un SCT-UDA a veintisiete (27) horas lectivas. Así también, a partir de 2012, las carreras de la Universidad debieron iniciar procesos de renovación curricular en los que incorporasen los acuerdos nacionales suscritos al respecto. La carrera de trabajo social fue la primera en finalizar la renovación curricular, incluyendo el sistema de créditos transferibles, utilizando para ello un proyecto MECESUP que permitió proyectar un diseño curricular que incorporara dicha modalidad.

El enfoque basado en competencias en el curriculum de la Carrera de Trabajo Social

En las últimas décadas las diversas transformaciones económicas, sociales y productivas han exigido a las Universidades nuevos desafíos, construyendo una formación que responda a las complejidades sociales. En virtud de lo anterior, la Universidad de Atacama (2010), en su modelo educativo, define la formación profesional como un proceso que busca el desarrollo humano integral para progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. A su vez, considera la preocupación por el crecimiento y la autoformación personal, promoviendo el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo físico saludable.

Bajo este y otros desafíos, dicha casa de estudios, establece dentro de sus fundamentos la formación basada en competencias desde una visión integral, que promueva el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, reconociendo las necesidades y problemas de la realidad social, elementos que se configuran como orientadores de la formación profesional.

El enfoque por competencias al que adscribe la Universidad de Atacama contempla como parámetro la articulación sistemática de las actitudes, los conocimientos y las habilidades, el desempeño tanto ante actividades como respecto al análisis y resolución de problemas, y la referencia a la idoneidad en el actuar (Tobón, 2006). En virtud de ello, la Universidad, toma la definición que realiza el autor anterior, quien define las competencias como “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, teniendo como base la responsabilidad” (citado en Modelo Educativo, UDA, 2010:100).

La incorporación del enfoque basado en competencias, implica contar con programas de estudios y procesos de enseñanza aprendizaje flexibles y diversificados; así como, la promoción de la formación integral centrada en el aprendizaje, con pleno reconocimiento a la práctica como recurso para consolidar la teoría y el propiciar en los y las estudiantes, la capacidad para dirigir y organizar su aprendizaje.

Actualmente, los desafíos propuestos para la educación superior suponen la consideración del contexto local y regional, en la construcción del currículum formativo, en virtud de la pretensión de formar profesionales que respondan a las demandas exigidas por el contexto social. De esta forma, “el currículum debe enfrentarse a la complejidad, la incertidumbre, la contradicción y la ambigüedad como elementos constituyentes” (Figueroa, 2009 citado en Rojas, 2012). Dicho de otro modo, el currículum debe tomar el pulso al contexto para, desde allí, definir las principales demandas, formando profesionales preparados para enfrentar los diversos escenarios.

Pensamiento crítico como sello de la formación de trabajadores y trabajadoras sociales

La implementación de un sello en la formación de los trabajadores sociales tiene como propósito el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, integrando en ello nuevas metodologías y técnicas, impactando en el mediano plazo a la empleabilidad los egresados y egresadas. Tal como lo señala González (2006), en la actualidad, las decisiones y juicios profesionales emitidos por quienes egresan de la educación superior, independiente de la disciplina, tienen el potencial de afectar no sólo un número importante de personas, sino también, incidir en el funcionamiento de instituciones y organizaciones productivas o de servicios. La formación universitaria actual, se enfrenta al reto de formar profesionales autónomos y críticos, capaces de diseñar soluciones en contextos complejos.

El pensamiento crítico es conceptualizado por Scriven y Paul (1992), como “un proceso intelectual, disciplinado y activo que desarrolla habilidades como: conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar información, como una guía hacia la creencia y la acción” (citado por Betancourt, 2010:9). La definición anterior es complementada por Paul y Elder en 2005, con la inclusión del análisis y evaluación del pensamiento, lo cual tiene el propósito de mejorar este mismo. Así también, es importante señalar que el pensamiento crítico incorpora un conjunto de habilidades intelectuales, aptitudes y disposiciones, no ajenas a los resultados de aprendizaje y contenidos de las asignaturas y módulos formativos. Los mismos autores señalan que el pensamiento crítico en los contextos universitarios va de la mano con los contenidos, de tal manera que el desarrollo de este tipo de procesos intelectuales permite el dominio de los contenidos disciplinares y, por tanto, el aprendizaje profundo de los mismos, así, “el contenido es parasitario al pensamiento. Se descubre y crea mediante el pensamiento; es analizado y sintetizado por el pensamiento, organizado y transformado por el pensamiento, aceptado o rechazado por el pensamiento” (p.9).

Es importante centrar la reflexión sobre pensamiento crítico en el currículum en dos temporalidades distintas dentro de la acción formativa de pregrado. Betancourt señala que el ingreso de los y las estudiantes a las Universidades, está marcado por la carencia de herramientas adecuadas a la integración en el mundo universitario, sin embargo, estos elementos pueden obtenerse en el transcurso del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se produce una exposición a ideas, conceptos y diferentes puntos de vista, los que enfrentan al o la estudiante con su proyecto vital (2010). Este proceso, genera “un estado de desequilibrio en el estudiante al tener que separarse de sus propios valores, actitudes y modos de operar para enfrentarse al nuevo contexto de

la enseñanza universitaria” (Meyers, 1988 citado en Betancourt, 2010), lo anterior, afecta el desarrollo de las competencias declaradas en los planes de estudio. De esta forma, elementos como la organización de ideas complejas, síntesis, y construcción de argumentos implican un esfuerzo extraordinario, por lo que se requiere de mecanismos de andamiajes que posibiliten a los y las estudiantes desarrollar aquellas funciones.

Una segunda temporalidad, es aquella dada en forma posterior al diagnóstico de la capacidades críticas de los y las estudiantes, momento en el cual se hace necesario la implementación de dispositivos de apoyo, generados por los y las académicas, quienes se constituyen como mediadores en los procesos intelectuales desarrollados por los y las estudiantes, entregando los apoyos necesarios para que, al finalizar el proceso, egresen como pensadoras y pensadores críticos.

En este sentido, resulta relevante traer aquí las características que según Elder y Paul deben de tener los pensadores y pensadoras críticas, quienes son distinguibles por ser “intelectualmente humildes e intelectualmente empáticos”, muestran “confianza en la razón y en la integridad intelectual”, además, poseen “coraje intelectual y autonomía” (2005:8). Así también, Bibiana Travi en 2010, identifica características propias de un “profesional/intelectual crítico”, entre las cuales destaca: el estudio situado de la disciplina, la comprensión socio histórica de los fenómenos, la capacidad de formular preguntas, interrogantes y problemas, la capacidad de indagar y enfrentar su propia historia personal, la capacidad de analizar y comparar sus ideas con otras interpretaciones; así también, las y los profesionales críticos fundamentan sus opiniones con argumentaciones lógicas, y “frente a los posicionamientos dogmáticos, propone un enfoque problematizador, complejo y abierto a los cuestionamientos en lugar de aferrarse a las respuestas prefabricadas” (p. 5).

La misma autora, desde el campo disciplinar del trabajo social, provoca la reflexión sobre la temática, preguntándose respecto de las formas en que el rol de los y las docentes contribuye a la formación de “sujetos epistémicos”, que posibiliten en “el tránsito desde “el Sujeto de las respuestas al Sujeto de las preguntas” y el pasaje del “Sujeto de la opinión al Sujeto de la argumentación fundada” (Travi, 2010:6)

Reconstrucción del proceso de renovación curricular de la carrera de trabajo social de la Universidad de Atacama

La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama, es creada en el año 1998, y se organiza en torno a dos unidades académicas: el Departamento de Ciencias Jurídicas¹ y el Departamento de Trabajo Social², los cuales tienen a su haber las carreras profesionales de derecho y trabajo social. La primera actividad formativa en el ámbito del Trabajo Social se inicia con la creación del Programa Temporal Descentralizado

¹ Creada por el Decreto 235, del año 1998, con el nombre de Facultad de Ciencias Jurídicas, reconociendo a las Ciencias Sociales a partir del año 2012.

² La creación del Departamento data el 03 de julio del año 2008, por decreto N° 102, de conformidad al DFL N° 151, artículo 21.

denominado “Licenciatura en Trabajo Social”³, programa que se dicta en los albores de la entonces recién promulgada ley de rango universitario (2005)⁴.

Estando definida la necesidad de abrir la carrera de pregrado por parte del Consejo de la Facultad, se conforma una comisión interdisciplinaria integrada por profesionales vinculados al ámbito académico y laboral, quienes definieron el marco curricular y la propuesta de malla, lo que se formalizó en 2005 con la propuesta de plan de estudios y programas de asignaturas⁵. Desde ese año a la fecha, han ingresado nueve cohortes de estudiantes, egresando cinco promociones de trabajadores y trabajadoras sociales.

Transcurrido el tiempo, y con los primeros años de implementación, la necesidad de un rediseño curricular se convirtió en una demanda compartida por académicos y estudiantes, lo cual quedó de manifiesto en las movilizaciones estudiantiles de los años 2008 y 2011, siendo ésta una exigencia planteada en los petitorios internos. Ambos estamentos coincidieron en lo positivo de desarrollar y fortalecer la identidad de la carrera de trabajo social en la Universidad de Atacama, visualizando la necesidad de un contar con un sello identitario que les permitiese un desarrollo distintivo frente a las formaciones entregadas por otras casas de estudios asentada en la región.

En el año 2011, el Departamento desarrolla un plan de acción, con la finalidad de lograr la instalación definitiva de la unidad académica. En dicho documento se establece la necesidad de realizar una renovación curricular, dado que el plan de estudios no respondía a los requerimientos regionales y que no era acorde a los principios rectores del Modelo Educativo de la Universidad de Atacama (2009).

Este hito da paso a la formulación de un proyecto MECESUP, diseñado por académicas de la Facultad, el cual pretendía el mejoramiento de la calidad del aprendizaje y gestión, llevando por nombre “Implementación del Sello a la carrera de trabajo social en la Universidad de Atacama”. En la formulación del proyecto, el equipo ejecutor diagnóstica un:

Curriculum rígido, con escasa articulación con la formación continua y la movilidad estudiantil. Así mismo, evidencia un excesivo creditaje de las asignaturas, sin consideración de la carga efectiva de trabajo del estudiante y sin la priorización de asignaturas claves en los distintos niveles. Por otra parte, en cuanto a metodologías de enseñanza se continúan evidenciando estrategias que apuntan principalmente a lo expositivo y a la transmisión de conocimiento ya elaborado (Departamento de trabajo social UDA, 2011:05).

Los elementos enunciados coinciden en su totalidad con aquellos planteados por el consejo académico del Departamento y la organización estudiantil.

El proyecto MECESUP marca el inicio de una nueva etapa, permitiendo reforzar elementos asociados a la propuesta formativa de la carrera. De esta forma, el convenio de desempeño adjudicado permitió diseñar un curriculum formativo, que enfatiza el desarrollo y ejercicio del pensamiento crítico en sintonía con las demandas del

³ Creado por Resolución Exenta N° 117, del 03 de mayo de 2005.

⁴ Ley 20054, que Modifica la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, restableciendo la exclusividad universitaria del trabajo social.

⁵ Estos posteriormente fueron formalizados en el Decreto Exento 072, del 05 de abril de 2005, que “Aprueba los Planes y Programas de la Carrera de Trabajo Social y Licenciatura de Trabajo Social”.

medio local y nacional. Se buscaba, con la implementación del sello, fortalecer la calidad de la educación entregada al integrar nuevas metodologías y técnicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el proyecto fijó cinco áreas relacionadas con la implementación del objetivo ya trazado, siendo la primera la revisión del perfil de egreso, instancia que fue seguida de capacitaciones al cuerpo académico en gestión docente y metodologías de enseñanza-aprendizaje en función del sello. Paulatinamente se avanzó en la implementación progresiva del nuevo currículum, el que fue conversado y tratado con diversos actores de la realidad local y nacional.

El perfil de egreso de la carrera de Trabajo Social fue construido en un proceso participativo el año 2012, cuyo propósito fue dar un carácter transformador a la acción profesional rompiendo con la mirada funcionalista del trabajo social, centrando su interés en la labor en contextos de desigualdad y complejidad propios de la región de Atacama. También propuso una mirada crítica, lo que implicaba el desarrollo de profesionales poseedores de habilidades cognitivas, que les permitiese reconocer en su accionar, múltiples fuentes de información. Su objetivo principal es potenciar la constitución de sujetos sociales, relevando el protagonismo que estos poseen.

El proceso de elaboración del perfil de egreso, sentó las bases para avanzar en la implementación del enfoque basado en competencias en el macro curricular de la carrera, identificando dos grandes áreas de desempeño, las que fueron delimitadas de la siguiente forma:

- **Intervención Social Transformadora:** el egresado o egresada de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama es capaz de desarrollarse con compromiso, rigurosidad metodológica y creatividad en la planificación, desarrollo y evaluación de estrategias de intervención para la acción transformadora de situaciones problemáticas a nivel individual, familiar, grupal y comunitario de acuerdo a principios éticos emanados del resguardo a los Derechos Fundamentales, tanto a nivel microsocial como macroestructural.
- **Investigación Social Transformadora:** el egresado o egresada de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Atacama es un/a profesional capaz de desarrollar con responsabilidad procesos de investigación social, respecto de problemáticas que subyacen las intervenciones en las cuales participa u otras que emerjan o deriven de agregados sociales, conforme a su vocación por la búsqueda permanente del conocimiento, al servicio de la acción profesional pertinente y catalizadora de oportunidades de transformación social.

Ambas áreas de desempeño reúnen un conjunto de competencias que se han de adquirir a lo largo de la carrera, configurando las denominadas competencias disciplinares. Complementa la propuesta, un conjunto de competencias genéricas, basadas en el planteamiento institucional.

Cabe destacar que el trabajo de rediseño fue realizado con la participación activa de las y los estudiantes, con quienes se revisó cada una de las partes del macro y micro curricular, consensuando con ellos y ellas los aspectos medulares de la propuesta, en una construcción colectiva y democratizadora de la renovación curricular.

La formación y estimulación del pensamiento crítico asume un modelo pedagógico basado en el paradigma constructivista, requiriéndose la implementación de estrategias y uso de técnicas de enseñanza aprendizaje centrada en el estudiante y orientado al desarrollo de competencias, todo lo cual permite implementar el Modelo Educativo de la Universidad.

Así mismo, la propuesta curricular busca potenciar la capacidad crítica de los y las estudiantes a través de un aprendizaje situado y contextualizado por medio del acercamiento a contextos reales de aprendizaje, lo que a su vez, favorece la vinculación con el medio externo al requerir la cooperación de distintas instituciones y entidades del área social, favoreciendo la articulación entre teoría y práctica a través de la experiencia y el contacto directo con la realidad regional.

El contar con nuevo perfil y un sello distintivo permite establecer competencias, contenidos y experiencias de aprendizaje a privilegiar durante el proceso educativo, requiriéndose la capacitación del cuerpo académico⁶ para incorporar nuevas metodologías y técnicas didácticas, determinando el rol y la función a desarrollar por los distintos actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Para el logro de dicho propósito se contó con asistencia técnica en metodologías de enseñanza aprendizaje⁷ que estimularon el pensamiento crítico, además, se realizaron intercambios colaborativos con la Universidad de Nariño en Colombia⁸, a lo que se sumó una pasantía docente en la Universidad Nacional de Costa Rica⁹ y el acompañamiento de la Dra. Cecilia Aguayo quien apoyó la renovación curricular en su etapa final.

El proceso consideró la consulta de la opinión de diferentes expertos y expertas del país¹⁰ y actores relevantes de la región¹¹; realizando una revisión de los diversos documentos nacionales e internacionales que rigen en materia de trabajo social, como también las propuestas formativas de las diferentes casas de estudios a nivel nacional, con especial atención en los planes de estudios de las Universidades estatales regionales y acreditadas.

En términos de producto, el plan de estudios se elaboró en función de cuatro áreas de formación, en concordancia con lo estipulado en el Modelo Educativo de la

⁶ Las capacitaciones fueron recibidas por académicos y académicas de los Departamentos de Ciencias Jurídicas y Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

⁷ En el marco del convenio de desempeño se realizaron dos asesorías técnicas, la primera estuvo a cargo del Dr. Cristian Santibáñez, del Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales; una segunda asesoría fue realizada por el Centro de Desarrollo Cognitivo de la misma Universidad, ocasión en que las asesoras fueron Rita Arévalo y Bernarda Pérez. Se debe mencionar también, el apoyo constante de Glenda González del Centro de Mejoramiento Docente de la Universidad de Atacama.

⁸ Agradecemos aquí la importante colaboración de la carrera de psicología de la Universidad de Nariño, en especial a su directora la Dra. Sonia Betancourt y al resto del cuerpo académico.

⁹ En este caso, fue posible conocer el currículum de la escuela de trabajo social de la Universidad Nacional de Costa Rica, gracias al gentil apoyo de Marcos Chinchilla.

¹⁰ Agradecemos las colaboraciones de las académicas Mg. Julia Cerda (UTEM), Mg. Wendy González (UCSH), Dra. Nélida Ramírez (UCM), además de Daniela Sánchez, quienes participaron de nutridas conversaciones en las que directa o indirectamente aportaron al desarrollo de la propuesta. Así también, agradecemos la colaboración en la revisión del perfil del Dr. Omar Ruz (UAHC), de la querida Mg. Teresita Quiroz, y por supuesto de los centros de alumnos de la carrera quienes tuvieron una participación central en la renovación curricular.

¹¹ En el proceso participaron actores locales como funcionarios y funcionarias públicas, directivos de la Universidad, representantes del mundo privado, instituciones no gubernamentales, dirigentes sociales, y supervisores de prácticas profesionales.

Universidad, (2010:61), siendo éstas: formación general, formación de especialidad, formación práctica y formación optativa, las que permiten a los y las estudiantes abordar de manera integral y situada, los distintos contextos sociales en lo que se desarrolla, así como sustentos teóricos, conceptuales, metodológicos y éticos que posibilitan intervenciones pertinentes, efectivas y responsables.

Tabla 1. Distribución porcentual según área de formación.

| Áreas formativas | SCT | Porcentaje (%) |
|-----------------------------|-----|----------------|
| Área Formación Especialidad | 124 | 41 |
| Área Formación Práctica | 77 | 26 |
| Área Formación General | 84 | 28 |
| Área Formación Optativa | 15 | 5 |
| | 300 | 100 |

Fuente: elaboración propia, con base en el plan de estudios de la carrera de trabajo social de la Universidad de Atacama.

El plan de estudios construido contempla 10 semestres formativos¹², con un total de 300 SCT-Chile, traducidos en 8100 horas cronológicas totales.

Tabla 2. Asignaturas plan de estudios trabajo social UDA.¹³

| Semestre académico | Nombre asignatura | Créditos SCT-Chile |
|--------------------|--|--------------------|
| Primer semestre | Trabajo Social y Epistemología de las Ciencias Sociales. | 6 |
| | Fundamentos del Trabajo Social | 6 |
| | Historia Social y Política de Chile y Atacama | 5 |
| | Estrategias de Aprendizaje Autónomo | 4 |
| | Problemas Sociales Contemporáneos | 6 |
| | Desarrollo Personal | 3 |
| Sub Total Semestre | | 30 |
| Segundo semestre | Pensamiento Social | 6 |
| | Fundamentos de la Intervención Social | 6 |
| | Aproximación crítica a la Realidad Social (Contextos Locales) | 4 |
| | Antropología Socio-cultural | 5 |
| | Economía aplicada al Trabajo Social | 5 |
| | Inglés I | 4 |
| Sub Total Semestre | | 30 |
| Tercer semestre | Pensamiento Social Latinoamericano | 6 |
| | Trabajo Social con Comunidades | 6 |
| | Aproximación crítica a la Realidad Social Local II (colectivos Sociales) | 4 |
| | Psicología Social | 5 |
| | Desarrollo Local y Territorial | 5 |
| | Inglés II | 4 |

Tabla 2: continúa en la página siguiente

¹² En Chile, a partir de la recuperación del rango universitario en 2005, la de trabajo social tienen como mínimo ocho semestres de duración; en las Universidades estatales oscila entre nueve y diez semestre, finalizando el período formativo con la entrega del grado académico de Licenciatura en trabajo social, y el título de trabajador o trabajadora social.

¹³ La propuesta curricular fue diseñada en 2013 e implementada durante el primer semestre de 2014. El currículo nuevo es aplicado sólo a partir de la cohorte 2014.

Tabla 2: continúa de la página anterior

| Semestre académico | Nombre asignatura | Créditos SCT-Chile |
|--------------------|--|--------------------|
| Sub Total Semestre | | 30 |
| Cuarto semestre | Metodologías de Investigación Aplicada al Trabajo Social | 6 |
| | Trabajo Social con Grupos | 6 |
| | Aproximación crítica a la Realidad Social Local III (Sujetos Sociales) | 4 |
| | Teorías Sociológicas Contemporáneas | 5 |
| | Políticas Públicas y Sociales | 5 |
| | Habilidades y Destrezas para el Trabajo Social | 4 |
| Sub Total Semestre | | 30 |
| Quinto semestre | Métodos Cuantitativos de Investigación en Trabajo Social. | 6 |
| | Sistematización | 4 |
| | Práctica Macro I | 12 |
| | Formulación, Gestión y Evaluación de Proyectos. | 5 |
| | Ciudadanía y Movimientos Sociales | 4 |
| Sub Total Semestre | | 31 |
| Sexto semestre | Metodología de la Investigación Cualitativa I | 6 |
| | Trabajo Social con Familias I | 6 |
| | Práctica Macro II | 12 |
| | Procesos Psicológicos Básicos y del Desarrollo | 5 |
| Sub Total Semestre | | 29 |
| Séptimo semestre | Metodología de la investigación Cualitativa II | 6 |
| | Trabajo Social con Familias II | 6 |
| | Práctica Micro I | 8 |
| | Derechos Humanos y Trabajo Social | 5 |
| | Marco Jurídico para la Intervención Social | 5 |
| Sub Total Semestre | | 30 |
| Octavo semestre | Investigación en Trabajo Social I | 12 |
| | Ética Profesional | 5 |
| | Optativo Temático en Trabajo Social | 5 |
| | Práctica Micro II | 8 |
| Sub Total Semestre | | 30 |
| Noveno semestre | Investigación en Trabajo Social II | 25 |
| | Optativo Temático en Trabajo Social | 5 |
| Sub Total Semestre | | 30 |
| Décimo semestre | Práctica Profesional | 25 |
| | Optativo Temático en Trabajo Social | 5 |
| Sub Total Semestre | | 30 |

Fuente: Elaboración propia, con base en el plan de estudios de la carrera de trabajo social de la Universidad de Atacama.

El plan de estudios expuesto considera los siguientes énfasis:

- Desarrollo de competencias genéricas y disciplinares, permitiendo el fortalecimiento de habilidades y actitudes que complementan la formación

profesional y disciplinar. Este matiz, se diferencia del currículo anterior basado fundamentalmente en el desarrollo de contenidos de tipo cognitivo.

- El desarrollo de una línea vinculada a la relación con la realidad social regional, la que a través de la línea de formación práctica inserta al o la estudiante desde el primer año de carrera en su contexto más inmediato.
- Flexibilidad en la articulación de la malla. Se trata de una malla curricular flexible que posibilita al o la estudiante generar su propia progresión en el proceso formativo.
- La formación optativa, que conduce a líneas de especialización en temáticas de amplio interés en la región. Esta formación favorece la educación continua en concordancia con los planteamientos y políticas nacionales de educación superior.

Todas estas características, acompañadas de estrategias de enseñanza aprendizaje centradas en el estudiantado permiten orientar la formación hacia el saber hacer, el saber ser y el saber convivir.

Principales aprendizajes

La renovación del currículo de trabajo social ha significado resituar regionalmente la propuesta formativa, con especial énfasis en las características de desigualdad que presenta la región. Temáticas como los conflictos derivados del agua (Salinas y García, 2009), el extractivismo, la contaminación ambiental, los movimientos sociales, las desigualdades de género, el impacto del aumento de los flujos migratorios, y la defensa de los derechos humanos (Duarte y García, 2013), constituyen elementos ineludibles en la una propuesta formativa en diálogo permanente con los contextos regionales.

De esta forma, el diseño de una nueva propuesta curricular se realizó en sintonía con las necesidades y demandas regionales, por lo que el proceso de renovación posibilitó la construcción de puentes de acercamiento entre el mundo académico, los actores sociales y los gestores de políticas públicas.

En lo concreto, la estructura proyectada en el curriculum mira hacia el entorno, integrando las prácticas pedagógicas en lo local, tomando como base las dinámicas regionales. De esta forma, el desafío para la comunidad universitaria es enmarcar el proceso de enseñanza aprendizaje en contextos situados, vinculando la teoría y la práctica en forma permanente, renunciando al aula como el único ambiente de aprendizaje, reconociendo otros espacios educativos como barrios, sitios públicos, sectores rurales aledaños, entre otros

Así, la línea de formación práctica de la carrera se configura como el principal puente de unión entre el contexto local otorgando el vínculo entre los actores institucionales, las problemáticas de la región, fortaleciendo el análisis y comprensión de las mismas.

Adicionalmente a ello, la vinculación con el medio se transforma en un mecanismo activo de coherencia y complementariedad curricular, en especial a lo referido a instancias de discusión y reflexión con organismos públicos y privados sobre las temáticas de interés de la región.

Por su parte, el Departamento de trabajo social tiene como tarea el constituirse como un actor protagónico en el diseño y evaluación de políticas públicas para la región, participando en mesas de trabajo y discusiones, aportando desde su experticia investigativa y reflexiva. De tal manera que, la investigación en trabajo social se transforma en una herramienta de primera mano para generar las conexiones necesarias entre la academia y el entorno, retroalimentando al pregrado y su propuesta formativa, atenta a las problemáticas y contexto locales

Así también, podemos señalar que la experiencia del equipo académico que realizó el proceso de renovación fue altamente significativa, pues demandó constituir una comunidad de aprendizaje, en la que se asume un proyecto educativo propio, que implica un esfuerzo de cooperación y solidaridad entre quienes componen dicha comunidad, asumiendo el proceso de aprendizaje como un compromiso conjunto que debe reconocer sus recursos, carencias, y diversidades (Torres, 2004; 2010). De esta forma, el cuerpo académico es responsable de la organización y la gestión, pero a la vez se constituye en un aprendiz del proceso, en el que se configura como un actor más. En la misma línea, se debe destacar la construcción de la propuesta junto a los y las estudiantes, quienes en todo momento manifestaron disposición al trabajo y un profundo compromiso con su formación y el proyecto ético y político configurado a medida que se avanzaba en la proyección.

Desafíos venideros

Enfrentarse como comunidad educativa al desafío de construir un currículo formativo, implicó participar de una experiencia, sin duda compleja, a ratos difusa, pero que consideró un proceso reflexivo que, llevado a la práctica, se tradujo en la construcción de un perfil de egreso y una malla articulada de contenidos, procedimientos y actitudes a desarrollar en un espacio determinado de tiempo, con miras a un determinado propósito formativo, el cual es formar trabajadores y trabajadoras sociales comprometidos con la región de Atacama. A través de una reflexión constante, la construcción y el diseño de este nuevo currículo permitió afrontar preguntas de carácter ideológico y conceptual, cuestionando, en qué medida los y las profesionales formadas hasta ese entonces, respondían a las necesidades del contexto y cuál era el perfil que requería la región.

El desafío de una malla curricular basada en los ejes que supone la propuesta descrita, requiere de una serie de retos a afrontar por la comunidad de aprendizaje, entre los que destacan:

- La estrecha vinculación entre teoría y práctica: Vinculación que recae en primera instancia en la academia, pero que paulatinamente se traslada a los y las estudiantes en su proceso formativo. En este sentido la trayectoria formativa proyectada de forma inductiva, y considerando grados de autonomía,

es fundamental para ir logrando dicha articulación comprometiéndose a los y las estudiantes a un vínculo permanente con su entorno regional y local.

- Mejoramiento y monitoreo constante de las prácticas. Consecuente con el paradigma constructivista la necesidad de centrar los aprendizajes en los y las estudiantes supone un mejoramiento constante de las prácticas pedagógicas del equipo docente poniendo especial atención en la implementación de innovación en el aula, para lograr que los aprendizajes declarados se puedan lograr con mayor calidad. Adicionalmente a ello, es requisito indispensable trabajar en los resultados del proceso de formación a través de un monitoreo constante de la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje, dado que este permitirá la adecuación del perfil de los y las egresados/as así como el aporte que los docentes pueden realizar al dicho perfil.
- Desarrollo de competencias cognitivas que favorezcan el pensamiento crítico. El compromiso de formar profesionales críticos y reflexivos, requiere un cambio importante en los y las estudiantes, desplegando mayores estrategias de argumentación, y habilidades cognitivas básicas. El perfil de entrada de los y las estudiantes será siempre un punto de partida no del todo facilitador considerando que existen falencias en ámbitos como la comprensión lectora y el pensamiento lógico, así como en aspectos actitudinales, los que son diagnosticadas en un inicio¹⁴, con tal de ser asumidos por el contexto universitario. De esta forma, se hace extremadamente necesario el establecimiento de dispositivos de apoyo, que permitan fortalecer las competencias iniciales, permitiendo la mejora de las tasas de retención y titulación.
- Así también, es de gran importancia que los y las docentes regulen su comportamiento de apoyo frente a las necesidades de los y las estudiantes, permitiendo, a través del trabajo autónomo, el desarrollo de la capacidad de explorar, elaborar y responder, fomentando en los y las estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico.
- El desarrollo de comunidades de aprendizaje como estrategia para favorecer la gestión curricular. Es fundamental relevar la necesidad de conformar grupos de reflexión pedagógica, que se constituyan en espacios de discusión para la reflexión y la toma de acuerdos bajo el concepto de comunidades de aprendizaje como un eje organizativo y de co-construcción de acciones a corto y mediano plazo.
- Sistema de créditos transferibles y movilidad estudiantil. La implementación del sistema de créditos transferibles nos propone como proyección favorecer la movilidad estudiantil, la experiencia de intercambio con otras universidades sigue siendo un desafío para provocar el intercambio de los y las estudiantes.

El mayor desafío a considerar tiene relación con la capacidad de la comunidad para enfrentar la gestión y evaluación del currículo implementado, considerando la

¹⁴ En la actualidad se realizan evaluaciones diagnósticas de competencias lectoras y comprensivas en los y las estudiantes de primer año. Anteriormente se aplicó la prueba Códice, la cual mide competencias lingüísticas y de producción de textos escritos en estudiantes de primer año. La prueba realizada por el Departamento de evaluación, medición y registro educacional de la Universidad de Chile, se aplicó por única vez en el año 2012.

necesidad de generar adecuaciones y transformaciones permanentes a la propuesta, evidenciando el sello crítico que la misma se ha enmarcado. La acreditación de la carrera, como instancia de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación permitirá vislumbrar la coherencia y pertinencia del programa de estudios, siendo la instancia de validación externa de la propuesta implementada. De esta forma, la gran tarea a enfrentar es la evaluación de la experiencia, en la cual sea partícipe toda la comunidad, momento en el que estudiantes, funcionarios y funcionarias, académicas y académicos, directivos y el medio externo, revisaran el proceso, en una labor conjunta que implique una profunda reflexión sobre las estrategias pedagógicas, el logro de las competencias declaradas, la integración entre las asignaturas, el impacto de la investigación en el pregrado, la movilidad estudiantil, la carga horaria, y por sobre todo, el cumplimiento del perfil de egreso, en el cual se pretende la formación de pensadores y pensadoras críticas comprometidos con la transformación que promulga el trabajo social y con un fuerte compromiso por las desigualdades sociohistóricas presentes en lo local.

A modo de conclusión

Finalizando este recorrido se puede afirmar que la carrera de trabajo social implementó un proceso de cambio conducente a fortalecer las capacidades de la comunidad de aprendizaje para así generar procesos participativos, en los que entre otras cosas, se objetivara el Pensamiento crítico, se avanzara en innovación de contenidos, metodologías y estrategias formativas, elaborando junto a los y las estudiantes herramientas y oportunidades necesarias para que ejerzan la capacidad de pensar críticamente.

El proceso permitió la traducción del pensamiento crítico en el curriculum de la carrera de trabajo social, instalándolo de manera transversal. Consecuentemente, el macro-curricular integra competencias genéricas y disciplinares, incorporando en ello resultados de aprendizajes, habilidades y destrezas que contribuyen a formar profesionales que asumen una actitud crítica frente a los diversos contextos, capaces de identificar los supuestos epistemológicos y teóricos, pensando y argumentando críticamente los procesos, con el fin de contribuir a la transformación social.

En resumen, la actual propuesta curricular considera dos planes de estudios, debido a que el nuevo curriculum se implementa a partir de la cohorte de ingreso 2014. El plan de estudios incorpora fundamentos y lineamientos tanto del Modelo Educativo como del plan de Desarrollo Estratégico de la Universidad de Atacama, imprimiendo al curriculum de Trabajo Social un sello de identidad propio de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales a la cual pertenece.

Los desafíos pendientes tienen relación con la articulación de los cuatro ejes que fundamentan la propuesta, generando un conocimiento activo que permita una relación efectiva entre la teoría y la práctica, monitoreando y fortaleciendo las prácticas pedagógicas, impulsando el pensamiento crítico; elementos que serán evidenciados a través de la evaluación de la propuesta curricular, revisando su pertinencia y coherencia interna, pero también en su relación con las necesidades y demandas del entorno local.

La reflexión sobre una renovación curricular situada y crítica constituye un proceso permanente que impactará no sólo en el entorno inmediato, sino también en la

construcción conjunta de un proyecto formativo en trabajo social que tenga un correlato con las apuestas éticas y políticas que desarrolla la disciplina, asumiendo el desafío de formar a quienes luchan por las transformaciones necesarias para lograr las mejoras en la región.

En virtud de estos elementos, la vinculación de un proyecto educativo con el medio local es posible en la medida que la universidad se conciba, no como un espacio de intelectualidad sino como un espacio de construcción social, y sea reconocida como tal, labor que es realizada en la configuración de una comunidad universitaria reflexiva y crítica, consciente de sus debilidades y potencialidades, abierta a los aportes que los diversos actores sociales puedan hacer al proyecto educativo.

Referencias bibliográficas

- Arnold, M. (2003). Fundamentos del constructivismo sociopoiético. Cinta de Moebio. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 18. Disponible en: http://www.captura.uchile.cl/bitstream/handle/2250/14085/Fundamentos_del_constructivismo.pdf?sequence=1
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Betancourt, S. (2010) Desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Psicología de la Universidad de Nariño. *Ponencia Congreso Metas educativas 2021*. Disponible en: http://webmail.adeepra.com.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/METAS2021/R0846_Betancourt.pdf
- Castañeda, P. y Salamé, A. (2010). Perspectiva histórica de la formación en Trabajo Social en Chile. *Revista electrónica de trabajo social, Universidad de Concepción*, 8. Disponible en: <http://www.trabajosocialudec.cl/rets/wp-content/uploads/2010/12/historiaformacion.pdf>
- Castañeda, P. y Salamé, A. (2011). Construcción colectiva del perfil académico profesional en trabajo social. La experiencia de las Escuelas de Trabajo Social del Consorcio de Universidades Estatales. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 1(5), 42-71. Disponible en: <http://redec.utralca.cl/index.php/redec/article/download/39/43>
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH]. (2007). *Guía práctica para la instalación del SCT-Chile*. Santiago.
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas [CRUCH]. (2014). *Manual para la implementación de los SCT-Chile*. Disponible en: http://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/manual_sct/Manual_para_la_Implementacion_del_SCT-Chile_2_edicion.pdf
- Declaración de Bolonia. *Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación*. Bolonia, 19 de Junio de 1999.
- Declaración de Vicerrectores Académicos de las Universidades del Consejo de Rectores. Valparaíso, 2003.
- Departamento de trabajo social Universidad de Atacama. (2011). Proyecto MECESUP - ATA 1106 (Documento de trabajo).

- Duarte, C. (2013). Procesos de construcción del trabajo social en Chile. De historia, feminización, feminismos y ciencias. *Rev. Eleuthera*. 8, 253 - 270.
- Duarte, C. y García, A. (2013). Derechos Humanos en Atacama: Migraciones y Medio Ambiente. *Revista de trabajo social*, 84, Universidad Pontificia Católica de Chile.
- García, A. (2013). Movimientos Sociales y conflictos socio ecológicos en Atacama: La experiencia de dos proyectos paralizados. *Tensoesmundiais*. Consultado el 11 de enero de 2015 en: https://www.academia.edu/5007856/Movimientos_sociales_y_conflictos_socio_ambientales_Atacama
- Gómez, T. y Menares, N. (2014). Los aportes de paradigmas complejos y constructivistas para la enseñanza de la ciencia jurídica. *Ius et Praxis*, 20(1), 199-220. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122014000100008>.
- González, J. (2006). *Discernimiento, Evolución del pensamiento crítico en la educación superior, El proyecto de la Universidad Icesi*. Universidad Icesi. Cali, Colombia, Septiembre.
- González, M. (2010). *Historias del Trabajo Social en Chile, 1925-2008*. Santiago de Chile: Ediciones Técnicas de Educación Superior.
- Matus, T. (2002). *Propuestas contemporáneas en trabajo social: hacia una intervención polifónica*. Bs. As.: Ed. Espacio.
- Mujica, C. y Prieto, J. (2007). Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes en las Universidades del Consejo de Rectores. *Revista Calidad en la educación*, 26, 293-306. Disponible en: http://sct-chile.consejoderectores.cl/documentos_WEB/Sistema_de_creditos_transferibles/documentos_generales/2.Estudio_de_Carlos_Mujica_Juan_Pablo_Prieto_2007.pdf
- Ordóñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo. De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, 19(818), 7-12.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. *Ed. The Foundation for Critical Thinking*. Disponible en: http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology* (Vol. 1) . New York: Wiley.
- Rojas M. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44723363012>
- Salinas, R. y García, A. (2009). Conflictos por el agua en Chile: el gran capital contra las comunidades locales. Análisis comparativo de las cuencas de los ríos Huasco (desierto de Atacama) y Baker (patagonia austral). *Espacio abierto*, 18(4), 695-708.
- Suárez, P. (2011). Movimiento estudiantil chileno: el caso de la formación de los trabajadores sociales, entre lo público y el lucro en la educación. *Revista Debate & Sociedade, Uberlândia*, 1(2). Disponible en: <http://revista.catolicaonline.com.br:81/revistadigital/index.php/debatesociedade/article/view/471>

- Tobón S. (2006). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª Ed.). Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Torres, R. (2000). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. UNESCO. Montevideo: Editorial Laboratorio.
- Torres, R. (2004). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. En *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Forum*.
- Travi, B., García, A. y Fernández, L. (2010). La recuperación y visibilización de las prácticas y pensamiento críticos en el proceso de profesionalización del Trabajo Social. Aportes para la formación profesional. Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/sura/sura-0164.pdf>
- Universidad de Atacama (2010). *Modelo Educativo*. Documento de Trabajo. Copiapó, Chile: UDA.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Artículo concluido el 31 de agosto de 2014

Duarte, C.M., Mora Castillo, A. (2016). Reforma Curricular, una oportunidad para repensar el Trabajo Social. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 203-223.

<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5763>

Cory Duarte Hidalgo

Universidad de Atacama (Chile)
cory.duarte@uda.cl

Asistente Social, Licenciada en Trabajo Social por la Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile. Máster en Trabajo Social Comunitario, gestión y evaluación de Servicios Sociales; y Máster en Estudios Feministas, ambos por la Universidad Complutense de Madrid. Máster en Inmigración, refugio y relaciones intercomunitarias, por la Universidad Autónoma de Madrid. Doctora en Trabajo Social, Facultad de Trabajo Social, Universidad Complutense de Madrid. Académica Departamento Trabajo Social, Universidad de Atacama, Chile.

Alejandra Mora Castillo

Universidad de Atacama (Chile)
alejandra.mora@uda.cl

Asistente Social con mención en Desarrollo Local, Licenciada en Trabajo Social, Universidad Católica Silva Henríquez, Magister en Políticas Sociales y Gestión Local, Escuela Latinoamericana de Post-grado, ELAP, Universidad Arcis. Académica Departamento Trabajo Social, Universidad de Atacama.